

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
DOKTORA PROGRAMI

MÜFETTİŞ REHBERLİĞİNDE ÖZ-DEĞERLENDİRME
UYGULAMALARININ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-
DEĞERLENDİRME, YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖĞRETİM
BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

İzzet ÖZDEMİR

Antalya, 2018

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
DOKTORA PROGRAMI

MÜFETTİŞ REHBERLİĞİNDE ÖZ-DEĞERLENDİRME
UYGULAMALARININ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-
DEĞERLENDİRME, YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖĞRETİM
BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

İzzet ÖZDEMİR

Danışman

Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI

Antalya, 2018

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum ‘‘Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öğretmenlerin Öz-değerlendirme, Yansıtıcı Düşünme Ve Öğretim Becerileri Üzerine Etkisi’’ adlı bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

29 / 08 / 2018



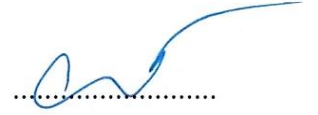
İzzet ÖZDEMİR

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE


İzzet Özdemir'in bu çalışması 21 / 09 / 2018 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Doktora programında **Doktora Tezi** olarak **oy birliği / oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : **Prof. Dr. Ekber TOMUL**
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü)



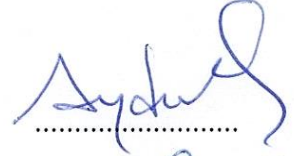
Üye : **Prof. Dr. İlhan GÜNBAZI**
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)



Üye : **Prof. Dr. Kamile DEMİR**
(Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)



Üye : **Dr. Öğretim Üyesi: Aydın ÇİVİLİDAĞ**
(Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü)



Üye (Danışman) : **Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI**
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)



DOKTORA TEZİNİN ADI: Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öğretmenlerin Öz-değerlendirme, Yansıtıcı Düşünme Ve Öğretim Becerilerine Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun / / 2018 tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları yoluyla öğretmenlere kendi öğretim uygulamalarına ilişkin veri toplama, gelişim planı hazırlama, uygulama ve değerlendirmeyi içeren öz-değerlendirme becerileri kazandırılabilir. Yansıtıcı düşünme düzeyleri artırılarak, öğretim etkinlikleri üzerinde eleştirel düşüncelerine ve daha sorumlusu davranmalarına yardım edilebilir. Ayrıca müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmelerine, öz yeterlik inançlarını gerçekçi bir şekilde kavramalarına ve geliştirmelerine rehberlik edebilir. Böylece öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde pozitif etkiye sahip olabilirler. Bu anlamda müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin tanıtılması ve bir denetim modeli olarak önerilmesi yoluyla denetimin temel amacı olan öğretim sürecinin geliştirilmesine ve öğrenci başarısının artırılmasına katkı sağlanması umulmaktadır.

Doktora eğitimim boyunca örnek kişiliği ve akademik tecrübesi ile bana rehberlik eden ve her konuda destek olan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmalarına akademik anlamda destek sağlayan Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli tüm öğretim üyesi hocalarıma ayrı ayrı teşekkür ederim.

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarını yaptığımız ilkokulun müdürüne, müdür yardımcılara ve çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden, yoğun işlerine rağmen özverili bir şekilde çalışarak, araştırmaya katkı sunan değerli öğretmenlere de ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmada öğretmenlere rehberlik yapan emekli Eğitim Müfettişi Mehmet ÇİMEN'e de çok teşekkür ederim.

Lisansüstü öğrenim hayatım boyunca sürekli bana destek olan, yoğun çalışma temposunda olduğum dönemlerde çocuklarımıza eksikliğini hissettirmeyen, daima bana güç veren eşim Özlem ÖZDEMİR'e ve varlıklarıyla bana mutluluk ve yaşama enerjisi veren kızlarım İzelnur ve Enise'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İzzet ÖZDEMİR

Antalya, 2018

ÖZET

MÜFETTİŞ REHBERLİĞİNDE ÖZ-DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ ÖĞRETMENLERİN ÖZ-DEĞERLENDİRME, YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖĞRETİM BECERİLERİNE ETKİSİ

ÖZDEMİR, İzzet

Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI

Eylül, 2018, 278 + xii sayfa

Bu araştırmanın amacı; müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, öğretmenlerin öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerileri üzerine etkisini incelemektir.

Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı nitel ağırlıklı eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Araştırmada ‘müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme’ yöntemi uygulanarak, katılımcı öğretmenlerin öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu açıdan araştırmanın eylem araştırması türlerinden geliştirici / eleştirel / özgürleştirici eylem araştırması deseninde yürütülmesi uygun görülmüştür.

Antalya şehir merkezinde bulunan bir ilkokulda görevli olup; çalışmaya gönüllü katılmak isteyen 29 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen; ‘öğretmenlerin öz-değerlendirme becerisi ölçeği’, ‘öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ölçeği’, ‘öğretmenlerin öğretim becerileri ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise veri toplama aracı olarak; öğretmenlerin hazırladıkları ürün dosyaları için ‘ürün dosyası değerlendirme rubriği’, öğretmenlerin yazdıkları yansıtıcı günlükler için ‘yansıtıcı günlük çözümleme formu’, öğretmenlerin yaptıkları video kayıtları için, ‘video kaydı çözümleme formu’, bireysel görüşmelerde; ‘yarı yapılandırılmış görüşme formu’ kullanılmıştır.

Araştırma, 20 haftalık eylem planı doğrultusunda 05 Şubat 2018 – 22 Haziran 2018 tarihleri arasında bir ilkokulda uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak

müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamasının başında çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere nicel veri toplama araçları öntest olarak uygulanmıştır. Nitel boyutta öğretmenlerin yazdıkları ‘yansıtıcı günlükler-1’ ve yaptıkları ‘video kayıtları-1’in çözümleme raporları değerlendirilmiştir. Sonra hazırlanan eylem planı doğrultusunda müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme programı uygulanmıştır. Çalışma sonunda nicel veri toplama araçları sontest olarak uygulanmıştır. Nitel boyutta öğretmenlerin çalışma süresi boyunca hazırladıkları ürün dosyaları, yazdıkları ‘yansıtıcı günlükler-8’ ve yaptıkları ‘video kayıtları-2’in çözümleme raporları değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerle bireysel görüşme yapılmıştır.

Nicel ölçme araçlarının öntest ve sontest ölçümleri arasında anlamlı fark olup olmadığı parametrik olmayan testlerden ‘Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi’ ile test edilmiştir. Öğretmenlerin hazırladığı ürün dosyaları, ‘ürün dosyası değerlendirme rubriği’ ile puanlanarak betimsel bir yaklaşımla analiz edilmiştir. ‘Yansıtıcı günlük-1’ ve ‘yansıtıcı günlük-8’ ile ‘video kaydı-1’ ve ‘video kaydı-2’ doküman analizi tekniği ile analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Görüşme verilerinin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğu ve öğretmenlerin söz konusu becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayan bir denetim modeli olabileceği kanaatine varılmış olup; bir denetim modeli olarak uygulanması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitim denetimi, öğretimsel denetim, öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme, öğretim becerileri, öğretimi geliştirme.

ABSTRACT

THE EFFECT OF SELF-ASSESSMENT APPLICATIONS UNDER THE GUIDANCE OF SUPERVISOR ON TEACHERS' SELF-ASSESSMENT, REFLECTIVE THINKING AND TEACHING SKILLS

ÖZDEMİR, İzzet

Ph. D., Department of Educational Sciences

Supervisor: Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI

September, 2018, 278 + xii pages

The purpose of this research is to study the effects on self-assessment, reflective thinking and teaching skills of teachers with the self-assessment applications under the guidance of supervisor.

The research was conducted through a predominant qualitative action research design in which qualitative and quantitative research methods are used together. It was aimed to develop the self- assessment, reflective thinking and teaching skills of the participating teachers by applying 'self- assessment under the guidance of supervisor' method in the research. From this point of view, it was deemed appropriate to conduct the research in the form of a developer/critical/liberating action research pattern from the types of action research.

The working group of the study included volunteer 29 primary school teachers, who are working at one Primary School in Antalya city centre.

In the quantitative aspect of the research, 'self- assessment skill scale of teachers', 'reflective thinking level scale of teachers', 'teaching skill scale of teachers' were used as scales that are developed by the researcher. In the qualitative aspect of the research, a portfolio assessment rubric for portfolios of teachers, a reflective diary analysis form for reflective diary written by teachers, a video recording analysis form for video recordings of teachers and semi-structured interview form for individual interviews were used as data collection tools.

The research was carried out in accordance with the 20-weeks action plan in one Primary School between 05 February 2018 and 22 June 2018. In the scope of the

research, firstly, the quantitative data collection tools were applied as a pre-test to the teachers who constituted the working group at the beginning of the self-assessment practice under the guidance of the supervisors. In qualitative dimension, the reflective diary-1' written by the teachers and video recordings-1 which they made by themselves, were analysed. Then, through the prepared action plan, a self-assessment program was carried out under the guidance of the supervisor. At the end of the study, quantitative data collection instruments were applied as a post-test. In the qualitative dimension, the portfolios prepared by the teachers during the study period, the 'reflective diary-8' they wrote and the analysis reports of the 'video recordings-2' which they made by themselves, were assessed. Individual interviews were also conducted with the teachers.

Whether there is a significant difference between pre-test and post-test scores was analysed with the “Wilcoxon Marked Rank Test” from nonparametric tests in the qualitative dimension of the study. The portfolios prepared by the teachers were analysed with a descriptive approach by scoring with 'portfolio assessment rubric'. 'Reflective diary-1' and 'Reflective diary-8' and 'video record-1' and 'video record-2' were analysed with document analysis technique and then they were compared. Content analysis was used in the analysis of interview data.

According to the findings of the research, it is concluded that self-assessment practices under the guidance of the supervisor have positive effects on teachers' self-assessment; reflective thinking and teaching skills and that teachers contribute to the development of these skills. In the light of the results, it was reached the conclusion that the self- assessment under the guidance of the supervisor method can be a supervisory method which contributes to the development of the teachers; hence it can be suggested to be applied as a supervisory model.

Keywords: Educational supervision, instructional supervision, self-assessment, reflective thinking, teaching skills, teaching development.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ	xi

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	10
1.3.Araştırmanın Önemi	11
1.4. Araştırmanın Varsayımları	12
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.6.Tanımlar	13

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretimsel Denetimde Çağdaş Yaklaşımlar	14
2.2. Müfettiş Rehberliğinde Öğretmenin Öz-değerlendirmesi	16
2.2.1. Öz-değerlendirme ve Öğretmen Özerkliği	17
2.2.2. Öz-değerlendirmenin Amacı ve Önemi	18
2.2.3. Öz-değerlendirme İle Toplam Öğretmen Değerlendirmesi ve Biçimlendirici Öğretmen Değerlendirmesinin Karşılaştırılması	19
2.2.4. Öz-değerlendirme ve Geri Bildirim (Dönüt) İlişkisi	20
2.2.5. Öz-değerlendirme Yöntem ve Araçları	21
2.2.5.1. Ses ve Video Kayıtları	22
2.2.5.2. Yansıtıcı Günlük	24
2.2.5.3. Müfettişlerden ve Meslektaşlardan Alınan Geri Bildirimler ...	26
2.2.5.4. Öğretmen Ürün Dosyası (Portfolyo)	30
2.2.6. Öz-değerlendirme Süreci	32
2.2.7. Öz-değerlendirme İle Öğretimsel Denetimde Kullanılan Diğer Yöntemlerin İlişkisi	35
2.3. Yansıtıcı Düşünme	36
2.3.1. Yansıtıcı Düşünen Öğretmenin Özellikleri	38
2.3.2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	40
2.3.3. Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi	49
2.3.4. Yansıtıcı Düşünme Süreci	51

2.4. Öğretmenin Öğretim Becerileri	54
2.4.1. Öz Yeterlik ve Öğretmenin Öz Yeterlik İnancı	56
2.4.2. Öğretim Sürecinin Düzenlenmesi	62
2.4.3. Öğretmenlerin Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesi	66
2.5. İlgili Araştırmalar	67
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	67
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	74

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	85
3.2. Çalışma Grubu	87
3.3. Veri Toplama Araçları	89
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	89
3.3.1.1. Öğretmen Öz-değerlendirme Becerisi Ölçeği	92
3.3.1.2. Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ölçeği	95
3.3.1.3. Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçeği	98
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	101
3.3.2.1. Ürün Dosyası Değerlendirme Rubriği	101
3.3.2.2. Yansıtıcı Günlük Çözümleme Formu	103
3.3.2.3. Video Kaydı Çözümleme Formu	104
3.3.2.4. Görüşme Formu	105
3.4. Verilerin Toplanması	106
3.5. Verilerin Analizi	109
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	109
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	112
3.5.2.1. Ürün Dosyalarının Analizi	112
3.5.2.2. Yansıtıcı Günlüklerin Analizi	113
3.5.2.3. Video Kayıtlarının Analizi	114
3.5.2.4. Görüşme Verilerinin Analizi	115

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

4.1. Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının, Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular	117
4.1.1. Nicel Bulgular	117
4.1.1.1. Öğretmenlerin Öz-Değerlendirme Becerileri Öntest – Sontest Ölçümlerine İlişkin Bulgular	117
4.1.2. Nitel Bulgular	119

4.1.2.1. Ürün Dosyalarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	119
4.1.2.2. Öğretmenlerin, ‘Değerlendirme Raporu – 3’te Yer Alan Müfettiş Rehberliğinde Öz-Değerlendirme Uygulamalarının, Öz-değerlendirme Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri	137
4.1.2.3. Öğretmenlerin, Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öz-değerlendirme Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri	139
4.1.2.3.1. Öğretmenlerin Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarında Yaşadıkları Deneyimlerine ve Duyularına İlişkin Görüşleri	139
4.1.2.3.2. Öğretmenlerin Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Yönteminin Yararlarına İlişkin Görüşleri	143
4.1.2.3.3. Öğretmenlerin Müfettiş Rehberliğinde Öz-Değerlendirme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri	146
4.1.2.3.4. Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Becerisi Kazanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri	149
4.1.2.3.5. Öğretmenlerin Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Yönteminin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri	150
4.1.2.3.6. Öğretmenlerin Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Yöntemiyle İlgili Önerileri	154
4.2. Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının, Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular	157
4.2.1. Nicel Bulgular	157
4.2.1.1. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Öntest – Sontest Ölçümlerine İlişkin Bulgular	157
4.2.2. Nitel Bulgular	158
4.2.2.1. Birinci ve Sekizinci Yansıtıcı Günlüklerin Analizine İlişkin Bulgular	158
4.2.2.2. Öğretmenlerin, ‘Değerlendirme Raporu – 3’te Yer Alan Müfettiş Rehberliğinde Öz-Değerlendirme Uygulamalarının, Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri	165
4.2.2.3. Öğretmenlerin, Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri	167
4.2.2.3.1. Öğretmenlerin Yansıtıcı Günlük Yazarken Yaşadıkları Deneyimlerine ve Duyularına İlişkin Görüşleri	167
4.2.2.3.2. Öğretmenlerin Yansıtıcı Günlük Yazmanın Yararlarına İlişkin Görüşleri	170
4.2.2.3.3. Öğretmenlerin Yansıtıcı Günlük Yazarken Yaşadıkları Sorunlara, Olumsuzluklara İlişkin Görüşleri	172
4.2.2.3.4. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerisi Kazanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri	174

4.3. Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının, Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular	176
4.3.1. Nicel Bulgular	176
4.3.1.1. Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Öntest – Sontest Ölçümlerine İlişkin Bulgular	176
4.3.2. Nitel Bulgular	178
4.3.2.1. Birinci ve İkinci Video Kaydı Çözümleme Raporlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	178
4.3.2.2. Öğretmenlerin, ‘Değerlendirme Raporu – 3’te Yer Alan Müfettiş Rehberliğinde Öz-Değerlendirme Uygulamalarının, Öğretim Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri	191
4.3.2.3. Öğretmenlerin, Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öğretim Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri	193
4.3.2.3.1. Öğretmenlerin Video Kaydı ve Çözümleme Sırasında Yaşadıkları Deneyimlerine ve Duyularına İlişkin Görüşleri ...	194
4.3.2.3.2. Öğretmenlerin Video Kaydı ve Çözümlemenin Yararlarına İlişkin Görüşleri	196
4.3.2.3.3. Öğretmenlerin Video Kaydı ve Çözümlemede Sırasında Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri	198
4.3.2.3.4. Öğretmenlerin Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öğretim Berilerine Etkisine İlişkin Görüşleri ..	200

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	204
5.1.1. Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının, Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	204
5.1.2. Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının, Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	209
5.1.3. Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının, Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	213
5.2. Öneriler	219
5.2.1. İleriye Dönük Araştırmalara İlişkin Öneriler	219
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	220
KAYNAKÇA	222

EKLER	243
Ek-1 Araştırma İzni Talebi, İzin Onayı ve Katılımcı İzin Formu	243
Ek-2 Kişisel Bilgiler Formu ve Öz-değerlendirme Becerisi Ölçeği	246
Ek-3 Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ölçeği	249
Ek-4 Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçeği	251
Ek-5 Öğretmenlerin Yapacakları Çalışmalar ve Ürün Dosyası Değerlendirme Rubriği	253
Ek-6 Yansıtıcı Günlük ve Yansıtıcı Günlük Çözümleme Formu	256
Ek-7 Video Kaydı Çözümleme Formu	258
Ek-8 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	262
Ek-9 Katılımcı Öğretmenlere Verilen Seminerlerin Konusu ve İçeriği	264
Ek-10 Seminer / Eğitim Raporu Örneği	265
Ek-11 Alanyazın (literatür) Taraması Raporu Örneği	266
Ek-12 Öğrenci Başarı Analizi Raporu Örneği	267
Ek-13 Sınıf Ziyareti Raporu Örneği	268
Ek-14 Meslektaş (Akran) Gözlemi Kontrol Formu İle Meslektaş Gözleminde Kullanılabilecek Örnek Gözlem Formlarının Listesi	269
Ek-15 Değerlendirme Raporları ve Gelişim Planı Örneği	272
ÖZGEÇMİŞ	276
İNTİHAL RAPORU	277

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablolar Listesi

3.1.1. Araştırmanın Genel Tasarımı	87
3.2.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri	88
3.3.1.1.1. Öğretmen Öz-değerlendirme Becerisi Ölçeğinin (ÖD) Faktörleri	93
3.3.1.1.2. Öğretmen Öz-değerlendirme Becerisi Ölçeğinin Cronbach's Alpha Katsayıları	95
3.3.1.2.1. Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ölçeğinin (YD) Faktörleri ...	96
3.3.1.2.2. Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ölçeğinin Cronbach's Alpha Katsayıları	98
3.3.1.3.1. Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçeğinin (ÖB) Faktörleri	99
3.3.1.3.2. Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçeğinin Cronbach's Alpha Katsayıları ..	101
3.3.2.1. Ürün Dosyası Değerlendirme Rubriği Puanlama Ölçüt Tanımları	103
3.4.1. Araştırmada Uygulanan Eylem Planı	107
3.5.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normallik Testi Sonuçları	110
4.1.1.1. Öğretmen Öz-değerlendirme Becerisi Ölçeği Öntest – Sontest Ölçüm Puanları Arasındaki Fark	118
4.1.2.1. Ürün Dosyalarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	119
4.1.2.3.1. Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Sürecinde Yaşadıkları Deneyimler ve Duygularına İlişkin Görüşleri	139
4.1.2.3.2. Öğretmenlerin Öz-değerlendirmenin Yararlarına İlişkin Görüşleri	143
4.1.2.3.3. Öğretmenlerin Öz-değerlendirmede Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri	146
4.1.2.3.4. Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Becerisi Kazanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri	149
4.1.2.3.5. Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Yönteminin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri	151
4.1.2.3.6. Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Yöntemiyle İlgili Önerileri	154
4.2.1.1. Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ölçeği Öntest – Sontest Ölçüm Puanları Arasındaki Fark	157
4.2.2.1. Yansıtıcı Günlük-1 ve Yansıtıcı Günlük -8'de Yer Alan Öğretmen Yansıtımalarının Karşılaştırılması	159
4.2.2.3.1. Öğretmenlerin Yansıtıcı Günlük Yazarken Yaşadıkları Deneyimler ve Duygularına İlişkin Görüşleri	167

4.2.2.3.2. Öğretmenlerin Yansıtıcı Günlük Yazmanın Yararlarına İlişkin Görüşleri	170
4.2.2.3.3. Öğretmenlerin Yansıtıcı Günlük Yazarken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri	172
4.2.2.3.4. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerisi Kazanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri	174
4.3.1.1. Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçeği Öntest – Sontest Ölçüm Puanları Arasındaki Fark	177
4.3.2.1. 1. ve 2. Video Kaydına Göre Etkinliklerin Uygulama Düzeyinin Karşılaştırılması	179
4.3.2.3.1. Öğretmenlerin Video Kaydı ve Çözümleme Sırasında Yaşadıkları Deneyimlerine ve Duygularına İlişkin Görüşleri	194
4.3.2.3.2. Öğretmenlerin Video Kaydı ve Çözümlemenin Yararlarına İlişkin Görüşleri	196
4.3.2.3.3. Öğretmenlerin Video Kaydı ve Çözümleme Sırasında Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri	199
4.3.2.3.4. Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öğretim Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri	200

Şekiller Listesi

2.3.2. Yansıtıcı Düşünme Piramidi	41
2.3.4. Yansıtıcı Düşünme Süreci	53

BÖLÜM I.

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin, ekonomik gelişmeyi teşvik eden, kişisel ve sosyal kalkınmaya katkıda bulunan ve sosyal eşitsizliği azaltan bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle “bütün ülkeler, genç nesiller için verimli ve zengin bir öğrenme çevresi sağlayan okul ve eğitim sistemlerine sahip olmayı ister. ... Birçok ülkede eğitim hizmeti devlet tarafından ücretsiz sunulur ve bu nedenle de devlet tarafından düzenlenir” (Macnab, 2004, s.53). Başta yasa koyucular ve diğer politika yapıcılar, bürokratik hesap verebilirlik açısından öğretimin değerlendirilmesini görmek eğilimindedirler (Holland, 2005; Richard, 2001). Bu nedenle amaç ve hedeflerde beklenen standartların sağlanması ve ulaşımını izlemek ve desteklemek için birçok ülke genellikle okul müfettişleri olarak anılan bir dış denetim sistemi oluşturmuşlardır (Macnab, 2004).

Denetim yoluyla okulların ve eğitim sistemlerinin kalitesine katkıda bulunduğu varsayılır (Ehren ve Visscher, 2006). “İdeal olarak denetim, tüm okul işleyişinde öğretimsel etkililiğin farklı öğelerini bir araya getiren bir yapılandırıcı işlevi görebilir” (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014, s.8). Öğretmenleri desteklemek, okul fonksiyonlarını kontrol etmek ve okullar arasında düzenli değişimi sağlamak yoluyla güçlü bir kalite iyileştirme aracı olabilir (De Grauwe, 2007). Bu nedenle “denetim işlevlerinin okulun etkililiğini artırmada çok önemli olduğu” (Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.5) belirtilmiş ve “denetimin gereğine ve önemine olan inanç bütün yazarlar tarafından vurgulanmıştır” (Aydın, 2008, s.3). “Denetimin 21. yüzyıl boyunca da öğretimin geliştirilmesi için denetçiler ve diğer eğitim liderlerinin ilgi alanında olmaya devam edeceği” (Sullivan ve Glanz, 2015, s.4) belirtilmektedir.

Denetim, sadece okul çalışmalarının video kameraya kayıt edilmesi gibi basit bir görev ve bir raporlama çalışması değildir. Gözlemlerin anlamlandırılmasına yardım eden, kavramsal çerçevelerin kullanılmasını içeren bir yorumlama sürecidir

(Richards, 2001). Bu sayede örgüt plan ve programlarında yer alan eylemler ile gerçekleşen eylemler arasındaki uyumu ya da sapmaları ortaya koyabilecek ve sapmaları ortadan kaldıracaktır (Hoy ve Miskel, 2009).

“Denetim, önemli bir uygulama olmasının yanı sıra ilginç bir teorik bulmacadır” (Grant, 2005, s.338). Denetim, kamusal hesap verebilirlik ve okul geliştirme / iyileştirme, kalite kontrolü ve kalite güvencesi, uygulamanın ortak özellikleri ve bireyselliğin / çeşitliliğin cesaretlendirilmesi, kontrol ve danışmanlık arasında bir dizi gerginlik barındırmaktadır (Macnab, 2004; Brauckmann ve Pashiardis, 2010). “Denetim tarihi boyunca, denetim alanındaki değerlendirme ve geliştirme arasındaki bu temel çatışmayı çözmek ve denetimi bürokratik mirasından kurtarmak için çabalar gösterildiği görülmektedir. Yine de teorideki gelişmeler uygulamaya yeterince yansıtılmamıştır” (Sullivan ve Glanz, 2015, s.30). Tarihi sürecin çoğunluğunda eğitim denetiminin geleneksel amacı, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretimsel davranışlarını kontrol etmek olarak görülmüş (Sergiovanni ve Starratt, 2002; De Grauwe, 2007; Pajak, 2010; Sullivan ve Glanz, 2015) ve “denetim öğretmenlerin öğretimsel davranışlarını kontrol etmekle uğraşan geleneksel bir paradigma ile gerçekleştirilmiştir” (Glickman ve diğerleri, 2014, s.7). Ayrıca “bilimsel yönetim anlayışının bir yansıması olarak eğitim denetiminde okulun neredeyse her yönünün ve öğretmen yeterliliğinin ölçülmesine yönelik nicel ölçeklerin geliştirilmesi ve çoğaltılması popüler hale gelmiştir” (Pajak, 2010, s.5).

1980’lerden itibaren eğitim hizmetlerinde niceliksel artıştan daha çok kalite unsuru üzerine durulmuştur. Şeffaflık, hesap verilebilirlik, ağırlıklı olarak tartışılmaya başlanmıştır (Göker, 2006; Brauckmann ve Pashiardis, 2010). 1990’lı yıllardan itibaren eğitim sistemlerinde hesap verebilirliği kurmak ve kuvvetlendirmek, Batı Avrupa, Kuzey Amerika ve Avusturalya’da hükümet politikalarının öne çıkan özelliği olmuştur (Richards, 2001, Pajak, 2010). Hesap verebilirlik, özellikle son yıllarda, Türk Milli Eğitim Sisteminde tartışılan bir kavram haline gelmiştir (Bülbül ve Demirbolat, 2014). “Öğretmen performansını ölçmek için yukarıdan aşağı ağır bir değerlendirme mekanizması ya da sistemi oluşturulmuştur” (Sullivan ve Glanz, 2015, s.28). Hatasız değerlendirme standartları geliştirilerek, öğretmenler hakkında değerlendirme bilgilerinin toplanmasını sağlayacak prosedürler üzerine odaklanılmıştır. Örneğin, eğitim denetiminin standartları, İngiltere ve diğer bazı ülkelerde denetim etkinliklerinin merkezinde yer almıştır. Ne İngiliz denetim

sistemini kuran 1996 yılında yayınlanan okul denetim yasasında ne de İngiltere’de okulların denetiminden sorumlu olan Office for Standards in Education [OFSTED] tarafından 1999 yılında hazırlanan, ilkokullar ve ortaokullar için denetim el kitabında standardın ne olduğu tanımlanmamıştır (Richards, 2001). Ancak bu el kitabında denetim süreci detaylı ve titiz bir şekilde açıklanmış ve denetimde kullanılacak çok sayıda ölçüt geliştirilmiştir (Macnab, 2004). ABD’de Eğitim Değerlendirme Standartları Ortak Komitesi, 1988 yılında personel değerlendirme standartlarını geliştirip yayınlamıştır Ancak bu değerlendirme standartlarının, öğretmenlerin sınıf içindeki karmaşık ve çeşitli bağlamlardaki uygulamaları hakkında çok az bilgi sağladığı (Holland, 2005), hatta yüzlerce belirli ölçüt içinde kontrol için arama yapılması şeklinde bu tarz bir denetimin, değerlendirmenin dağılması ile eğitimdeki mesleki yargılamanın doğasında var olan hatalar nedeniyle amaca zarar veren ters etki yaratabileceği, çeşitliliği engelleyerek belli standartlarda uyumu ve tek biçimliliği teşvik edebileceği, inisiyatif ve yaratıcı düşünmeyi bastırabileceği, bilinçli veya bilinçsiz olarak bağımlılık kültürünü de teşvik edebileceği, okuldaki sosyal ve kültürel etkileri göz ardı ettiği, etkili ve uzun dönemli okul gelişimini olumsuz etkileyeceği yönünde sorgulandığı, eleştirildiği ve bu durumun eğitimsel hesap verebilirliğin merkezi açmazlarından biri olarak görüldüğü (Macnab, 2004), ayrıca öğretmenleri gözlemek için standart rubriklerin kullanılmasının, öğrenme kültürünün temelinde yer alan öğretim ve öğrenmenin etkili denetimin temel bileşenleri olan işbirlikçi ortama zarar verici etkileri olacağı yönünde endişeler (Sullivan ve Glanz, 2015, s.29) dile getirilmiştir.

Bu dönemde Avrupa ülkelerinin hiçbirisi, kontrol, okulların bağımsızlığı, eğitim bakanlığı, müfettişler ve okullar arasındaki ilişkilerin uygun, etkili olduğunu düşündüklerini rapor etmemiştir (Macnab, 2004). Batı Avrupa’da, “The Standing International Conference of National and Regional Inspectorates of Education” [SICI] teşkilatı tarafından, üye ülkelerin denetim sistemleriyle ilgili toplanan bilgiler ışığında 1999 yılında yayınlanan raporda; okul denetimleri ve okul raporlarının, okul yaşamını ve okul uygulamalarını önemli bir şekilde etkilediği, okulun eşsiz özellikleri dikkate alınarak bu etkinin arttırılabileceği, uzun bir dönemden sonra okul kültürünün etkisinin belirgin hale geleceği, müfettişlerinin ana sorumluluk rolü ile okulun kendini geliştirme rolü arasında bir denge aranması gerektiği, dış denetimin okulu izleyebileceği ve yenileşme için bir katalizör olabileceği ama uzun dönemde

okulun gerçekten neyi başaracağına karar veren bir faktör olacağı, okulların denetime aşırı bağımlı hale gelmesinin, dikkat edilmesi gereken daha etik bir problem olduğu belirtilmiştir (Standaert, 2001). Bangladeş, Nepal, Sri Lanka, Güney Kore, Yeni Zelanda, Botsvana, Namibya, Tanzanya ve Zimbabve gibi ülkelerde de, müfettişlerin kontrol ve geliştirme rolleri arasında çatışma yaşandığı, müfettişler ve öğretmenler arasında belirsiz ve hoşnut olunmayan ilişkiler bulunduğu görülmüştür (Macnab, 2004). Denetimin, pratik ve teorik olarak problematik bir konu olmaya devam ettiği (Green, 2005), öğretmenlerin ve denetçilerin öğretmen değerlendirmesine ilişkin negatif bir bakış açısının olduğu (Holland, 2005), mevcut uygulamalarının etkisiz olduğu, öğretmen gelişimine ve öğrenci başarısına katkı sağlamadığı (Marshall, 2005) belirtilmiştir. “Çoğu değilse de birçok çalışmada, öğretmenlerin denetimi faydalı bulmadığı sonucuna varılmıştır” (Sullivan ve Glanz, 2015, s.30). Bununla birlikte denetmenlerin iş tanımları incelendiğinde birçok ülkede denetmenlerin iş tanımlarında çelişkiler olduğu görülmüş ve dört temel sorun tespit edilmiştir: 1) Çok fazla sorumluluk, 2) görevlerde dağınıklık, 3) denetmenin temel görevleri ile çok az ilişkisi olan etkinliklerin iş tanımlarına dâhil edilmesi, 4) ortaya çıkan rol çatışmaları. Bu dört sorunun bile tek başına, denetmenlerin iş tanımındaki çelişkilerin karmaşıklığını gösterdiği belirtilmiştir (Gündüz ve Göker, 2014).

Türkiye’de Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası’nın (Tem-Sen), Milli Eğitim Bakanlığı yöneticileri, akademisyenler, müfettişler ve eğitimcilerin katıldığı 2004 yılında düzenlenen panel sonucunda yayınlanan raporda; müfettişin asıl görevinin rehberlik olduğu ancak mevcut sorunlardan dolayı bu görevin yerine getirilemediği, bu nedenle değişimin gerekli olduğu, Bakanlığın teftiş kurullarını geliştirme yönünde yeterli adımı atmadığı, amacın hata aramak değil çare bulmak olduğu, mevcut durumu sürdürmenin çöküşün başlangıcı olacağı belirtilmiştir (Tem-Sen, 2004).

Türkiye’de yapılan araştırmalarda da müfettişlerin rehberlik faaliyetleri sırasında iletişimden kaynaklı problemler yaşandığı, katı bir ast üst ilişkisinin rehberlik faaliyetlerini olumsuz yönde etkilediği (Döş ve Kayran, 2013), müfettişlerin en fazla zorlayıcı gücü, en az kolaylaştırıcı gücü kullandığı (Sapancı, Aslanargun ve Kılıç, 2014), yönetici ve öğretmenlerin müfettişlerin rehberlik, teftiş ve olumlu duygular geliştirmelerine ilişkin genel tutumlarının “kararsızım” biçiminde olduğu (Gündüz, 2010), müfettişlerle ilgili üretilen metaforların ağırlıklı olarak olumsuz nitelendirilen benzetmelerden oluştuğu (Töremen ve Döş, 2009), denetim sistemine ve müfettişlere

karşı olumsuz tutumun olduğu (Aslanargun ve Tarku, 2014), eğitim müfettişlerinden insan ilişkileri yaklaşımına uygun denetim davranışı sergilemelerinin beklendiği (Ünal ve Yıldırım, 2011), müfettişlerinin orta düzeyde etik ilkelere uygun davranış sergiledikleri (Uğurlu, 2010), müfettişlerden en çok beklenen etik davranışın, insan ilişkileri ve iletişim becerilerini kullanmak olduğu (Kayıkçı ve Uygur, 2012) ortaya konmuştur. Müfettişler, ‘öğretmenlere yönelik rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme rollerini’ genel olarak ‘yüksek’ düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtirken; yönetici ve öğretmenlerin algılarının ise, ‘düşük’ ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir (Korkmaz ve Özdoğan, 2005; Sabancı ve Şahin, 2007; Ünal ve Gürsel, 2007; Memişoğlu ve Sağır, 2008; Yaman, 2009; Köroğlu ve Oğuz, 2011; Köybaşı ve Dönmez, 2012; Aküzüm ve Özmen, 2013). Ayrıca eğitim denetiminde, kontrol odaklı, değerlendirmeye sınırlı biçimsel denetime ağırlık verildiği (Memduhoğlu, 2012), müfettişlerin alanı dışında olan öğretmenleri de denetlemek zorunda kaldığı, denetimler arası sürenin uzun olduğu ve denetime ayrılan sürenin yetersiz olduğu, denetimin genellikle evrak ve kayıtların incelenmesine dayalı olduğu (Güven, 2009), müfettişlerin, ders denetimindeki uygulama farklılıklarının denetime olan güveni sarstığı (Kazak, 2013), öğretmenlerin, müfettişleri bütün boyutlarda yetersiz olarak değerlendirirken, müfettişlerin kendilerini bütün boyutlarda yeterli olarak değerlendirdikleri (Karakuş ve Yasan, 2013), müfettişler, görev önceliklerinde “rehberlik ve iş başında yetiştirme” görevini ilk sırada; “soruşturma” görevini de son sırada öncelikli gördükleri (Bülbül ve Acar, 2012) halde inceleme soruşturma görevlerinin daha fazla olduğu ve soruşturma görevi ile rehberlik görevinin çeliştiği (Özmen ve Şahin, 2010), müfettişlerin üst yönetimden, görevin doğasından, çalışma koşullarından ve teftişte yaşanan sorunlardan kaynaklanan memnuniyetsizliklerinin olduğu (Şahin, Çek ve Zeytin, 2011), ücret sistemi, yükselme olanakları, statü belirsizliği, hiyerarjik merkezi yapılanma gibi denetimin yapısal sorunlarının olduğu (Kayıkçı, 2005), müfettişlerin belirlediği sorunlardan maddi kaynak gerektirenler ve yeni programlarla ilgili bazı beceriler gerektiren öğretimsel sorunların, okulların çoğunda çözüme kavuşturulamadığı (Ekinci ve Karakuş, 2011), müfettişlerin sorunların çözümü için getirdikleri önerilerin üst yöneticiler tarafından yerine getirilmediği (Söbü, 2005; Ünal ve Kantar, 2011; Ünal, Yavuz ve Küçükler, 2011) yönünde sorunlar tespit edilmiştir.

Denetimin geleneksel uygulamalarının öğretimi geliştirdiğine yönelik yeterli kanıt olmaması ve memnuniyetsizliğin dile getirilmesi nedeniyle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için yeni yaklaşımlara ihtiyaç olduğu dile getirilmiştir (Silva ve Dana, 2001). Yenilikçi fikirler arasında kliniksel denetimin yanında akran koçluğu, mentorluk, grup geliştirme, mesleki gelişim seminer ve kursları, eylem araştırması ve öğretmen öz-değerlendirmesi vardır (Sergiovanni ve Starratt, 2002; Zepeda, 2007; Sullivan ve Glanz, 2015; Glickman ve diğerleri, 2014). Son yıllarda denetim yasal bir zorunluluk olmakla birlikte, personel değerlendirmesi ile personelin geliştirilmesinin birbirinden ayrı olduğu vurgulanmakta (Holland, 2005) ve denetim daha çok bir geliştirme süreci olarak görülmektedir (Oliva ve Pawlas; 2001; Sergiovanni ve Starratt, 2002; Zepeda, 2007; Nolan ve Hoover, 2008; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Sullivan ve Glanz, 2015; Glickman ve diğerleri, 2014).

1990'lı yıllardan itibaren radikal politik değişikliklerin sonucu değil ama denetimin etkisizliğinin tanınması nedeni ile birçok ülke kendi denetim sistemlerini yeniden gözden geçirmiştir (Richards, 2001). “Amerika Birleşik Devletleri ve dünyadaki birçok endüstrileşmiş devlet, kendi okul sistemleri ve okulların iyileştirilmesi üzerine dikkatlerini odaklamışlardır. ... Öğretim aktiviteleri ve denetim süreci yeniden yapılandırılmıştır” (Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.3). Örneğin İngiltere’de, 2000’li yıllarda OFSTED, okulların kendi öz-değerlendirmelerini yapmaları yönünde önemli bir adım atmıştır. 2003 yılından itibaren okulun öz-değerlendirmesi, müfettişlerin kullandığı mevcut kanıtların en önemli parçası olarak görülmeye başlanmıştır (Macnab, 2004). Öğretmenler kendi sınıflarındaki öğretme ve öğrenme uygulamalarını geliştirmek için eylem araştırmaları yaparken bu araştırmaların akademisyenler tarafından yönlendirilmesini desteklemek için girişimler olmuştur (Everton ve Galton, 2004).

Diğer bazı ülkeler de denetim sistemlerini geliştirmeye yönelik çaba içindedir (Swaffield and MacBeath, 2005). İskoçya’da denetimin kontrol ve program geliştirme fonksiyonlarını ve aralarındaki ilişkileri daha açık tanımlamak için değişiklik yapma girişimleri olmuştur. İrlanda’da, Eğitim ve Bilim Bölümü (Department of Education and Science), müfettişlerle öğretmenler arasında çatışma içermeyen ahenkli ve iyi niyetli ilişkilerin sürdürülmesine yüksek öncelik vermiştir. Avustralya’da denetim sisteminin özü, okulun kendi kendisini değerlendirmesi ile bir arkadaş gibi davranan okul denetmenlerinin üç yılda bir sağladığı dış

doğrulamadan ibarettir. Singapurda'da 2000'li yılların başında "The School Excellence Model" (SEM), uygulamaya konulmuştur. Okul mükemmellik modeli, üçlü bir yaklaşım içermektedir. Okulların öz-değerlendirme yapması, okul gelişim sürecini kolaylaştıran küme denetimi ve eğitim bakanlığının beş yıllık doğrulaması. Buna göre, okullar kendi standartlarını iyileştirmek için sorumluluk üstlenmektedirler. Bangladeş'te bir eğitim danışmanı olarak sınıflarda öğretmenlerle birlikte çalışan denetmenlerin büyük yararı olduğu görülmüştür. Güney Afrika'da İngiltere'deki gibi benzer özellikler gösteren iç öz-değerlendirme ile dış değerlendirmenin karışımı bir sistem kurulmuştur. Kanada'da, farklı eyaletler farklı denetim sistemlerine sahiptir. Örneğin Ontario'da okullar dış denetim sistemine sahip değildir. Öğretmenler, önceden belirlenen gelişim hedeflerine ne ölçüde ulaştığı konusunda okul müdürü tarafından değerlendirilir. Benzer uygulamalar, Florida ve Wisconsin gibi çoğu ABD eyaletlerinde de görülmektedir (Macnab, 2004). Güney Kıbrıs'ta mevcut değerlendirme sisteminin eksiklerini gidermek için iç ve dış denetim arasında denge sağlamaya yönelik çalışmalar devam etmektedir (Brauckmann ve Pashiardis, 2010).

Türkiye'de de son yıllarda eğitim denetimi sistemini ve uygulamalarını düzenleyen mevzuatta sık sık değişiklikler yapıldığı görülmektedir. 1990'lı yıllardan itibaren mevzuatta çok değişiklik olmasına, müfettişlerin unvanlarının dört kere değişmesine rağmen; çağdaş denetim ilke ve yöntemlerinin mevzuata yeterince yansıtılmadığı söylenebilir. Aslanargun ve Göksoy (2013), eğitim denetimindeki sorunların çözümü için ilköğretim müfettişi, eğitim müfettişi, eğitim denetmeni gibi isim ve makyaj düzenlemelerinin ötesinde felsefi ve yapısal düzenlemelere ihtiyaç olduğunu, öğretmen görüşleri dikkate alınarak denetim sisteminin yeniden yapılandırılmasını ve bu yapı içinde eğitim müfettişlerinin rollerinin ne olması gerektiğinin sorgulanmasını önermişlerdir. En son yapılan mevzuat değişiklikleri ise şöyledir:

2000 yılında yayınlanan ve yaklaşık 14 yıl denetim ve rehberlik hizmetlerinin nasıl uygulanacağı konusunda temel dayanak olan "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi" 26.08.2014 tarih ve 3554526 sayılı Bakanlık Makamı Oluru ile yürürlükten kaldırılmıştır. Bu yönergenin yürürlükten kaldırılmasıyla eğitim personelinin ders denetimi yapılmasının hukuki dayanağı ortadan kaldırılmıştır.

2016 yılında, 09/12/2016 tarih 6764 Sayılı Kanun ile 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 17. ve 41. Maddeleri değiştirilmiş ve Geçici Madde 12 eklenmiştir. Yeni düzenlenen 17. maddede, Milli Eğitim Bakanlığında denetim hizmetlerinin 'Bakanlık Maarif Müfettişleri' (eğitim müfettişleri) aracılığı ile yürütülmesi öngörülmüş, 41. Maddede ise Bakanlık Maarif Müfettişlerinin seçilmesi ve istihdamına ilişkin hükümler getirilmiştir. Yeni eklenen Geçici Madde 12 - (1) b) maddesi ile de illerde görev yapan ve 'Bakanlık Maarif Müfettişliğine' seçilemeyen maarif müfettişlerinin denetim ve soruşturma görevleri üzerlerinden alınmıştır (Resmi Gazete, 2016). 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği yayımlanarak, Bakanlık Maarif Müfettişlerinin seçilmesi atanması, görev, yetki ve sorumlulukları belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2017). Söz konusu yasal ve yönetsel düzenlemeler ile maarif müfettişleri arasından yapılan mülakat sonucu yaklaşık 450'si seçilerek, Bakanlık Maarif Müfettişliğine atanmıştır ancak illerde görev yapan yaklaşık 1500 Maarif Müfettişinin denetim ve soruşturma görevleri üzerlerinden alınarak pasif hale getirilmiştir.

Türkiye'de 2014 yılından itibaren yapılan yasal yönetsel değişiklikler bir bütün olarak değerlendirildiğinde sonuç olarak 2014 yılından itibaren öğretmenlerin ders denetimlerinin yapılmadığı görülmektedir. 2017 yılında Bakanlık Maarif Müfettişliğine atanan yaklaşık 450 müfettiş ile Türkiye genelinde görev yapan yaklaşık 900 000 öğretmene nitelikli bir rehberlik ve denetim hizmeti verilebilmesi de olası değildir. "Eğitsel denetimin, mükemmel öğretimin teşvik edilmesinde hayati rol oynayabileceği" (Sullivan ve Glanz, 2015, s.47), bu anlamda sınıf içi öğretmen denetiminin kaçınılmaz olduğu vurgulanmasına (Aydın, 2008, s.3) rağmen böyle radikal bir değişikliğin yapılmış olması, eğitim denetimi açısından oldukça önemli bir konudur.

Eğitim denetimi alanında Türkiye'de yaşanan sorunların benzeri başka ülkelerde de yaşanmıştır. Birçok ülke yeni paradigmlar ve çağdaş yaklaşımlar ışığında denetim sistemlerinde reform yapmaya çalışmaktadır (Marshall, 2005; De Grauwe, 2007; Richards, 2001; Swaffield ve MacBeath, 2005; Sergiovanni ve Starratt, 2002). Türkiye'de ise denetimin etkisiz olduğu, iyileştirilmesi gerektiği ve hangi alanlarda iyileştirme yapılabileceğine dair çok sayıda araştırma olmasına (Memduhoğlu, 2012; Güven, 2009; Kazak, 2013; Karakuş ve Yasan, 2013; Bülbül ve Acar, 2012; Özmen

ve Şahin, 2010; Şahin ve diğerleri, 2011; Kayıkçı, 2005; Ekinci ve Karakuş, 2011; Ünal ve diğerleri, 2011; Aslanargun ve Göksoy, 2013) rağmen; çağdaş yaklaşımlar ışığında denetim sisteminde reform yapmak yerine, 2014 yılından itibaren yapılan yasal düzenlemeler ile sınıf içi ders denetimi kaldırılmıştır. Bu şekilde denetim hizmetleri okulun büro, evrak ve yazı işlerine yöneltilerek, asıl görevi olan öğretimin geliştirilmesinden uzaklaştırılmış böylece öğretmenler öğretim sürecinde tek başına bırakılmıştır. Öğretmenlerin meslek içerisinde gelişimlerini destekleyecek, onların yeni anlayışlar ve dönüşümler konusunda bilgilenmelerini sağlayacak bir planlama ve mekanizma bulunmadığı (Aslanargun ve Tarku, 2014) gibi öğretmenlerin birbirlerinden bilgi, yardım ve destek alabilecekleri meslektaş rehberliği ya da akran koçluğu gibi uygulamaların olmadığı (Bozak, 2014), görülmektedir. En önemlisi de öğretmenlerin öz-değerlendirme yapmaları konusunda yasa ve yönetmeliklerde herhangi bir düzenleme olmaması ve bunun sonucu öz-değerlendirme yapılmaması önemli bir sorun olabilir.

“Etkili denetimin öğretimin mükemmelliğini sürdürmek ve teşvik etmek için ne kadar önemli olduğu bilinmektedir” (Sullivan ve Glanz, 2015, s. xxvi). Öğretmenler, eğitimde kalitenin artırılması, eğitim çalışanlarının mesleki gelişimlerinin sürdürülebilmesi, olası eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesi, değişme ve gelişmelerin gerisinde kalmamanın garanti edilmesi ve okul içinde düzen ve işbirliğinin teşvik edilmesi için denetimin gerekli olduğuna inanmaktadırlar (Özdemir ve Yirci, 2015). Düzenli olarak dönüt alan öğretmenlerin öğretimden daha fazla doyum sağladıkları (Saphier, 2011) belirtilmektedir. Bu nedenle Türkiye’de yeni paradigmlar ve çağdaş yaklaşımlar ışığında öğretmenin planlama, uygulama ve değerlendirmeyle birlikte sonuçlanan öğretimi geliştirmeye ilişkin karar verme sorumluluğunu üstlendiği bir denetim sisteminin kurulması önemli ve öncelikli bir konudur. Bu denetim yaklaşımı, “müfettiş rehberliğinde öğretmenin öz-değerlendirmesi” olabilir.

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme, öğretmenin öğretim uygulamalarına ilişkin veri toplaması, gelişim planı hazırlaması, uygulaması ve değerlendirmesi sürecidir. Bu sürecin her aşamasında müfettiş öğretmene rehberlik yapar ama asıl sorumluluk öğretmene aittir. “Denetimin uzun vadeli amacı; öğretmenlerin – müfettişlerin rehberliğinde – öğretimin iyileştirilmesi için tam sorumluluğu üstlendikleri bir anlayış ile öğretmen gelişiminin sağlanmasıdır” (Glickman ve diğerleri, 2014, s.155).

Öz-değerlendirmenin altında yatan düşünce, en iyi değerlendirme insanın kendi değerlendirmesi olduğudur. Bu açıdan müfettiş rehberliğinde öğretmen öz-değerlendirmesinin, çağın eğitim ve denetim anlayışına uygun bir yöntem olduğu söylenebilir.

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları yoluyla öğretmenlere kendi öğretim uygulamalarına ilişkin veri toplama, gelişim planı hazırlama, uygulama ve değerlendirmeyi içeren öz-değerlendirme becerileri kazandırılabilir. Yansıtıcı düşünme düzeyleri artırılarak, öğretim etkinlikleri üzerinde eleştirel düşüncelerine ve daha sorumlu davranmalarına yardım edilebilir. Öğretmenler, öğretim uygulamaları hakkında daha çok eleştirel yansıtma yapmayı öğrendikçe, daha etkili öğretmen olabilirler ve böylece öğrencilerin öğrenmesi üzerinde pozitif etkiye sahip olabilirler (Ewart ve Straw, 2005; Rosen, 2008; Ostorga ve Estrada, 2009). Ayrıca müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmelerine rehberlik ederek, denetimin temel amacı olan öğretim sürecinin geliştirilmesine ve öğrenci başarısının artırılmasına katkı sağlayabilir. Bu açıdan öğretimin geliştirilmesinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlere yeni paradigmlar ve çağdaş yaklaşımlar ışığında müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yöntemi tanıtılarak ve bu yöntemin okul düzeyinde uygulaması yapılarak; müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin öğretmenlerin öz-değerlendirme becerilerine, yansıtıcı düşünme düzeylerine ve öğretim uygulamalarına etkisinin ortaya çıkarılması oldukça önemlidir.

Bu bağlamda araştırmanın problemi, Antalya ilindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenler için müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, öğretmenlerin öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerine etkisini belirlemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme (MRÖD) uygulamalarının, öğretmenlerin öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerileri üzerine etkisini incelemektir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, öğretmenlerin öz-değerlendirme becerileri üzerine etkisi var mıdır?
- 2) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi var mıdır?
- 3) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, öğretmenlerin öğretim becerileri üzerine etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çalışma kapsamında öz-değerlendirme yöntemi ile öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerine etkisine yönelik alanyazın taranmış ve yapılan araştırmalar derlenmiştir. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde; öz-değerlendirme yöntemi ile öz-değerlendirme yönteminin yansıtıcı düşünme ya da öğretim becerileri üzerine etkisi konusunda yurt dışında çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Sullivan ve Glanz, 2000; Sutherlend ve Wehby, 2001; Keller ve Duffy, 2005; Capizzi, Wehby ve Sandmel, 2010; Whipp, 2003; Burrows, 2012; Ross ve Bruce, 2007; Fields, 2013; Dinham ve Scott, 2003; Beck, Livne ve Bear, 2005; Atinello, Lare ve Waters, 2006; Hauge, 2006; Mansvelder-Longayroux, Beijaard ve Verloop, 2007; Branch, 2009; Eichler, 2009; Han ve Brown, 2013; Choy ve Oo, 2012; Cohen-Sayag ve Fischl, 2012; Weber, 2013; Arrastia, Rawls, Brinkerhoff ve Roehrig, 2014; Reston ve Jala, 2014; Zhu, 2014; Watch, 2015). Türkiye’de eğitim fakültelerinde öğretmenlik eğitimi gören öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ya da yansıtıcı düşünme düzeyleri (Ekiz, 2006; Köksal ve Demirel, 2008; Tok, 2008; Duban ve Yelken, 2010; Şahin, 2011; Töman ve Odabaşı Çimer, 2014; Çiğdem ve Kurt, 2014; Gümüşok, 2014; Dervent, 2015; Tican ve Taşpınar, 2015) ve video çözümlemesine dayanan öz-değerlendirme (Akıllı, 2007; Aykut, Dayı ve Karasu, 2011; Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu, 2014) konusunda çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerileri konusunda öğretmenler üzerinde yapılmış az sayıda araştırma olduğu (Dolapçioğlu, 2007; Kır, 2014; Bozak, 2014; Aksu ve diğerleri, 2015); müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirmenin yönteminin etkililiği konusunda ise yapılmış bir araştırma olmadığı belirlenmiştir. Bu açıdan araştırmanın eğitim denetimi ve özellikle öz-değerlendirme konusunda bilimsel bilgiye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında bir ilkokulda müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yöntemi öğretmenlere tanıtılarak, örnek uygulama yapılmıştır. Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları yoluyla öğretmenlere öz-değerlendirme becerileri kazandırılabilir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri artırılarak, öğretim etkinlikleri üzerinde eleştirel düşüncelerine ve daha sorumlusu davranmalarına yardım edilebilir. Ayrıca müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmelerine rehberlik edebilir. Öz-değerlendirme becerileri geliştikçe öğretmenler, öğretim uygulamaları hakkında daha çok eleştirel yansıtma yapmaya başlayabilirler. Böylece daha etkili öğretmen olabilirler ve öğrencilerin öğrenmesi üzerinde pozitif etkiye sahip olabilirler. Bu anlamda müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin tanıtılması ve bir denetim yöntemi olarak önerilmesi yoluyla denetimin temel amacı olan öğretim sürecinin geliştirilmesine ve öğrenci başarısının artırılmasına katkı sağlanması umulmaktadır.

Araştırmanın eğitim denetimi alanında çalışan diğer araştırmacıları benzer araştırmalar yapmaya özendirceği ve böylece öz-değerlendirme yönteminin yaygınlaşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının öz-değerlendirme yönteminin etkililiği konusunda çalışan araştırmacılara ışık tutacağı ve yeni fikirler vereceği umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada nicel ölçekler ile nitel boyutta ürün dosyası, yansıtıcı günlük, video kaydı çözümlene formu ve bireysel görüşmelerle veriler toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin veri toplama araçlarında, yaptıkları çalışmaları ve görüşlerini samimi olarak yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1) Araştırma, 2017 - 2018 öğretim yılının ikinci yarısında, Antalya İli, Muratpaşa İlçesinde bir ilkokulda müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yöntemini uygulayan öğretmenler ile sınırlıdır.

- 2) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme sürecinde uygulanan etkinlikler; seminerlere katılma, literatür inceleme, sınıf ziyareti, meslektaş gözlemi, video kaydı çözümlene, yansıtıcı günlük yazma ve öğrenci başarı analizi ile sınırlıdır.
- 3) Yansıtıcı düşünme düzeyleri; bu araştırma kapsamında geliştirilen “yansıtıcı düşünme düzeyleri” ölçeğindeki yüzeysel yansıtma, bağlamsal yansıtma, eğitimsel yansıtma ve eleştirel yansıtma düzeyleri ile sınırlıdır.
- 4) Öğretim becerileri; bu araştırma kapsamında geliştirilen “öğretim becerileri” ölçeğindeki, yöntem ve etkinlikleri uygulama, öğrenci katılımını sağlama, öğrencilerle iletişim kurma, sınıf düzenini sağlama, değerlendirme ve transferi sağlama boyutları altında yer alan etkinlikler ile sınırlıdır.
- 5) Toplanan veriler; nicel ölçekler ile nitel boyutta ürün dosyası, yansıtıcı günlük, video kaydı çözümlene formu ve görüşmelerden sağlanan veriler ile sınırlıdır.
- 6) Çalışmada nitel araştırma yaklaşımıyla elde edilen bulgular evrene genellenemez.

1.6. Tanımlar

Müfettiş: Okullar ve eğitim personeli hakkında rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma hizmetlerini yürütmek amacıyla Mili Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görevli Bakanlık maaarif müfettişleri ile illerde il milli eğitim müdürlüğüne bağlı görev yapan maaarif müfettişleridir.

Öz-değerlendirme: Öğretmenin kendi öğretim uygulamalarına ilişkin topladığı veriler yoluyla performansının etkililiği hakkında yargılama yapması ve gelişim planı hazırlayıp uygulayarak davranışlarında bir değişiklik oluşturması sürecidir.

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme: Öz-değerlendirme sürecinin her aşamasında müfettişin öğretmene rehberlik yaptığı ama öğretimi geliştirme sorumluluğunun asıl öğretmende olduğu denetim yöntemidir.

Yansıtıcı düşünme: Bireyin geçmiş ve şu anda geçirdiği yaşantılar hakkında sorgulama ve eleştiri yapması, kendini değerlendirmesi ve bu değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sorunları çözmek için neler yapabileceğini düşünmesidir.

Öğretim becerileri: Öğretmenin öğretimi planlama, uygulama, değerlendirme ve bu süreçte sınıf yönetimiyle ilgili sergilediği davranışlar bütünüdür.

BÖLÜM II.

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretimsel denetimde çağdaş yaklaşımlar, müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretmenin öğretim becerileri konularına yer verilmiştir. Ayrıca yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Öğretimsel Denetimde Çağdaş Yaklaşımlar

“Denetimin sözlük tanımı, göz kulak olmak, yönlendirmek, nezaret etmek, denetlemektir” (Glickman ve diğerleri, 2014, s.8). En geniş anlamıyla “denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının araştırılması süreci olarak düşünülebilir” (Aydın, 2014, s.1). Sergiovanni ve Starrat (2002) ise denetimi, öğretmen ve deneticilerin uygulamalar hakkında daha fazla bilgi edinmelerine, bunları çevre ve örgüt için en iyi şekilde kullanmalarına yardım etme olarak tanımlamıştır.

Öğretimsel denetim, bir kontrol ya da yargılama sürecini anlatmaz (Oliva ve Pawlas, 2001). Temel olarak öğretimsel denetimin anlamı, öğretim sürecinin iyileştirilmesinde öğretmene yardım sağlamaktır. “Öğretimsel denetim, sınıf içi ortamında öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak üzere yapılan bir denetimdir” (Taymaz, 2011, s.163). “Öğretimsel denetim, amacı öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak olan sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklanan planlı ve programlı eylemler bütünü olarak tanımlanabilir” (Aydın, 2014, s.27). “Öğretimsel denetim kısaca öğretmenlere hem bireysel hem de grup içinde hizmet etmektir” (Aydın, 2008, s.36).

Denetimin asıl amacı öğretim sürecini geliştirmek olduğuna göre; “öğretimin geliştirilmesinden sorumlu olan ne yapmalı? ... Denetimin öğretimin geliştirilmesini sağlayan teknik görevleri nelerdir” (Glickman ve diğerleri, 2014, s.239) ? “Öğretimin denetiminde ne gibi faaliyetler yer almalıdır” (Sullivan ve Glanz, 2015, s.231) ? Geçen yıllar içinde, okul ve öğretimi iyileştirmeye yönelik çeşitli modeller ya da yaklaşımlar önem kazanmıştır. Sergiovanni ve Starratt (2002)’a göre öğretimsel denetimde geniş bir şekilde kullanılan yeni yaklaşımlar, kliniksel denetim, meslektaş denetimi, mentorluk, öz-değerlendirme, eylem araştırması, mesleki gelişim planları

ve portfolyo olarak kategorize edilmiştir. Zepeda (2007), öğretimsel denetim ile öğretmenlerin mesleki gelişimini ilişkilendirmiş ve öğretimsel denetimin çağdaş uygulamalarını kliniksel denetim, akran koçluğu, mentorluk, eylem araştırması, portfolyo değerlendirme, öz-değerlendirme ve mesleki gelişme olarak incelemiştir. Glickman ve diğerleri (2014, s.239)'ne göre denetimin öğretimin geliştirilmesini sağlayan görevleri; doğrudan yardım (kliniksel denetim ve akran koçluğunun yanında gösteri ile öğretim, eş öğretim, kaynak ve materyallerde yardım, öğrenci değerlendirmesinde yardım, sorun çözme ve danışmanlık), grup geliştirme, mesleki gelişim, öğretim programının geliştirilmesi ve eylem araştırmadır. Sullivan ve Glanz, (2015)'a göre; kliniksel denetimin yanında öğretimi geliştiren diğer alternatif yaklaşımlar, öğretim çemberleri, kitap inceleme grupları, ders inceleme grupları, akran koçluğu, eleştirel arkadaş grupları, portfolyo değerlendirme ve eylem araştırmasıdır. Yenilikçi fikirler arasında okul temelli yönetim, akran koçluğu, mesleki ortaklıklar, yansıtıcı uygulama, mesleki öğrenme toplulukları ve öğretmen öz-değerlendirmesi vardır.

Kilminster, Cottrell, Grant ve Jolly (2007) etkili denetim geleceğini şöyle tanımlamaktadırlar:

- 1) Doğrudan denetim ve yetiştirme; denetmen ve aday birlikte çalışmalı ve yapılan geliştirme çalışmalarının sonuçları gözlenmelidir.
- 2) Yapıcı geri bildirim önemlidir ve sık olarak geri bildirim verilmelidir.
- 3) Denetim yapılandırılmalı ve düzenli zaman aralıkları ile toplanılmalıdır. Denetim ilişkisinin başlangıcında denetimin içeriği ve öğrenme hedefleri belirlenmeli ve kabul edilmelidir.
- 4) Denetim klinik yöntemi içermelidir. Öğretim ve araştırma; sevk ve idare; duygusal ilgi ve kişilerarası ilişkiler; personel geliştirme ve yansıtma.
- 5) Denetim süreci 360 derecelik bir perspektif ile bilgi edinmelidir. Bu öz-değerlendirme, meslektaş denetimi ve eğitiminin yanı sıra yazılı çalışmaları ve kayıtları incelemeyi içerir. Bu veriler değerlendirme toplantıları ve resmi inceleme sonuçları gibi formal süreçlerle desteklenmelidir.

Öğretmenler, en iyi şekilde analiz, gözlem yaparak, diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışarak, öğrencilerine ve onların çalışmalarına bakarak ve bakış açılarını yansıtarak öğrenirler (Johnson ve Altland, 2004).

2.2. Müfettiş Rehberliğinde Öğretmenin Öz-değerlendirmesi

Alanyazında üzerinde hemfikir olunan öğretimsel denetimin en önemli uygulama yöntemlerinden biri öğretmenin öz-değerlendirmesidir. “Denetimin uzun vadeli amacı; öğretmenlerin – müfettişlerin rehberliğinde – öğretimin iyileştirilmesi için tam sorumluluğu üstlendikleri bir anlayış ile öğretmen gelişiminin sağlanmasıdır” (Glickman ve diğerleri, 2014, s.155). Öz-değerlendirmenin altında yatan düşünce, en iyi değerlendirilenin insanın kendi değerlendirmesi olduğudur. “Öğretmen, kendisi hakkında kendisinin keşfettiği konulara daha fazla ilgi gösterir” (Atay, 2003, s.70). Bu öğretmenlerin daha derin bir anlayışa ve temel bilginin ötesinde üst düzey bilişsel bir farkındalığa ulaşmalarına yardımcı olur (Greenstein, 2010, s.36). Son yıllarda üzerinde sıkça konuşulan yapılandırıcılık kavramı da öğretimi değil öğrenmeyi, öğrenenin özerkliğini ve kişisel ilgisini vurgulamaktadır (Wang, 2011, s. 274). Öz-değerlendirmenin, sürekli öğrenmenin temeli olduğu kabul edilmektedir (Black, Harrison, Lee, Marshall ve William, 2003, s.49).

Öz-değerlendirme, başarıyı artırmak için güçlü bir araç ve mesleki gelişimi kolaylaştıran bir mekanizmadır (Ross ve Bruce, 2007, s.2). Öz-değerlendirme, kendi kendini geliştirme amaçları için kendi performansının yeterliliği ve etkililiği hakkında yargılama yapabilme sürecidir (Keller ve Duffy, 2005, s.36). Öğretmenlerin sadece kendi davranışlarının farkında olması değil aynı zamanda bu farkındalığın sonucu olarak davranışlarında, bir değişikliği oluşturma sürecidir (Sutherland ve Wehby, 2001). Öz-değerlendirme her zaman başarı göstermek anlamına gelmez (Gardner, 2000, s.52). Ama uzun dönemde kişi kendi gelişimi için öz düzenleme becerisi kazanır (Andrade ve Valtcheva, 2009, s.17), bağımsız ve özerk gelişim sorumluluğunu üstlenir.

Denetimde öz yönetimli yaklaşım, programlama ya da diğer zorluklar nedeniyle diğer öğretmenlerle birlikte çalışamayan öğretmenler için idealdir. Bu seçenek, zaman kullanımı, daha az maliyeti ve diğer seçeneklerle birlikte kullanımı nedeniyle etkilidir. Ayrıca bu seçenek yetenekli, tecrübeli kendi zamanını yönetebilen öğretmenler için özellikle uygundur (Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.258).

Öğretime ilişkin öz-değerlendirmenin yalnız başına yapılmasının gerekmediğini belirtmek önemlidir. Videolar, anketler, görüşme sonuçları, günlükler, öğrenci başarıları verileri ve öğretmen ürün dosyaları bir müfettişle veya akranla (meslektaş)

hatta bazı durumlarda öğrencilerle ve ana babalarla işbirliği içinde çözümlenip tartışılabilir. Bu süreç öz-değerlendirme olarak adlandırılır. Çünkü öğretmen planlama uygulama ve değerlendirmeyle birlikte sonuçlanan öğretimi geliştirmeye ilişkin tüm karar verme sorumluluğunu üstlenir (Keller ve Duffy, 2005).

2.2.1. Öz-değerlendirme ve Öğretmen Özerkliği

Ingersoll (2007)'a göre gelecek nesilleri yetiştirme gibi önemli bir göreve sahip olan öğretmenlerin meslekleri ile ilgili konularda özerk olmaları gerekmektedir. Öğretmen özerkliği; öğretimsel, yönetsel, mali, kişisel ve mesleki gelişim özerkliği olmak üzere dört boyut halinde incelenebilir. *Öğretimsel özerklik*, öğretmenin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme, eğitim programlarını seçme, etkinlikler düzenleme, uygun öğrenme ortamları yaratma, öğrencilerin hedeflenen amaçları ve kazanımları gerçekleştirmelerini sağlama, öğretim ile ilgili amaçlar belirleyebilme, kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri ile gerekli araç ve gereçleri seçebilme ve öğrencilere rehberlikte bulunma gibi eğitim öğretim ile ilgili konularda sahip olduğu hakkı tanımlamak için kullanılır (Lai-ngok, 2004, s.65). *Yönetsel özerklik*, öğretmenin mali, insan ve diğer kaynak kullanımında ve bu kaynakların yönetiminde karar verme yetkisine sahip olması, eğitim ile ilgili önemli kararlara ve okul yönetimine katılabilmesidir. *Mali özerklik*, öğretmenin maddi kaynakların, insan kaynaklarının ve diğer kaynakların planlanması ve yönetiminde söz sahibi olmasını gerektirir. *Kişisel ve mesleki gelişim özerkliği*, öğretmenin eğitim ve öğretim faaliyetlerini daha verimli geçirebilmesi, gelişen teknolojiye ve koşullara ayak uydurabilmesi, mesleki bilgilerini güncelleyebilmesi ve gelişmeleri yakından takip edebilmesi için mesleki bilgi ve yeterliklerini geliştirebilme hakkını ifade eder (Mustafa ve Cullingford, 2008).

Öz-değerlendirme sürecinde öğretmen planlama, uygulama ve değerlendirmeyle birlikte sonuçlanan öğretimi geliştirmeye ilişkin tüm karar verme sorumluluğunu üstlenir (Keller ve Duffy, 2005). Bu nedenle öz-değerlendirme süreci, öğretmenin özerk bir şekilde karar alıp uygulamasını gerektirir. Ancak öğretmenlere özerklik verilmesi tek başına yeterli olmayabilir çünkü öğretmenlerin bunu gerçekleştirebilecek mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları ve bu konuda ilgili ve gayretli olmaları da gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması ve öğretim faaliyetlerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek her türlü

pedagojik desteğin sağlanması gerekmektedir (Bustingorry, 2008; Mustafa ve Cullingford, 2008). Bu açıdan öğretmen yeterli hale gelinceye kadar, öz-değerlendirmenin bir müfettiş rehberliğinde yürütülmesi gerekir.

2.2.2. Öz-değerlendirmenin Amacı ve Önemi

Öz-değerlendirmenin amacı, kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanıması ve karar vermesinde öğretmene yardım etmektir (Airasian ve Gullickson, 1997). Yapılan araştırmalarda öz-değerlendirmenin kişinin motivasyonu üzerinde olumlu etki yaptığı, eleştirel düşünme, konunun üzerine daha derin bilgi edinme, yaşam boyu öğrenme, değerlendirme sürecini çözme, gelişimin bilincinde olma, iletişimi geliştirme, gözlem yapma ve bireysel eleştiri yapma becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir (Coronado - Aliegro, 2007; Ozogul, Olina ve Sullivan, 2008).

Öz-değerlendirme, öğretmenin sınıf içindeki problemleri ve neyi değiştirmeye ihtiyacı olduğunu belirlemek ve çalışmalarını iyileştirmek için sorumluluk üstlenmesini ve kontrolü elinde bulundurmasını sağlar. Kendi mesleki gelişimi için fikir verir, öğrenme gücünü hissetmesini ve bilişsel gelişimini sağlar. (Keller ve Duffy, 2005, s.36). Öz-değerlendirme, mesleğin içinde bulunanları veya adayları öğretimleri ve içerikleri hakkında daha derin düşünmeye yönlendirirken, uygulamalarına rehber olan teoriler hakkında da daha bilinçli hale getirebilmektedir. Elde edilen verilerin analizleri yardımıyla da sınıf içi uygulamaları daha farklı yollarla yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır (Westhuizen ve Smith, 2000; Zeichner ve Wray, 2001). Airasian ve Gullickson (1997)'a göre öz-değerlendirmenin öğretmenler için yararları şunlardır:

- 1) Öğretmenin sınıftaki etkisini ve uzmanlığını iyileştirmeye odaklanır.
- 2) Öğretmene kendi gelişimi üzerine fikir verir ve kontrol sağlar.
- 3) Öğretmenin güçlü ve zayıf uygulamalarının farkında olmasını sağlar.
- 4) Öğretmenin istediği her zaman ve her yerde yapılabilir.
- 5) Geleneksel dış değerlendirmeden daha doğru bilgi sağlar.
- 6) Psikolojik olarak öğretmenleri tehdit edici değildir.
- 7) Öğretmenin bir gelişim planı üzerinde odaklanmasını sağlar.
- 8) Sürekli gelişimi teşvik eder ve rutin uygulama ve yöntemlerden vazgeçirir.

Ross ve Bruce (2007) tarafından yapılan araştırmada; öz-değerlendirmenin; (1) öğretmenin mükemmel öğretimi tanımlamasını etkilemek ve uzmanlık becerisini farkına varma kabiliyetini arttırmak, (2) açık öğretim standartları, arzu edilen ve gerçekleşen uygulamaları arasındaki açıklığı bulma fırsatları ve eylem için seçenekler menüsü sağlamak yoluyla öğretmenin gelişim hedeflerini seçmesine yardımcı olmak, (3) Öğretmenin meslektaşları ile iletişimini kolaylaştırmak, (4) öğretmenin uygulamaları üzerinde dış değişim ajanlarının etkisini arttırmak yoluyla öğretmenin gelişimine katkıda bulunduğu görülmüştür.

2.2.3. Öz-değerlendirme ile Toplam Öğretmen Değerlendirmesi ve Biçimlendirici Öğretmen Değerlendirmesinin Karşılaştırılması

Toplam öğretmen değerlendirmesi: Öğretmen hesap verebilirliğine yönelik, örgütsel gereksinimi karşılamayı amaçlayan yönetsel bir işlemdir. Bu bir öğretmenin en düşük düzeydeki beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar vermeye yardımcı olur. Öğretmen başarımı, genellikle bir değerlendirme formu üzerinde belgelenir. Toplam değerlendirmeden elde edilen veriler, öğretmenlerin ödüllendirilmesinde ya da işlerini sonlandırılmasında kullanılır (Glickman ve diğerleri, 2014, s.232). Toplam değerlendirme belli bir dönem sonunda hedeflere ne düzeyde ulaşıldığını ölçmek ve özetlemek amacını taşır (Brown, 2004, s.6).

Biçimlendirici öğretmen değerlendirmesi: Öğretmenleri mesleki gelişimi ve öğretimin iyileştirilmesi konusunda destekleyen denetimsel bir işlemdir. Öğretme ve öğrenme sürecine odaklanır. Süreklilik gösteren ve hâlihazırda devam etmekte olan iyileşmeyle ilgilenen bir süreçtir. Standartlaştırılmış değerlendirme araçlarına güvenmek yerine; sınıf sürecinin tek bir yönüyle sınırlı sistematik gözlemine dayanır (Glickman ve diğerleri, 2014, s.233). Biçimlendirici değerlendirme, yeteneklerini ve becerilerini geliştirme sürecinde kişiye yardım etmektir (Brown, 2004, s.6). Biçimlendirmeye dönük değerlendirmenin temel amacı öğrenenin performansına yönelik bilgi (dönüt) sağlayarak öğrenmesine katkıda bulunmaktır (Yorke, 2003).

Kişinin kendi performansındaki güçlü ve zayıf yönleri tespit ederek, öğrenmesini geliştirebilmesi öz-değerlendirmenin asıl amacıdır (McMillan, 2007, s.143). Buna göre öz-değerlendirmenin biçimlendirici değerlendirme ile uyumlu olduğu ve öz-değerlendirmenin biçimlendirici değerlendirme için anahtar bir role sahip olduğu söylenebilir. Öz-değerlendirme, kişinin yaptığı işin niteliğini yansıttığı, hedeflere

ulaşma düzeyini yargıladığı ve uygun bir şekilde hedeflerini güncellediği bir biçimlendirici değerlendirme sürecidir (Andrade ve Valtcheva, 2009, s.13). Öz-değerlendirmenin asıl amacı, öğretmenin öğretimini geliştirmesidir. Bu süreçte müfettişler tarafından öğretmene eleştiriden uzak bir yardım sağlanabilir.

Öz-değerlendirmenin toplam değerlendirme ile uyumlu olmadığı söylenebilir. Çünkü öz-değerlendirmenin asıl amacı, öğretmenlerin süreklilik gösteren görevlerinin başarıml ölçütlerini karşılayıp karşılamadıkları hakkında yargıda bulunmak değildir. Toplam öğretmen değerlendirmesi bürokratik hesap verebilirlik ile ilgilidir. “Bürokratik hesap verebilirlik, öğretmenin sorumluluklarını en iyi yapmayı sağlayacak yolu belirlemeyi ve ölçmeyi garanti altına almayı aradığı için geliştirme odaklı olmayabilir” (Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.223).

2.2.4. Öz-değerlendirme ve Geri Bildirim (Dönüt) İlişkisi

Birçok öğretmen kendi öğretim planı ve gerçekten ne uyguladığı arasında bağlantı kurmakta başarısızdır (Rudd, 2007). Ayrıca “birçok öğretmen kendilerinin öğretimsel davranışlarını geliştirmeye yardım edecek sistematik yöntemlere sahip değildir. Eğer bir ders planlandığı gibi gitmiyorsa öğretmenler onun üstünde düşünürler ama aynı şekilde ders işlemeye devam ederler” (Keller ve Duffy, 2005, s.36). Bu açıdan öz-değerlendirmenin daha çok sezgisel olarak yapılmaya çalışıldığı söylenebilir. Ancak yüksek bilme hissi ile yapılan değerlendirmelerin yanlış cevaplara da karşılık gelebilme ihtimalinin olduğu ifade edilmektedir (Terry, 2011, s.33). Nitekim “öz-değerlendirme prosedürlerinin çoğundaki problem, öğretmenin kendi performansı hakkında gerçek sınıf performansına dayalı verilerden ziyade, öğretmenin düşüncelerine dayalı olmasıdır” (Keller ve Duffy, 2005, s.36). Kendi güçlü ve zayıf yönleri hakkında anlayış eksikliği de, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirme yeteneğini sınırlandırabilmektedir (Burrows, 2012, s.5).

Bu süreçte öğrenene sunulan geri bildirimler ön plana çıkmaktadır (Shute, 2008). En basit anlamda geri bildirim, bireyin istenilen durum ile var olan durum arasındaki farka yönelik bilgi olarak tanımlanabilir (Mory, 2004). Shute (2008) geri bildirim biçimlendirmeye yönelik boyutunu vurgulayarak, öğrenmeyi geliştirmeye yönelik öğrenenin düşüncesini veya davranışını modifiye etmek için öğrenene iletilen bilgi olarak betimlemiştir.

Öğretmenler ve öğretmen adayları için, performansları hakkındaki geri bildirim; öğretim becerilerinin artırılması için oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir (Kupper, 2001; I'Anson, Rodrigues ve Wilson, 2003; Pringle, Dawson ve Adams, 2003; Wilson ve I'Anson, 2006; Subramaniam, 2006). Öz-değerlendirme sürecinde öğretmen, kendi öğretim performansı hakkında rehber müfettişlerden, meslektaşlarından, yöneticilerinden geri bildirim almaktadır. Ayrıca, diğer öğretmenlerin sınıflarına ziyaret etmek, kendi öğretimini videoya çekip çözümlmek, öğrenci başarısının kapsamlı bir analizini yapmak yoluyla çeşitli kaynaklardan veri toplayarak geri bildirim almaktadır. Bu anlamda öz-değerlendirmenin öğretmene kendi öğretimsel performansı hakkında geri bildirim sağlayan ve öğretmenin öğretim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan bir denetim yaklaşımı olduğu söylenebilir.

2.2.5. Öz-değerlendirme Yöntem ve Araçları

Öz-değerlendirmenin bir yöntemden daha fazla olduğu ve birçok yöntem ve etkinliği barındıran bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir (Burrows, 2012, s.25). Öz-değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair birbirine benzer yöntemlerden söz edilmektedir. Bu yöntemler; akran grupları veya uzman öğreticiler tarafından yapılan gözlemler, kontrol listeleri ve video kayıtları olabilir (Westhuizen ve Smith 2000; Zeichner ve Wray 2001). Videolar, anketler, görüşme sonuçları, günlükler, öğrenci başarıları verileri ve öğretmen ürün dosyaları, öz-değerlendirme sürecinde kullanılabilir (Keller ve Duffy, 2005). Video kayıtlarının incelenmesi, öğretimin gözlenmesi ve gözlem formlarının kullanılması, öğrenci çalışmalarının analizi, sözel ve sözel olmayan ipuçlarının tanımlanması, öz-değerlendirmede kullanılacak teknikler arasındadır (Burrows, 2012, s.25). Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının, bireysel ders anlatımlarının ardından, video kayıtların analizi ve akran yorumlarının sağladığı geri bildirim değerlendirme sürecine katkısı olduğu ifade edilmiştir (Millard, 2000). Değerlendirme becerilerini geliştirmek için günlük yazma, (Lee, 2005; Kim, 2005; Russell, 2005; Thorpe, 2004; Otienoh, 2009; Weber, 2013), müfettiş ve akran öğretmenlerden yapıcı geri bildirim alma (Thorpe, 2004; Timmerman, 2009; Koc, 2011; Cheng, Cheng ve Tang, 2010; Struyven, Dochy, ve Jannsens, 2010; Hourani, 2013), grup tartışmaları yapma gibi etkinlikler kullanılabilir.

Glickman ve diğerkleri (2014, s.237)'ne göre öz-değerlendirme, aşağıdakilerden herhangi biri de dâhil olmak üzere çok çeşitli şekiller alabilir:

- 1) Öğretmen, kendi öğretimi ile uzman öğretimini karşılaştırmak ve bu karşılaştırmaya dayalı olarak kendini geliştirme amaçları belirlemek için birkaç öğretmenin sınıfına ziyaretler yapabilir.
- 2) Öğretmen kendi öğretimini birkaç farklı derste videoya çekebilir ve videoyu gözden geçirerek, öğretme başarımını çözümleyebilir.
- 3) Öğrencilere ve ana babalara uygulamak için anket veya soru kâğıtları tasarlayıp uygulayabilir ve sonuçlarını çözümleyebilir.
- 4) Müfettişlerle, meslektaşlarıyla, öğrencilerle veya anne babalarla etkili öğretme ve öğrenmeyle ilgili veya kendi öğretimsel başarımıyla ilgili görüşmeler yapabilir.
- 5) Öğretimsel deneyimleri, sorunları ve başarıları ile birlikte öğretimi geliştirme amacına yönelik eleştirel düşünceleri de içeren günlük tutabilir.
- 6) Geleneksel testlerle birlikte öğrenci projeleri, sunumları, ürün dosyaları, sosyal davranış vb. üzerinden öğrenci başarısının kapsamlı bir değerlendirmesini yapabilir.
- 7) Öz yansıtma ve çözümleme amacına yönelik bir öğretmen ürün dosyası geliştirebilir.

2.2.5.1. Ses ve Video kayıtları

Video, öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirmesi için uygun bir yansıtma ortamı sağlar. Öğretim ortamının içinde olmadan, sınıf dünyasına girmeye izin verir (Sherin, 2000). Yazılı bir metinde iletilmesi zor olan jest, duruş, ses tonu gibi sözsüz ipuçlarının iletilmesini olanaklı kılar (Tanyeri ve Özçınar, 2012). Öğretmenlerin geribildirim almalarını, hatalarını ve eksiklerini görmelerini sağlar (Selçuk, 2001). Van Es ve Sherin (2005) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin düşünce ve uygulamaları üzerine video kulüplerin etkisini içermektedir. Çalışmada, video kayıtlarının öğretmenlerin değişimlerini destekleyen, kişisel gelişim için anlamlı, verimli ve etkili bir araç olduğunu ifade edilmiştir.

Video kayıtlarını öğretmen kendisi değerlendirebileceği gibi bir uzman yardımıyla da değerlendirilebilir (Burrows, 2012, s.26). Millard (2000), öğretimi geliştirme ve iyileştirme için alanları tanımlarken; öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının, bireysel ders anlatımlarının ardından, video kayıtların analizi ve akran yorumlarının sağladığı geri bildirim değerlendirmeye sürecine katkısını ifade etmiştir. Video kayıtlarından iyi bir şekilde yararlanabilmek için, video görüntülerinin nasıl analiz edileceğinin yapılandırılması gerekir. Bu konuda Kim ve diğerleri (2006) öğretim durumunun geliştirilmesi için beş konu ve 17 strateji belirlemişler ve video kayıtlarının da bu içerikte yapılandırılmasını önermişlerdir. Buna göre video kayıtları;

- 1) İlgili (öğrenenin düzeyi, amaç ve hedefler, vaka anlatı düzeni),
- 2) Gerçekçi (özgünlük, çeldiriciler, içeriği kademeli açıklama),
- 3) Çekici (zengin içerik, çoklu bakış açıları, içeriğin dallanması),
- 4) Zorlu (zorluk, sıra dışı durumlar, olay yapısı, çoklu olgular),
- 5) Eğitsel (ön bilgi üzerine inşa etme, değerlendirme, geri bildirim, öğretim yardımları) olmalıdır.

Ses ve görüntü kaydının önemli bir uygulaması mikro öğretimdir. Mikro öğretim öz-değerlendirmenin iyi bir tekniğidir. Mikro öğretimde dersin beş on dakikalık bir bölümü video kaydına alınır. İlgili öğretmen ve birkaç meslektaş tarafından izlenerek, değerlendirilir. Video kaydı incelenirken öğretmenin dersteki öğretimsel becerilerine odaklanılır ve tartışılır (Burrows, 2012, s.27). Mikro öğretim, öğretmenlere basit öğretim becerileri üzerine geri bildirim ve uygulamalar için bir yol sağlar.

Potansiyel olarak mikro öğretim öğretmenin kendi çalışmaları üzerinde yansıtıcı düşünmesini teşvik eder. Öğretmenin önceliklerini, tutumlarını, varsayımlarını ve değerlerini gözden geçirmesine olanak sağlar (Burrows, 2012, s.27). Fernandez ve Robinson (2006), mikro öğretimin yeni öğretmenler için öğretim ve öğrenmeyle ilgili uygulamalarını geliştirecek bir kaynak olabileceğini belirtmektedirler.

2.2.5.2. Yansıtıcı Günlük

Öğretmen adayı ve öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarının geliştirilmesinde kullanılan önemli bir teknik, günlük yazma etkinliğidir (Lee, 2005; Dechert, 2007; Otienoh, 2009). Günlük, bireyler tarafından olayları ve deneyimleri kaydetmek için kullanılan kişisel yansıtma aracıdır (Moon, 2006). Eğitimsel uygulamaları ile ilgili kişisel deneyim ve duyguların eş zamanlı olarak kaydedildiği eğitimsel duyguların tanımlandığı bir dokümandır (Alaszewski, 2006). Alanyazında “yansıtıcı günlük”, “günlük”, “öğrenme kayıtları”, “yansıtıcı yazılar”, “öğrenme günlüğü” gibi kavramlar düşünceleri, yansıtmaları, duyguları ve eylemleri kaydetmek amacıyla benzer anlamda kullanılmaktadır. “Günlük tutmanın elle yazma, ses kaydına alma, kelime işlemci programı ile yazma, internet üzerinde blog aracılığı ile yazma gibi çok farklı yolları bulunmaktadır” (Çiğdem ve Kurt, 2014, s.129). Bloglar, internet üzerinde tutulan kişisel günlükler olarak tanımlanabilir (Leslie, 2008).

Yansıtıcı günlük, öğretmenlerin günlük öğretim uygulamalarını not etmesine, daha sonra bu notları tekrar gözden geçirerek yaptığı uygulamalar üzerinde düşünmesine ve zaman içinde gösterdiği gelişimi değerlendirmesine olanak sağlar (Otienoh, 2009). Günlük tutmanın duyguları ifade etme, kendini keşfetme ve kişisel gelişimi sağlaması nedeniyle yansıtıcı günlüğe olan ilgi artmıştır (Conhaim, 2003). Yansıtıcı günlük tutmanın çeşitli amaçları olabilir. McNiff, Lomax ve Whitehead (1996) günlük tutmanın bazı amaçlarını şu şekilde belirtmişlerdir: 1) Sistematik olarak, önemli olayların tarihleri, kişileri ve rekorlar kayıt etmek, 2) eylemlerini anlamaya çalışmak için kendi deneyimlerinin öz-değerlendirmesini yapmak, 3) acı deneyimleri bertaraf etmek, 4) karışık, karmaşık, bilinmez yorumları çözebilmek, 5) verileri, ayırabilmek, tanımlayabilmek ve analiz edebilmek.

Yansıtıcı günlük, öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerine eleştirel yansıtma yaptıkları önemli bir araç olarak kabul edilmesine rağmen (Otienoh, 2009), öğretmen ve öğretmen adayları, genellikle kendileri ve öğretim uygulamalarındaki rutinler hakkında hikâye formatında yazmaya eğilimlidirler (Romano, 2005; Lorson, Goodway ve Hovatter, 2007; Hickson, 2011). Bu rutinlere örnek olarak öğrencileri görev başında tutmak, zaman yönetimi, dersin bölünme sıklıkları, ders hedefleri ile ilgili sınıf davranışları verilebilir (Jay ve Johnson, 2002; Pihlaja ve Holst, 2011; Sutherland, Howard ve Markauskaite, 2010). Farrell (2004, s.39), böyle sıradan ve

basit süreçlere odaklanmak yerine öğretmenlerin kendi deneyimleri hakkında eleştiri kayıtları, şüpheler, hayal kırıklıkları, öğretimde yaşadığı sevinçler ve deneme sonuçları gibi konularda günlük yazmalarını önermektedir. Ancak öğretmenlerin nitelikli günlük yazabilmeleri için kendilerinden neyin beklendiğinin belirtildiği bir yönerge olmalıdır (Thorpe, 2004; Thompson ve Pascal, 2012). Yönergede, yansıtıcı günlükteki ifadelerin günlük rutin işlemlerin tanımlanmasının ötesine geçmesini sağlamak için ölçütler belirlenmelidir. Aksi takdirde yansıtıcı günlük yazma, öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini sağlamada etkisiz bir araç olacaktır (Bell, Kelton, McDonagh, Mladenovic ve Morison, 2011).

Rutin işlerin yazılmasıyla karşılaştırıldığında yansıtıcı günlük yazmak için daha fazla zaman ve emek harcamak gerekir. Ama sonuç olarak günlük yazma, yansıtıcı düşünmeyi daha çok teşvik eden ve daha etkili öğretime yol açan etkili bir süreç haline gelir (Griffin, 2003; Thorpe, 2004; Bruster ve Peterson, 2012; Thompson ve Pascal, 2012). Öğretmenlere yansıtıcı günlük yazma konusunda açıklama rehberi verildiğinde, daha etkili bir öğretmen olmak ve görevlerini daha iyi yapabilmek için nasıl daha yansıtıcı düşüneceklerini anlamaya başlayacaklardır (Ewart ve Straw; 2005; Ostorga ve Estrada, 2009). Yansıtıcı günlükte öğretmenlerden; 1) Haftalık deneyimlerini tanımlamaları ve özetlemeleri, 2) Haftalık yaptıkları öğretim uygulamalarından ne öğrendikleri, nasıl bir içgörü kazandıkları, neler hissettikleri ve yaptığı sorgulamaların neler olduğunu yazmaları istenebilir (Weber, 2013, s.118). Yansıtıcı günlük aşağıdaki bölümlerden oluşabilir:

- 1) *Tanımlama*: Ne olduğunun rapor edilmesidir. Yargılama ve yorumlama olmadan kısaca çekirdek konu (olay) yazılır. Moon (2004)'a göre bu bölüm çok az yansıtma içerir. Derste neler olduğu kısaca anlatılır ve ders bağlamından uzaklaşmadan kısaca geçmiş tecrübelerden bahsedilebilir. Burada duygusal tepkiler verilebilir ama bunlar araştırılmış değildir. İyi bir açıklama sonraki bölümler için bir başlangıç noktası olduğundan bu bölümün titiz bir şekilde hazırlanması gerekir.
- 2) *Biraz yansıtma ile birlikte tanımlama*: bu bölümde duygular ve fikirler tartışılır ve dersin analizi yapılır. Ne planlandı, derste ne olduğu, farklı olan eylemler, sürprizler irdelenir. Moon (2004)'a göre bu bölümde yansıtıcı yorumlara odaklanılır. Davranışın nedenleri anlaşılmasına çalışılır.

- 3) *Yansıtma*: Edinilen bu tecrüben sonra gelecekte nasıl düşünüleceği ve nasıl eylemde bulunulacağına açıklandığı bölümdür. Bu bölümde uzun düşünme ve içsel diyalog vardır. İç hesaplaşmanın ve değişimin kanıtları görülür (Moon, 2004). Kendi güçlü ve zayıf yönleri, dersin etkililiği sorgulanır. Etkililik göstergeleri değerlendirilir (Burrows, 2012, s.122).
- 4) *Final*: Şimdi ne olacağına ya da ne yapılacağına açıklandığı bölümdür. Sonraki derslerde farklı olarak neler yapılabileceği belirlenir (Burrows, 2012, s.122).

2.2.5.3. Müfettişlerden ve Meslektaşlardan Alınan Geri Bildirimler

Öz-değerlendirmede rehber müfettişler tarafından öğretmenin sınıf içi çalışmaları kliniksel denetim yaklaşımı ile gözlenerek, öğretmene geri bildirim verilebilir. “Kliniksel denetimin amacı, kabul edilen içerik veya öğretim standartlarını desteklemek ve onları anlamlandırmak yoluyla var olan öğretim uygulamalarını geliştirmek için öğretmenlere yardım etmek” (Sergiovanni ve Starratt, 2002, s. 220), “öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerini iyileştirmek” (Acheson ve Gall, 1997, s. 12), öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca uygulamayı sürdürecekleri öz-değerlendirme becerilerini geliştirmek olduğu söylenebilir. Kliniksel denetimin gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme döngüsü, büyümeyi teşvik eden, öğrenmeyi çoğaltan ve yaratıcılığı destekleyen bir süreçtir (Zepada, 2007). Kliniksel denetim, çalışanların bireysel farkındalıklarını, kişisel ve profesyonel yeteneklerini ve dolayısıyla da kendine güven ve yeterlik duygularını arttırarak, onların iş tatmini düzeylerinin artmasına ve örgütsel tükenmişlik düzeylerinin azalmasına sebep olmaktadır (Hyrkas, 2005).

Kliniksel denetimin aşamaları konusunda alanyazında farklı sayıda aşama ifade edilse de genel olarak süreçler birbirine benzemektedir. Kliniksel denetimin aşamaları; 1) gözlem öncesi görüşme, 2) sınıf içi gözlem, 3) gözlem verilerinin çözümlenmesi, 4) gözlem sonrası görüşme, 5) gözlem sonrası değerlendirme olmak üzere beş aşama şeklinde incelenebilir (Hopkins ve Moore, 1993, s.80; Acheson ve Gall, 1997, s.12; Oliva ve Pawlas 2001, s.398-407; Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.227-228; Glickman ve diğerleri, 2014, s.247; Sullivan ve Glanz, 2015, s.169). Kliniksel denetimin aşamaları aşağıda açıklanmıştır:

1. Gözlem öncesi görüşme: “Gözlem öncesi görüşme, denetmenin öğretmen sınıfını ziyaret etmeden önce denetmenle öğretmen arasında yüz yüze bir görüşmedir” (Oliva ve Pawlas, 2001, s.398). “Bu aşama özellikle önemlidir. Öğretmenler genelde denetimin değerlendirilmesi konusunda şüphe etmeye yatkındırlar. Cogan tarafında öne sürülen denetimin yoğun olması çok daha caydırıcı olabilir” (Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.227). “Bu aşamada gerçekleştirilmesi gereken hedef denetmen ve öğretmen arasında karşılıklı güven ve desteğe dayalı sağlıklı bir ilişkinin kurulmasıdır” (Aydın, 2014, s.29). “Gözlem öncesi görüşmenin çok uzun olmasına gerek yoktur. Öğretmenin tartışmak için özel zor problemleri olmadıkça planlama görüşmesi için 20 – 30 dakika süre ayrılabilir.” (Acheson ve Gall, 1997, s.62). “Ön görüşmede; denetmen ve öğretmen oturur ve 1) gözlemin nedenini ve amacını, 2) gözlemin odağını, 3) kullanılacak gözlem yöntemini ve şeklini belirler” (Glickman ve diğerleri, 2014, s.243). “Öğretmen ve denetçi konuyu belirler, uygun bir araç seçer, gözlem ve geri bildirim görüşmesinin tarihini ve saatini belirler” (Sullivan ve Glanz, 2015, s.155). Bu belirleme işlemi esas gözlemden önce yapılır. Bu nedenle hem öğretmen hem de denetmen neyin ortaya çıkacağından emindir” (Glickman ve diğerleri, 2014, s.243). Pajak (2010), öğretmenin gözlemin ne zaman yapılacağını, ne çeşit verinin kaydedileceğini ve bunun hangi yöntemle yapılacağını daha önceden bilmesinin, onun denetim sürecinde bir bakıma kontrolü elinde bulundurmasını sağlayacağını belirtmektedir.

2. Sınıf içi gözlem: Bu evre, denetmenin sınıf öğretimini gözlemesini içerir. “Cogan, dikkatli bir gözlem yapılanmasının birbiri ardına gelen ders ve ünite planlamasının ve gözlem stratejisinin gözlemde yer aldığını vurgulamaktadır” (Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.228). “Gözlemin amacı, öğretmen tarafından verilen dersin öğretmen ve denetmen tarafından birlikte analiz edilmesidir” (Aydın, 2014, s.29). “Gözlem kararlaştırılan zamanda gerçekleşir. Öğretmen, denetçinin varlığından ve not almasından daha az endişe duymalıdır. Çünkü konuyu kendisi seçmiştir ve belgelemek için kullanılan araç seçimine veya geliştirmeye katılmıştır” (Sullivan ve Glanz, 2015, s.160). Bu aşamada, gözlem öncesi görüşme aşamasında kararlaştırılan konularda gözlem yapılır. Bu konular, “öğretmenin iletişim yeteneği, uygulanan öğretim stratejisi ve yöntemi, öğretmenin öğretimsel performansı, öğretimin motivasyonel etkisi, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliği, içerik,” (Oliva ve Pawlas, 2001, s.405), “öğrencilerin öğretime ilgi ve katkılarının

sağlanması, bireysel farklılıkların dikkate alınması” (Taymaz, 2011, s.165). “fiziksel çevre, sınıf içi etkinliklerin değerlendirilmesi” (Aydın, 2014, s.32-34) olabilir. “Gözlemci herhangi bir gözlemi veya gözlem çeşitlemesini kullanabilir. Gözlem yöntemleri, sınıflamalı sıklıklar, başarımlar göstergeleri, görsel şemalaştırma, alan kullanımı, harfi harfine anlatım, bağlantısız açık uçlu anlatılar, katılımcı gözlem, sorulara odaklanmış gözlem ve özel hazırlanmış gözlem sistemleri şeklindedir” (Glickman ve diğerleri, 2014, s.243). “Herhangi bir gözlem metodu, herhangi bir öğretim uygulamasını gözlemek için uyarlanabilir” (Acheson ve Gall, 1997, s.70).

3. Gözlem verilerinin çözümlenmesi: Ders içi etkinlikler gözlemlendikten sonra çözümleme aşamasına geçilir. Bu aşamada, “müfettişler ve öğretmenler, sınıf olaylarını analiz ederler. Onlar başından beri ayrı veya birlikte çalışabilirler. Analiz sonuçları, öğrenci davranışlarını etkilemiş gibi görünen ve uzun süredir var olan eleştirel olayların, öğretmen davranış tanımlama ve kanıtlarının tanımlamasıdır” (Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.228). “Müfettiş, gözlem kayıt sayfalarını düzenler ve bilgi üzerinde çalışır. İş, sıklıkları saymak, yinelenen örüntüleri aramak, temel olguyu diğerlerinden ayırmak veya hangi başarımlar göstergelerinin var olduğunu, hangilerinin var olmadığını belirlemek olabilir ... Müfettiş çok sayıdaki bilgiden anlam çıkarmalıdır” (Glickman ve diğerleri, 2014, s.243). “Gözlem amaçlarına uygun olarak gözlenen faktörler sıra ile ele alınır, öğretmenin güçlü ve yetersiz yanları saptanır” (Taymaz, 2011, s.165). Ancak “bir yorumlamayı sonuçlandırmadan önce öğretmenin bakış açısını ele almak önemlidir” (Sullivan ve Glanz, 2015, s. 160). Kanıtların toplanmasıyla elde edilen bilgiler, öğretmenin sınıf içi performansı ve etkililiğini ortaya koymak için değerlendirilir. Bu hazırlıklar sonucunda elde edilen bilgilerin gözlem sorası görüşmede öğretmenle paylaşılması gerekir.

4. Gözlem Sonrası Görüşme: “Farklı biçimlerde olsa da görüşme denetimsel döngüde mutlaka yer alması gereken bir aşamadır” (Aydın, 2014, s.38). “Görüşme, öğretmen ve denetmen için verilen ders ya da üniteyle amaçlanan şey hakkında gerçekten ne olduğu konusunda bilgi alışverişi yapmak için bir fırsat, bir ortamdır” (Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.228). “Gözlem sonrası görüşmenin temel amacı, öğretimsel performansı hakkında öğretmene geri bildirim sunmaktır” (Oliva ve Pawlas, 2001, s.407). “Son görüşme, gözlem verileri ve çözümlerin paylaşılması, verilerin anlamının yorumlanması ve öğretimi geliştirme planının hazırlanması için düzenlenir. Yapılacak ilk iş, öğretmene ne gördüğünü yansıtmak için gözlem

içerisine öğretmeni dâhil etmektir” (Glickman ve diğerleri, 2014, s.244). Bu aşamada denetmen seçtiği kişiler arası yaklaşımı uygulayabilir. Bu yaklaşım, yönlendirici bilgilendirme yaklaşımı, işbirlikçi yaklaşım, öz yönetimli yaklaşım olabilir (Sullivan ve Glanz, 2015). “Öğretmen ve gözleyici bilgileri yorumlarlar. ... Öğretmen ve gözleyici birlikte gelecek eylemler hakkında kararlara ulaşırlar. Bunlar alternatif öğretim stratejileri, öğrenciler için farklı amaçlar veya öğretmenin kendini geliştirme hedeflerinin yenilenmesi hakkında kararlar olabilir” (Acheson ve Gall, 1997, s.150). Görüşme gelecekteki gelişmeler için plan hazırlanması ile sona erer. Bu planda; görüşme tarihi ve saati, üzerinde çalışılacak hedefler, hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilecek eylemler, gereksinim duyulan kaynaklar, sonraki ön görüşmenin tarih ve saati yer alır. Böyle bir plan (ister öğretmen, ister denetmen, isterse her ikisi tarafından hazırlansın), son görüşmeden ayrılmadan önce her ikisi tarafından açıkça anlaşılmalı olmalıdır” (Glickman ve diğerleri, 2014, s.244-245).

5. Gözlem sonrası değerlendirme: Gözlem sonrası değerlendirmenin “temel işlevi, denetim uygulamalarının verimli işleyip işlemediğinin saptanmasıdır” (Aydın, 2014, s.39). Bu aşama “yapıyor olduğumuz şeyde değerli olan neydi? Daha az değerli olan neydi? Ne tür değişiklikler önerilebilir?” sorularını içeren kısa bir görüşme şeklinde olabilir (Glickman ve diğerleri, 2014, s.244; Sullivan ve Glanz, 2015 s.168).

“Böylelikle bu beş adım tamamlanmış ve gelecekteki eylemler için öğretmenin eline somut bir plan geçmiştir. Müfettiş gelecek ön görüşme için planı gözden geçirmeye hazırlanır, gözlem yöntemini ve odağını yeniden düzenler” (Glickman ve diğerleri, 2014, s.244).

Müfettiş, öğretmenin yansıtıcı düşünmesini teşvik etmek, öğretimsel rehberlik yapmak ve öğretmeni desteklemek amacıyla öğretmenin sınıf içi etkinliklerini gözler (Cheng, Cheng ve Tang, 2010; Struyven, Dochy ve Jannsens, 2010). Bu rehberlik ve yardım, öğretmenin ders gözlemi, yazdığı günlükler, video kayıtları üzerinde bireysel yorumlama ve tartışma şeklinde olabileceği gibi grup tartışmaları şeklinde de olabilir. Müfettişler, nitelikli günlük yazma ve yansıtıcı düşünme konusunda öğretmenlere rehberlik edebilirler ve onları teşvik edebilirler (Thorpe, 2004).

Kliniksel denetimin yapısı içerisinde, öğretmenler birbirlerine yardım edebilmektedirler. “Kliniksel denetimde öğretmenlere yardımda öğretmenlerin kullanımı akran (meslektaş) koçluğu olarak nitelendirilmektedir” (Glickman ve

diğerleri, 2014, s.248). Akran koçluğunda meslektaşlar, tanımlanmış bir protokol kullanarak anlaşılmiş bir odak öğretmen gösterimi üzerinde planlı bir şekilde birbirlerini gözler. Akran koçluğu temel olarak gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme sürecinden oluşur (Carr, Herman ve Harris, 2005, s.91). Bu süreç, şeklen bir klinik denetim uygulaması olarak değerlendirilebilmektedir (Acheson ve Gall, 1997).

Akran (meslektaş) koçluğu, gelişimsel ve yansıtıcı bir denetim modeli olarak kabul edilir (Pajak, 2003; Rhodes, Stokes ve Hampton, 2004). Öğretmenin alternatif öğretim uygulamalarını tanımasını, öğretim uygulamalarını analiz etmesini ve etkililiğini keşfetmesini destekler (Huston ve Weaver, 2008; Lu, 2010). Öğretmenlerin işbirliğini artırarak birbirlerinden öğrenmelerini sağlar (Pell, 2005). Öğretmenlerin öğrenme sorumluluğunu ve özerkliğini artırır (Asghar, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin öğretim uygulamalarıyla ilgili akranları tarafından gözlem yapılması ve geri bildirim verilmesi önemli görülmektedir (Timmerman, 2009; Roe, Smith ve Ross, 2010; Koc, 2011; Hourani, 2013). Akran gözlemi sürecinde öğretmenlerin yapacakları çalışmalar Ek:14'te adım adım açıklanmış ve 20 farklı örnek gözlem formu hazırlanarak öğretmenlere verilmiştir.

Burada vurgulanması gereken nokta müfettişler tarafından yapılan kliniksel denetimin ve akran (meslektaş) gözleminin, öz-değerlendirme için öğretmene geri bildirim verme amacına yönelik yapılması gerektiğidir. Çünkü öz-değerlendirmede; planlama uygulama ve değerlendirmeyle birlikte sonuçlanan öğretimi geliştirmeye ilişkin tüm karar verme sorumluluğu öğretmene aittir (Keller ve Duffy, 2005).

2.2.5.4. Öğretmen Ürün Dosyası (Portfolyo)

Ürün Dosyası (mesleki portfolyo), öğretmenlerin kendi mesleki gelişmelerine yardımcı olan ve bazen bir okul yılı ya da belli bir zaman aralığını içeren mesleki alanlarıyla ilgili birçok eseri bir araya topladıkları bir denetim yaklaşımıdır (Zepeda, 2007). Mesleki portfolyo, birçok amaca hizmet edebilecek mesleki alanla ilgili dokümanların bir araya getirildiği ve her dönem sonunda bir denetmenle değerlendirilen yazılı dosyalar bütünüdür (Harland, 2005, s.330). Ürün dosyası ile öğretmenler, kendi kendilerini değerlendirirler ve pedagoji ve alan bilgilerinin yanı sıra kendi öğretim uygulamalarını geliştirirler (Reis ve Villaume, 2002).

Ürün dosyasının en önemli özelliği vurgunun ve yoğunluğun süreç üzerine olmasıdır. Ürün dosyalarında genellikle belli bir süreç boyunca hazırlanan çalışmalara yer verilir. Sadece gözlem veya kayıtle elde edilen verilere kıyasla ürün dosyaları, öğretmenin farklı yönlerini derinlemesine ve detaylı bir biçimde ortaya koymasına yardımcı olur.

Her öğretmenin ürün dosyası farklı olmasına rağmen her biri öğretmen kaynaklarını ve temel başvuru kitaplarını, mesleki makaleleri ve uygulama örneklerini içerir (Sullivan ve Glanz, 2015, s.199). Ürün dosyasında örnek ders planları, öğrenci gelişimini etkileyen çalışmalar, disiplinler arası eserler ve video-kayıt dosyaları bulundurulur. Ürün dosyasında ne bulunması gerektiğine karar verirken program temelinde sınıf ve öğrencilerin gereksinimleri gözetilerek bazı özel amaçlar belirlenmelidir. Bu anlamda kısa notlar tutma (*memoring*) önerilmektedir (Zepeda, 2007).

Bu yöntemin öğretmen eğitiminde teori ile uygulama arasındaki boşluğu doldurduğu, öğretmenlere veya öğretmen adaylarına uygulama performansları hakkında doğru ve geniş geri bildirim sağladığı, güçlü bir mesleki gelişim ve değerlendirme aracı olduğu dile getirilmiştir (Dinham ve Scott, 2003; Atinello, Lare ve Waters, 2006; Hauge, 2006; Mansvelder-Longayroux, Beijaard ve Verloop, 2007). Ürün dosyası, öğrenen bir okul ortamında, farklı deneyimler ve uygun değer verme ile değişik bakış açıları kazandırır, öğrenmeyi gerçek ve geçerli bir yapıya oturtur, öğrenme sürecinde sahiplenmeyi ve seslendirmeyi teşvik eder, sosyal deneyimlerle öğrenmeyi sağlar, farklı sunuş şekilleriyle öğrenmeyi sağlar ve bilgi oluşturma sürecinde öğretmenlerin kendi farkındalıklarını arttırır (Zepeda, 2007, s.89). Mesleki tartışmaların etkinliğini arttırır ve geliştirir (Sullivan ve Glanz, 2015, s.199). Atay (2003, s.71)'a göre ürün dosyası hazırlama öğretmenlere özellikle şu konularda yararlıdır:

1. Öğretmen kendi öğretmenlik uygulamalarını inceler,
2. Kendi uygulamalarındaki eksiklikleri görür,
3. Kendisini geliştirecek stratejiler belirlemeye çalışır,
4. Araştırma ve gelişim sürecini anlar ve bu süreçten zevk alır,
5. Gelecek deneyimler için belli hedefler koyar,
6. Zaman içinde kendi değişimini ve gelişimini izler.

Gündüz ve Balyer (2011)'e göre ürün dosyası hazırlama sürecinde yapılması gereken işler şöyle sıralanabilir: **1. Küçük Başla:** İşe bütün öğretmenlerle başlamakansa, okullarda küçük gruplarla başlanmalıdır. **2. Çoklu Çabalar:** Denetmenler, gönüllü öğretmenlerle çalışmalıdırlar. Onların bakış açıları ve kendi bakış açıları çoklu bakış açısı sağlar. **3. Yapılacakların Yönergesini Yapma:** Öğretmenler, sürecin parçası olmalıdır. Öğretmenler neyi, nasıl kayıt altına alacaklarını ve bunları nasıl raporlaştıracakları konusunda yönergelerden yararlanmalıdırlar. **4. Bağ Kurma:** Süreçten en fazla faydayı elde etmek için uygulama ve çalışma gruplarının hazırladıkları materyaller arasında bağ kurulmalıdır. **5. Devam Eden Portföy Hazırlama Sürecini Yönetme:** Bir denetim süreci olarak portföyün genel etkilerini materyal toplayan ve bunun hazırlanması sürecinde yer alan öğretmenlerle değerlendirilmelidir.

2.2.6. Öz-değerlendirme Süreci

Öz-değerlendirme becerisi geliştirilebilecek bir beceridir ve bu beceriyi kazandırmak için farklı etkinlikler yapılabilir. Öz-değerlendirme sürecinin uygulama basamakları konusunda farklı aşamalar öne sürülmüştür. Ross ve Bruce (2007, s.2), öz-değerlendirmeyi, kendi çalışmalarını gözleme, yargılama ve gelişim için eyleme geçme şeklinde üç sürecin bir bütünleştirmesi olarak görmektedir. Keller ve Duffy (2005, s.37-38), öz-değerlendirmeyi, öğretimi geliştirmeye ilişkin eylemlerin planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi olarak incelemiş ve öz-değerlendirme için yedi adımdan oluşan bir süreç önermiştir. Bu adımlar: 1) İçerik alanın seçimi, 2) geliştirilmek istenen öğretimsel davranışın tanımlanması, 3) seçilen hedef davranışın gösterilme sıklığını belirleme, 4) seçilen hedef davranışın en iyi uygulamalarını ve potansiyel yararlarını belirlemek için mevcut alanyazının incelenmesi, 5) gelişim için kişisel hedeflerin geliştirilmesi, 6) hedefe ulaşmak için mentor ya da güvenilen meslektaşlar ile beyin fırtınası yapılması ve bir gelişim stratejisi belirlenmesi, 7) hedefe ulaşıncaya kadar ilgili davranışın gözlenmesi ve değerlendirilmesidir. Sergiovanni ve Starratt (2002, s.259), öz denetimi beş aşamadan oluşan bir süreç olarak incelemiştir. Bu aşamalar: 1) Olası gelişim hedeflerinin belirlenmesi, 2) olası gelişim hedeflerinin değerlendirilmesi, 3) müfettiş ve öğretmenin hedef belirleme görüşmesi, 4) gelişim çalışmalarının yapılması, 5) müfettiş ve öğretmenin değerlendirme görüşmesidir. Falchikov (2003, s.104) öz-değerlendirmeyi; 1)

hazırlık, 2) uygulama, 3) değerlendirme ve 4) tekrarlamının döngüsel bir süreci olarak açıklamıştır. Choy ve Oo (2012, s.171) öz-değerlendirmeyi; 1) kendi performansını gözleme, 2) dönüt ve kanıtları kullanma, 3) örnekleri bulma ve analiz etme, 4) değerlendirme yapma şeklinde incelemiştir. Glickman ve diğerleri (2014, s.237), öz-değerlendirme sürecini; 1) öğretmenin öğretimine ilişkin veri toplaması, 2) bireysel gelişim için bir plan hazırlaması, 3) bireysel gelişim etkinliklerinin uygulanması, 4) gelişim sürecinin değerlendirilmesi olmak üzere dört aşama şeklinde incelemiş ve ürün dosyası hazırlama aşamaları ile öz-değerlendirme sürecini ilişkilendirmiştir.

Yukarıdaki açıklamaların ışığında müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme süreci; 1) öğretmenin öğretimine ilişkin veri toplaması, 2) bireysel gelişim için bir plan hazırlaması, 3) bireysel gelişim etkinliklerini uygulaması, 4) gelişim sürecini değerlendirmesi olmak üzere dört aşama şeklinde açıklanabilir:

1. Öğretmenin öğretimine ilişkin veri toplaması: Geçen yılın gözlemlerine, görüşmelerine, özet raporlarına kliniksel denetim bölümlerine veya diğer personel değerlendirme araçlarına dayalı olarak veri toplanır (Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.259). Meslektaş gözlemleri, öğrenci çalışma ürünleri ve başarı kayıtları, öğrenci anketleri vb. incelenir (Glickman ve diğerleri, 2014, s.237). Öğretmen, kendi öğretimsel davranışlarına temel oluşturmak için kendi öğretimini kayıt altına alıp inceleyebilir. Kendi öğretme davranışları hakkında anketler, kontrol listeleri, ses kayıt cihazları ya da videolar, öğrenci-dönütleri, öğrenci değerlendirme grafikleri ve portfolyo gibi veri toplama araçları aracılığı ile veri toplamaya başlayan öğretmenler artık daha iyi bir gözlemci olmaya başladıkları için, bu durum onları öğretme sorumluluğunun aktif bir üyesi haline getirir (Keller ve Dufy, 2005). Ben ne yapıyorum? Bunun anlamı ne? Bunu nasıl yaptım? Başka nasıl yapabilirim? gibi sorular sorarak yansıtıcı düşünmeye başlar (Eichler, 2009). Sözel ve sözel olmayan davranışlarının farkına varır (Burrows, 2012, s.21). Meslekteki performansının nasıl olduğu konusunda bilgi oluşturur (Pereira, 2011).

“Ürün dosyasının *birinci bölümü*, okul yılının ilk birkaç haftası boyunca öğretmenin öğretimine ilişkin veri toplamasını ve değerlendirmesini içerir. ... Öğretmenin verilerin anlamlandırmasına ilişkin düşünceleri ve öğretimsel gelişime yönelik çıkarımları da bu bölümde bulunur” (Glickman ve diğerleri, 2014, s.237).

2) Bireysel gelişim için bir plan hazırlaması: Bu aşamada geliştirilmesi gereken problemler alanlar (Burrows, 2012, s.25) ve öğretimin geliştirilmesinde ulaşılmak istenen gelişim hedefleri belirlenir. Hedefler az olmalı, nadiren beş veya altı olabilir ama iki veya üç ile sınırlandırılması tercih edilir (Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.259). Hedefe ulaşmak için mentor ya da güvenilen meslektaşlar ile beyin fırtınası yapılabilir ve bir gelişim stratejisi belirlenir (Keller ve Duffy, 2005, s.37). Öğretimsel gelişim amaçlarını ve bu amaçlara ulaştırması beklenen eylemleri içeren bir plan hazırlanır. Planlanan eylemler; mesleki gelişim atölyelerine katılma, bir çalışma grubuna katılma, yeni öğretim stratejileri deneme vb. olabilir (Glickman ve diğerleri, 2014, s.237). Her bir hedef için tahmini zaman çerçevesi oluşturulur ve sonra müfettiş ile paylaşılır. Öğretmen ve müfettiş hazırlanan planı birlikte değerlendirirler. Müfettiş öğretmenin gelişim planı hazırlamasına katkı sağlar (Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.259).

Ürün dosyasının *ikinci bölümünde*, okul yılının geri kalanı boyunca bireysel geliştirme için uygulanacak olan hedefleri, eylemleri ve değerlendirme ölçütlerini içeren bir plan yer alır. Planlanan eylemlerin neden seçildiğine ilişkin düşünceler ve beklenen sonuçlar da bu bölüme dahil edilir (Glickman ve diğerleri, 2014, s.237).

3) Bireysel gelişim etkinliklerinin uygulanması: Bu aşamada planlanan etkinlikler uygulamaya geçirilir. Seçilen hedef davranışın en iyi uygulamalarını ve potansiyel yararlarını belirlemek için mevcut alanyazın incelenebilir (Keller ve Duffy, 2005, s.37). Mesleki gelişim seminerlerine katılınabilir. “Kazanılan yeni bilgi ve deneyimlerin uygulanmasına devam edilir” (Burrows, 2012, s. 25). Her bir hedef üzerinde koçlar (meslektaşlar) tarafından formal ve informal sınıf gözlemi yapılabilir. Sınıf nesnelere (artifact) analiz edilebilir. Sınıf uygulamaları videoya kayıt edilebilir. Öğrencilerin gelişimi kaydedilebilir, etkileşim çözümlemesi yapılabilir ve yapılan diğer etkinliklere ilişkin bilgiler toplanabilir (Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.258). Belirlenen hedefle ilgili video veya ses kayıtlarını dinlemeye ve davranışın gösterilme sıklığı ile ilgili grafik yapmaya devam edilebilir (Keller ve Duffy, 2005, s.37). Öğretmen, değerlendirme bilgilerinin toplanmasından ve müfettişle sonuç görüşmesi için bu materyallerin bir ürün dosyası içinde düzenlenmesinden sorumludur (Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.258).

Ürün dosyasının *üçüncü bölümü* okul yılının geri kalanı boyunca geliştirilir. Bu bölümün girdileri, geliştirme etkinliklerine ilişkin örneklemeleri ve düşünceleri

içerir. Devam edilen mesleki gelişim programlarının gündemleri, yeni öğretim tekniklerini gözlemleyen koçlardan (meslektaşlardan) alınan dönütler, zaman içinde gelişen öğrenci başarılarından örnekler, gelişim ölçümleri ve gelişim çabalarını gösteren binlerce diğer girdiden oluşur. ... Üçüncü bölümdeki nesnelere (artifact) ve düşünceler öğretmenin gelişim yolculuğunun hikâyesini anlatır (Glickman ve diğerleri, 2014, s.238).

4) Gelişim sürecinin değerlendirilmesi: Kazanılan yeni bilgi ve deneyimlerin öğretime etkileri değerlendirilir ve değerlendirme sonucuna göre öz-değerlendirmenin yeni döngüsü planlanır (Burrows, 2012, s.25). Müfettiş, öğretmenle birlikte hazırlanan ürün dosyasını değerlendirmek için öğretmeni ziyaret eder. Bu sürecin bir parçası olarak, müfettiş her bir hedef üzerinde yorum yapar (Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.258). Ürün dosyası değerlendirme sonucunda yazılı bir geribildirim verilerek öğretmenin gelişimi sağlanır. Burada öğretmenin mesleki becerilerinin zenginleştirilmesi temel amaçtır. Denetimden sonra, öğretmenin bu denetim deneyimini yazılı olarak portföyüne yazması gerekmektedir (Harland, 2005, s.330). Eğitim ortamlarında, uygulamaları hakkında kendini değerlendirme becerisini kazanan öğretmenler, uygun öğretim davranışlarını farklı ortam ve içeriklere genelleyerek, uygulamaları hakkında karar verme mekanizmasının odağı haline gelirler (Towndrow ve Tan, 2009).

Ürün dosyasının *dördüncü bölümü*, öğretmenin geliştirme amaçlarına doğru gelişime ilişkin özet yıl sonu verilerini girdiği bölümdür. Bu bölümde okul yılına ilişkin son düşünceler ve geliştirme etkinliklerinin başarısına ilişkin hükümler girilir. Kişisel ve mesleki gelişime genel düşünceler de dahil edilebilir. Öğretmen ürün dosyasının dördüncü bölümünü olası yeni geliştirme amaçlarına yönelik genel bir tartışmayla sonlandırabilir (Glickman ve diğerleri, 2014, s.238).

2.2.7. Öz-değerlendirme İle Öğretimsel Denetimde Kullanılan Diğer Yöntemlerin İlişkisi

Alanyazında üzerinde hemfikir olunan öğretimsel denetimin en önemli uygulama örnekleri kliniksel denetim, akran koçluğu, mentorluk, grup geliştirme, mesleki gelişim seminerleri, eylem araştırması ve öz-değerlendirmedir. “Bu görevlerin her biri öğretimin geliştirilmesi ile doğrudan ilişkilidir.” (Glickman ve diğerleri, 2014, s.239). Bu denetim yaklaşımlarından herhangi birisinin diğerine üstün yanı olabilir, ancak bu

yaklaşımların bir birleşiminin uygulanması, öğretim sürecinin geliştirilmesinde daha etkili olacağı söylenebilir.

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yaklaşımı, öğretmenin öğretim uygulamalarına ilişkin veri toplaması, gelişim planı hazırlaması, gelişim planını uygulaması ve değerlendirmesi sürecidir. Bu sürecin her aşamasında müfettiş öğretmene rehberlik yapar ama asıl sorumluluk öğretmene aittir. Öz-değerlendirme sürecinde öğretmen öğretim uygulamaları hakkında veri toplarken akran denetimi ve gerekirse kliniksel denetim sonuçlarından yararlanır. Öğretmenin gelişim planı hazırlayıp uygulaması aslında bir eylem araştırmasıdır. Gelişim planının uygulanması aşamasında mesleki gelişim seminerleri, grup geliştirme, akran koçluğu ve mentorluk uygulamalarından yararlanılır. Gelişim sürecinin değerlendirilmesi aşamasında da akran koçluğu ve mentorluk vardır. Bu anlamda müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin öğretimsel denetimde sıkça kullanılan diğer yöntemleri içerdiği veya bu yöntemlerden yararlanıldığı söylenebilir.

Ayrıca öğretmenler, en iyi şekilde analiz, gözlem yaparak, diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışarak, öğrencilerine ve onların çalışmalarına bakarak ve bakış açılarını yansıtarak öğrenirler (Johnson ve Altland, 2004). Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin öğretmen sorumluluğunda yürütülmesi ve öğretmenin kendi öğretimi hakkında yansıtma yapmasını sağlaması nedeniyle öğretimin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

2.3. Yansıtıcı Düşünme

Biraz farklılıklar olmasına rağmen yansıtıcı öğretim, yansıtıcı düşünme, yansıtıcı soruşturma, yansıtma ve yansıtıcı uygulama genellikle, birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Yansıtıcı uygulama diğer terimlere göre daha kapsamlı bir kavram olarak görülebilir. Yansıtıcı uygulama sadece geçmiş eylemler üzerinde düşünmeyi değil aynı zamanda gelecek eylemlere de rehberlik edecek düşünmeyi kapsar (Larrivee, 2006).

Yansıtma, kişinin kendi kendine yaptığı bir iç diyalogdur. Bu sayede kişi tecrübelerini, inançlarını ve algılarını ortaya çıkarır (Campbell-Jones ve Campbell-Jones, 2002, s.134). Yansıtma, kişinin eylemleri üzerinde düşünmesini ve davranmasını içeren deneyimsel öğrenme (Sewchuk, 2005; Domask, 2007) ve

uygulamadan teoriye, teoriden uygulamaya giden dönüşümlü bir süreçtir (Rodgers, 2002). Yansıtıcı düşünme eleştirel, yaratıcı, biliş ötesi ve tüm bunları kapsayan bilimsel düşünme yöntemleri ile yakından ilişkilidir (Ünver, 2003). Hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tündengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme becerisidir (Bigge ve Shermis, 1999). Dewey (1933), yansıtıcı düşünmeyi, uygulamacıların pratik sorunlarıyla ilgilenen, bunlara uygun ve gerçekçi çözümler üretmeye çalışan etkin, amaçlı ve istikrarlı düşünme süreci şeklinde açıklamıştır (akt: Weber, 2013, s.39). “Yansıtıcı düşünme, problem çözme sürecinin girdi-süreç-çıkıtı çerçevesi ile uyum göstermektedir. Problem çözme sürecinden farklı olarak girdi problem değil, kişinin kendi eylemleri konumundadır” (Kızılkaya ve Aşkar, 2014, s.86).

Öğretmenler kendi tecrübelerinden yararlanabilmeleri için kendi uygulamaları üzerinde sistemli bir şekilde düşünmek zorundadır (Rodgers, 2002). Yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünebilen, anlayışlı, becerikli ve kalıp yargılardan bağımsız düşünebilen öğretmenlerin, kendilerini sorgulamalarına ‘ben ne yaptım, ne yapıyorum, yaptıklarım ne ifade etti’ gibi kendilerine yönelik sorgulamadan oluşan bir düşünme biçimidir (Roskos, Vukelich ve Risko, 2001). “Sınıf uygulamalarının öğrenciler üzerindeki ahlaki ve etik etkilerini ve sonuçlarını bilinçli bir şekilde düşünmedir” (Larrivee, 2006, s.34). Kişinin kendi deneyimleri inançları ve algılarını hatırlayarak (Campbell-Jones ve Campbell-Jones, 2002), eğitimle ilgili konularda, sonuçların değerlendirilmesini de içeren mantıklı ve bilgiye dayalı karar alma sürecidir (Taggart ve Wilson, 2005). Yansıtıcı düşünme, sınıf içinde ne olduğu konusunda sorumluluk üstlenme eylemi olmasının yanı sıra kişinin kendi öğretimsel inançlarını analiz etmesidir (Farrell, 2004). Belirli bir hedefe ulaşmak açısından belirli bir konuya farklı açılardan bakabilmekle ilgili bir süreçtir (Jasper, 2003; Collin, Karsenti ve Komis, 2013, s.105). Öğrenci başarısına pozitif etki edecek öğretim uygulamaları üstünde öz yansıtma sürecidir (Ostorga ve Estrada, 2009). Öğretimde yüksek standartlara ulaşmak için öğretmenin uygulamalarını sürekli olarak araştırdığı bilinçli, sistematik ve kasıtlı bir eylemdir (Ponanski, 2002).

Yansıtıcı düşünme, bireyin geçmiş ve şu anda geçirdiği yaşantılar hakkında derinlemesine düşünerek, kendi öğrenme, öğretme ve düşünme sürecine ilişkin sorgulama yapma, kendini değerlendirme ve bu değerlendirme sonucunda ortaya

çıkan sorunları çözmek için neler yapabileceğini düşünmesi şeklinde tanımlanabilir. “Yansıtıcı düşünme, teknik, rutin seviyesinden zamanla eleştirel ve öz-değerlendirme seviyesine ilerleyen bir gelişim sürecidir” (Weber, 2013, s.3). Değişim ve kendini değerlendirme için gönüllü bir eylemdir. Bu tanımlardan hareketle yansıtıcı düşünme ile öz-değerlendirmenin birbirlerini tamamlayan beceriler olduğu ve yansıtıcı düşünmenin üst seviyesinin öz-değerlendirme olduğu söylenebilir.

Yansıtıcı öğretmen, sadece çözümler aramaz. Hareketlerinin etkisinin ve kaynağının farkında olmaksızın, her gün aynı şekilde davranmaz. Bunun yerine öğretmen, uygulamalarından ve öğretim tekniklerinden yeni anlamlar çıkarmaya çalışır (Rodgers, 2002). Yansıtma, gerekli bilgiyi elde etme becerisidir; bu bilgiyi sınıf yönetimiyle ilgili günlük ilişkileri algılama ve çözümlemede uygulamaktır ve bu bilgiyi daha geniş bir alanı kapsayan sosyal konularla ilişkilendirebilmektir (Roskos, Vukelich ve Risko 2001).

Boody (2008)’e göre yansıtıcı düşünme şu temel özelliklere dayanır: 1) Geçmişe yönelik olarak öğretmen yansıtması, 2) problem çözme becerisini yansıtması, 3) kendisi hakkında eleştirel yansıtma, 4) öz yeterlik inancı üzerinde yansıtma. Schon (1983)’e göre yansıtma süreci iki şekilde oluşmaktadır: Eylem sırasında yansıtma ve eylem üzerine yansıtma. *Eylem sırasında yansıtma*, eylem gerçekleştirilirken ortaya çıkan problemleri çözmeye odaklanan ve eylemin yeniden düzenlenmesini içeren süreçtir. *Eylem üzerine yansıtma* ise eylem gerçekleştirildikten sonra eylemi her yönüyle değerlendirme, geriye dönüp bakma ve kasıtlı ve sistematik biçimde eylem hakkında düşünmedir (akt: Eichler, 2009).

2.3.1. Yansıtıcı Düşünen Öğretmenin Özellikleri

Yansıtıcı düşünen bir öğretmen, zamanının çoğunu sınıf içi öğretim uygulamaları üzerinde düşünmeye ve hedefleri ile eylemlerini karşılaştırarak beklenmedik çıktılar üzerinde yansıtma yapmaya harcar (Thorsen ve DeVore, 2013). Dewey (1910), yakın gözlem, muhakeme ve analiz etmeyi yansıtıcı uygulamanın merkez becerileri olarak görmektedir. Yansıtıcı uygulamalar ile araştırma, inceleme yapmayı gerektiren problem çözme arasında bağ kurmaktadır. Bu da geniş kapsamlı, bilgi, deneyime dayalı, esnek, verimli, iyi yapılandırılmış ve tutarlı düşünme becerisi gerektirir. Bu becerilere açık fikirlilik, sorumluluk ve samimiyet gibi kişisel özellikler eşlik etmelidir. Dewey’in, önerdiği bu hususlar birçok yazar tarafından yansıtıcı

öğrenmenin temel gereklilikleri olarak kabul edilmektedir. Schon (1983), yansıtıcı düşünmeye alternatif bir bakış açısı getirmiştir. Ona göre, kişiler sürekli olarak benzersiz durumlarla karşı karşıya kalmakta ve eylem için bir çerçeve olarak kendi bilgi ve geçmiş deneyimlerini kullanmaktadırlar. Bu çerçeve, aktif, deneyimsel ve işlevsel bir süreçtir. Schon bu süreci; eşsiz, belirsiz ve çelişkili durumlarda sergilenecek davranışların oluşturduğu, mesleki sanat olarak tanımlar. Bu ise Dewey'in öne sürdüğü rutin eylem kavramından daha fazla bilinçli eylemlerle ilgilidir. Schon'un, belirttiği 'eylem sırasında yansıtmadan' 'eylem üzerinde yansıtmaya' doğru ilerledikçe öğretmen kendi mesleki hünelerinin gelişimini kontrol etme gücü kazanacaktır (akt: Warwick, 2007).

Zeichner ve Liston (1996, s.6), yansıtıcı öğretmenin beş özelliğini tanımlamıştır. Bu özellikler şunlardır:

- 1) Sınıf içi uygulamalarındaki ikilemleri çözmek için girişimde bulunur.
- 2) Öğretim ortamına getirdiği değerler, varsayımların farkındadır ve sorgular.
- 3) Öğretimde kurumsal ve kültürel değerleri göz önüne alır.
- 4) Program geliştirme ve okul geliştirme çabalarında yer alır.
- 5) Kendi mesleki gelişim sorumluluğunu üstlenir.

Larrivee (2006, s.7-8) yansıtıcı öğretmende bulunması gereken 10 özellik tanımlamıştır. Bu özellikler şunlardır:

- 1) Deneyimlerinden öğrenir ve deneyimleri hakkında yansıtma yapar.
- 2) Sürekli araştırma yapar.
- 3) Geri bildirim ister.
- 4) Alternatif bakış açılarına açıktır.
- 5) Kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenir.
- 6) Yeni bilgi ve anlayışları karşılaştırmak için eylemde bulunur.
- 7) Düşünme sürecinde kendi kendini gözlemler.
- 8) Uygulamalarının sürekli iyileştirilmesini taahhüt eder.
- 9) Değer ve inançlarıyla davranışlarını karşılaştırmak için çaba harcar.
- 10) Doğru olanı keşfetmeyi sürdürür.

Ünver (2003), yansıtıcı düşünen bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikleri şu şekilde sıralamıştır: (a) Sürekli ve amaçlı düşünen, (b) Sorun çözücü, (c) Sorgulayıcı,

(d) Araştırmacı, (e) Öngörölü, (f) İşbirlikçi, (g) Dürüst, (h) Açık düşünceli, (i) Sorumluluk duyan, (j) Tutarlı, (k) Yapıcı, (l) İçten, (m) Sabırlı, (n) Yardımsever.

Öğretmen eğitimi ve gelişimi açısından önemli bir yere sahip olan yansıtıcı düşünme yeteneği için önemli olan bazı hususlar Pollard ve diğerleri (2008, s.14-15) tarafından şu şekilde belirtilmiştir: Yansıtıcı öğretim;

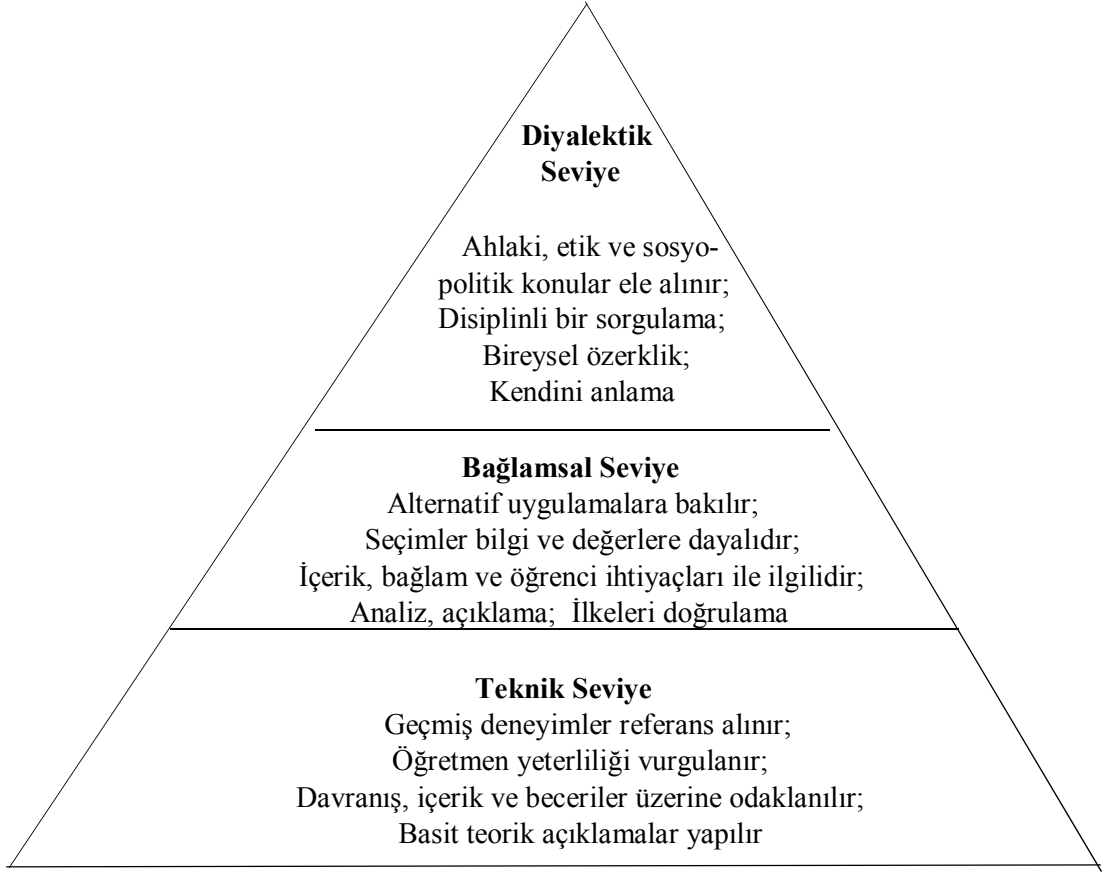
- 1) Uygulamanın teknik yeterliliğine olduğu kadar, amaç ve sonuçlarına da dikkat edilmesini,
- 2) Öğretmenlerin kendi uygulamalarını sürekli izlemelerini, değerlendirmelerini ve düzeltmelerini,
- 3) Öğretimde yüksek standartları ve sürekli gelişimi desteklemek için, kanıta dayalı araştırma yöntemlerinde yeterli olmayı,
- 4) Açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenliği,
- 5) Öğretmenin araştırma yöntemleri konusunda bildiklerini önemsenmesini,
- 6) Mesleki gelişimi sağlamak için sürekli öğrenmeyi, meslektaşlarla diyalog kurmayı ve işbirliğini,
- 7) Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme etkinliklerini yaratıcı bir biçimde düzenlemesini gerektirir.

Yansıtıcı uygulamalar mesleki gelişim için hayati rol oynar (Ballard, 2006). Yansıtıcı düşünme, uygulamaların iyileştirilmesinin, yeteneklerin geliştirilmesinin ve örgütsel öğrenmenin temelidir (Dohn, 2011). Yansıtıcı düşünme bireye, tecrübeleri ve şimdiki uyguladıklarını birleştirebilmesinde, gelecekle ilgili planlar yapıp içinde bulunduğu durumu daha iyi analiz edip geliştirmesinde yardımcı olabilir (Minott, 2011). Yansıtıcı düşünme yoluyla öğretmenler, kendilerinin uygulamalarını ve problem çözme becerilerini geliştirirler (Köksal ve Demirel, 2008). Hem alan hem de pedagojik gelişmelerden haberdar olur ve yenilikleri eğitim-öğretimde daha profesyonelce uygularlar (Posnanski, 2002, s.189-220).

2.3.2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Yansıtma ya da yansıtıcı düşünme düzeyleri konusunda alanyazında farklı sınıflamalar olduğu görülmektedir. Handal ve Lauvas (1987), yansıtıcı düşünmenin üç düzeyini; eylem, planlama ve yansıtma, etik ve ahlaki ilgi olarak tanımlamıştır (akt: Warwick, 2007). Farrell, (2004, s.33) ile Taggart ve Wilson (2005, s.2-5) ise

yansıtıcı düşünmenin teknik, bağlamsal ve diyalektik olmak üzere üç düzeyinin olduğunu belirtmişlerdir. Taggart ve Wilson (2005, s.3)'a göre yansıtıcı düşünme düzeyleri Şekil 2.3.2'de yansıtıcı düşünme piramidinde sunulmuş ve devamında açıklanmıştır:



Şekil 2.3.2. Yansıtıcı Düşünme Piramidi

1) *Teknik yansıtma*: Yansıtmanın temel seviyesidir ama bu düzeyi yansıtıcı olmayan (nonreflective) düzey saymak uygun değildir. Teknik yansıtma bir eylem vardır ve bu eylem öğretim teknik yanlarına ait yansıtmaları içerir. Teknik yansıtma, geçmiş deneyimler referans alınır. Öğretmen yeterliliği, öğretmen davranışları ve becerisi üzerine odaklanılır. Basit teorik açıklamalar yapılır. Teknik yansıtma, hedeflere ulaşmak için yöntemsel problemler ve teori geliştirme ile ilgilidir. Kesin sonuçların verimliliği ve etkililiği üzerinde durulur, sonuçlar hakkında eleştiri ve değişikliklerden bahsedilmez. Var olan bilgi en doğru bilgidir ve varılmak istenen sonuçlara bu bilgilerle varılmalıdır. Yani yeni bir yapılandırmaya, sahip olunan bilgilerde bir değişikliğe gidilmesi düşünülmemektedir. Burada amaç var olan bilgiyi verimli şekilde kullanmaktır. Teknik yansıtma düzeyinde olan öğretmenler, bir

problem ile karşılaştıklarında, problemi çok boyutlu olmayan bir yapı üzerine oturturlar. Teknik düzeydeki tüm yansımalar, belirlenen eğitim çıktıları ile ilgilidir ve öğretim yöntem ve davranışları ile ilgili uygulamaları içerir. Teknik yansıtma seviyesindeki öğretmenler genellikle deneyimleri az ve derslerde belirlenen amaçlara ulaşmayı hedefleyen bireylerdir.

2) Bağlamsal yansıtma: Bağlamsal yansıtma, kullanılan stratejilerin yanı sıra altta yatan varsayımların ve eğilimlerin ayrıntılı incelenmesi ve açıklığa kavuşturulması ile ilgilidir. Bağlamsal yansıtma, teori ve uygulama arasındaki ilişkilerin incelenmesi gibi pedagojik konularla ilgilidir. Bu seviyede artan bilgi ve becerisine dayalı olarak öğretmen, bir bağlam içinde duruma bakar, öğretim uygulamalarını ve inanç sisteminden kaynaklanan ön yargılarını sorgular. Bu sorgulamanın sonucu sorunları ortaya çıkarır. Sorunlar üzerinde yapılan bağlamsal yansitmalar ise daha iyi bir öğretime yol açar. Bu düzeydeki bir öğretmen öncelikle sınıf uygulamalarıyla ilgili teorik temelleri, bağlamları ve kavramları anlamakla işe başlayabilir. Sonra uyguladığı etkinlikleri ve öğrenci gelişim düzeyini açıkça ortaya koyabilir. Öz yansıtma, yorumlama, uygulama hakkında bilgi verme ve teori ve uygulama arasında bağ kurma, bağlamsal düzeyin bir göstergesidir. Kişisel ve çevresel etkileşimleri anlamak, bağlamsal düzeyde olan bir öğretmenden beklenen bir davranıştır. Bağlamsal düzey, öğretmenin uygulamaları ile öğrencilerin gelişimini ilişkilendirmek ve sorunun altında yatan nedenleri aydınlatmak için çaba harcaması olarak açıklanabilir. Bu düzeydeki bir öğretmen öğrencilerin ihtiyaçları ve alternatif uygulamalar ile ilgilenir. Seçimleri bilgi ve değerlere dayalıdır. Belli bir amaca ulaşmak için varsayımlara dayanılarak denemeler yapılabilir. Açıklama, analiz ve ilkeleri doğrulama çabası görülür.

3) Diyalektik (eleştirel) yansıtma seviyesi bağlamsal yansıtma ve teknik yansıtma seviyelerini içine alan daha geniş bir açıklamaya sahiptir. Bunu onlardan ayıran ise eylemler yapılırken ve sonrasında bunlara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşılmasıdır. Eleştirel yansıtma yapılırken birey sadece sahip olduğu bilgiyi değil onu oluşturan alt yapıyı (sosyokültürel çevre, din, dil, aile yapısı, gelenek, görenek vs.) da kullanarak konuları sorgulama yoluna gider. Eleştirel yansıtma seviyesi kişiden kişiye farklılıklar gösterir ve sınırlarını belirlemek çok zordur. Bu nedenle eleştirel yansıtma yapılan ortamların ve bireylerin açık fikirli olması gereklidir. Eleştirel düzeyde öğretmenler, ciddi bir sorgulama, bireysel özerklik, kendi anlama ve ahlaki,

etik, sosyal, politik konuların değerlendirilmesi üzerine odaklanır. Bir olayı geniş bir şekilde gözlemleme yeteneği, eleştirel yansıtıcı düşüncenin göstergesidir. Eleştirel yansıtma yapan öğretmenler özerktir ve öğretimin planlanmasına ve uygulanmasına yönelik sürece ilişkin tüm işleri tasarlarlar. Sınıf uygulamaları hakkında akran değerlendirme ve öz-değerlendirme sonuçlarını karşılaştırarak, görüşlerin sentezini yaparlar. Daha önceden sahip oldukları inanç ve varsayımlarını sorgularlar. Çelişkileri incelerler, sorunları çözmek ve öğretimlerini geliştirmek için risk alırlar. Taggart ve Wilson (2005), bu açıklamaları ışığında yansıtıcı düşünmenin, teknik, bağlamsal ve diyalektik düzeyiyle ilgili 30 maddelik ölçek geliştirmişlerdir. Ballard (2006)'a göre üst düzey yansıtıcı düşünmede öğretmenler, çevresel koşulların ve öğrenciler hakkındaki bilgilerin etkisini araştırırlar.

Moon (2004) yansıtıcı düşünmenin dört seviyenin olduğu bir başka derecelendirme yapmıştır. Moon'a göre yansıtıcı düşünme; 1) Betimleyici (tanımlayıcı) yazı, 2) Betimleyici (tanımlayıcı) yansıtma, 3) Söyleşimsel yansıtma, 4) Eleştirel yansıtma düzeylerini içerir. *Betimleyici yazılarda* içinde bulunan durumun betimlemesi yapılarak durum olduğu gibi söylenmeye çalışılır. Bu seviyede yansıtma yapılmamaktadır. Betimleyici yazılarda alanyazında ve bazı çalışmalarda var olan bilgilerden bahsedilir. Burada olaylar ve durumlar hakkında bir yargıya ya da karara varılmaz. Daha çok durumu açıklamaya, okuyanın olayları görmesine, hissetmesine ve duymasına yardımcı olan yazılardır. *Betimleyici yansıtıcı düşünme*, olayları, durumları açıklayan, ulaşılan sonuçları ve yargıları destekleyen bunu yaparken tanımlama ve açıklama yöntemlerinin kullanıldığı seviyedir. Yapılan açıklamalar bireyin kendi yargılarının sonucunda açığa çıkar. Betimleyici yansıtma yaptıklarımızı hatırlamamıza ve anlamamıza yardımcı olur. Betimleyici yansıtma yapılırken kıyaslama, sınıflandırma, özetleme ve örnekleme kullanılır. Burada öğretmen uygulamasını gerçekleştirir ve diğerleri gibi kenara çekilerek yapılanları takip eder. *Söyleşimsel yansıtıcı düşünme*, önceki olaylar hakkında sesli düşünerek, konuşarak karar vermek ya da başka yöntemler deneyerek sorunu çözmektir. Burada daha iyi bir yöntem bulunursa yapılan çalışmadan ya da uygulamadan vazgeçilebilir. Söyleşimsel yansıtıcı düşünme, öğretmenin daha önceki bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında ilişki kurmasına yardımcı olur. Örnek olarak aynı sınıfa ders veren iki öğretmenin sınıftaki öğrencinin derse olan duyarsızlığını ortadan kaldırmak için yapabilecekleri üzerine birlikte düşünmeleridir. Bunu yaparken birbirlerine sorular

sorarak durumu derinlemesine ve farklı yönlerini ortaya çıkararak çözmeye çalışırlar. *Eleştirel yansıtıcı düşünme*, yaptığımız eylemler üzerine düşünürken eleştirel bir bakış açısına sahip olmayı gerektirir. Bunun için yapılan düşünceler öyle rastgele olmamalı aksine belli bir amaca yönelik, belli stratejiler kullanılarak gerçekleştirilmelidir. Bu düşünme sürecinde analiz yapılmalı ve yorumlayıcı bir yaklaşım sergilenmelidir. Eleştirel yansıtıcı düşünme yüzeysel olarak gerçekleştirilemez, derinlemesine ve belli bir alanda yapılarak daha etkili sonuçlar elde edilmelidir. Eleştirel yansıtıcı düşünmeyi diğerlerinden ayıran en belirgin özellik sonucunda yeni bir bilginin ortaya çıkacak olmasıdır. Elde edilen bu bilgiler bir sonraki adımın yönünü belirler. Bireyin eleştirel yansıtıcı düşünme seviyesine gelebilmesi için eleştirel düşünme becerilerine (muhakeme, değerlendirme, problem çözme, karar verme ve analiz) sahip olması gerekmektedir.

Mezirow (1997)'un geliştirdiği alışkanlık, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma düzeylerinden oluşan yansıtma modeli, yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemede kullanışlı bir hiyerarşik yapı sunmaktadır. Bu modelin en alt basamağı davranışların düşünülmeden ya da yapılırken sorgulanmadan rutin olarak yapıldığı *alışkanlık davranışı (habitual action)* düzeyidir. Öğrenenler bir davranış sergilerken veya bir karar verirken eski bildiklerinden yararlandığı için bu basamak yansıtıcı olmayan davranışları barındırır. *Anlama (understanding)* düzeyi alışkanlık davranışı düzeyinin bir üst basamağında bulunur, bu basamakta öğrenen anladığı gibi davranır. Bu durum bağlamı kapsar ancak kişisel anlamlar ile öğrenmeyi geliştirecek uygulamalar içermez. Bu aşamada öğrenen bazı düşünceler üretse bile düşüncelerini değerlendiremez. Öte yandan yansıtıcı olarak tanımlanan bir davranış, problem ya da bir durumun sonucunda bir düşüncenin ya da davranışın tekrar değerlendirilmesini içerir. Yansıtıcı davranışlar, *yansıtma (reflective)* ve *eleştirel yansıtma (critical reflective)* düzeylerini içerir. Öğrenenler *yansıtma davranışı* içine girdikleri zaman, davranışlarının altında yatan nedenleri veya varsayımları sorgularlar (Nosich, 2012, s.3). Öğrenme deneyimlerini gözden geçirirler; aynı zamanda problemlere birden fazla çözüm yolu üretirler. Bu nedenle eleştirel yansıtma düzeyi, yansıtmanın en fazla meydana geldiği basamaktır Bununla birlikte, eleştirel yansıtma basamaklar hâlinde oluşmakta ve birden ortaya çıkmamaktadır (Thorpe, 2004).

Kember ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Başol ve Gencel (2013) tarafından çevrilen yansıtıcı düşünme düzeyleri ölçeğinde de alışkanlık,

anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma olarak dört boyut bulunmaktadır. Ölçekte bulunan boyutlar ve maddeler şöyledir: *Alışkanlık* boyutu; 1) Bazı etkinlikler üzerinde çalışırken, onları ne yaptığımı düşünmeden yapabilirim. 2) Derslerde bazı şeyleri o kadar çok tekrar ediyorum ki, onları düşünmeden yapmaya başladım. 3) Dersle ilgili notları (klavuz kitaptaki bilgileri) hatırladığım (ve yerine getirdiğim) sürece fazla düşünmeme gerek yok. 4) Müfettişlerin ve yöneticilerin söylediklerini takip edersem öğretim uygulamalarım (derslerim) üzerinde pek fazla düşünmeme gerek kalmaz. *Anlama* boyutu; 5) Öğretmenlik, eğitimle ilgili kavramları anlamamı gerektirir. 6) Derslerde başarılı bir öğretim yapabilmek için dersin konu içeriğini bilmem gerekir. 7) Derslerde başarılı bir öğretim yapabilmek için dersin gerektirdiği materyalleri kullanmak zorundayım. 8) Derslerde başarılı bir öğretim yapabilmek için sürekli olarak öğretilenler hakkında düşünmek zorundayım. *Yansıtma* boyutu; 9) Bazen diğerlerinin (diğer öğretmenlerin) bir şeyi yapma (öğretme) yöntemini sorgular ve daha iyi bir yol düşünmeye çalışırım. 10) Yaptığım öğretim uygulamalarını düşünmekten ve onu yapmanın alternatif yollarını göz önünde bulundurmaktan hoşlanırım. 11) Yaptıklarımı daha iyi hale getirip getiremeyeceğimi görmek için kendi eylemlerim üzerinde sık sık düşünürüm. 12) Deneyimlerimden bir şey öğrenebilmek ve sonraki uygulamalarımı daha iyiye götürebilmek için kazanımlarımı (uygulamalarımı) sık sık gözden geçiririm. *Eleştirel* yansıtma; 13) Yaptığım derslerin ve kendi uygulamalarımı değerlendirmenin sonucu kendime bakış tarzımı değiştirdim. 14) Yaptığım değerlendirmelerin sonucu, sıkıca bağlandığım bazı fikirlerimi sarstı ve sorgulattı. 15) Yaptığım değerlendirmelerin sonucu bazı şeyleri normalde yaptığımdan farklı yapmaya başladım. 16) Yaptığım değerlendirmelerin sonucu daha önceden doğru olduğuna inandığım bazı şeylerde hata olduğunu keşfettim.

Larrivee (2008 s.342-243), yansıtıcı düşünmenin dört düzeyini tanımlamıştır: Ön yansıtma, yüzeysel yansıtma, pedagojik yansıtma ve eleştirel yansıtma. *Ön yansıtma* düzeyinde; tipik bir öğretmen, standart ders kitabı cevaplarına dayanarak sınıf durumlarına otomatik tepki verir ve kendilerini programın bir mağduru olarak görürler. Herhangi bir alternatif olasılığı düşünemezler. *Yüzeysel yansıtma* düzeyinde; öğretmenler, önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejiler, yöntemler ve öğretimin teknik yanlarına odaklanırlar. Bu düzeyde odak, neyin iyi işlediğini bulmaktır. Onun niçin çalıştığını başka daha iyi nasıl

çalışabileceğini anlamaya gerek duymazlar. *Pedagojik yansıtma* düzeyinde öğretmenler, teori ve uygulama arasında bağ kurabilirler ve kendi öğretimsel tarzını anlayabilirler. Onlar kalite göstergeleri hakkında alanın bilgi temelini ve inançlarını uygulayabilirler. *Eleştirel yansıtma* düzeyinde, öğretmenler kendi sınıf içi uygulamalarının öğrenci başarısı üzerine etkileri ve sonuçları hakkında eleştirel bir yansıtma yapabilirler. Bu düzeyde öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini pozitif etkilemek için inançlarının geçerliliği ya da inançlarını yeniden şekillendirmek üzerine öz yansıtma yapabilirler.

Burrows (2012), Dewey'in yansıtıcı düşünmeyle ilgili önerdiği açık fikirlilik, sorumluluk ve samimiyet kavramlarından ve Schon'un eylem sırasında yansıtma ve eylem üzerine yansıtma kavramlarından yararlanarak yansıtıcı düşünme sıklığını belirlemek için 46 maddeden ve üç boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin *açık fikirlilik* boyutunda yer alan bazı ifadeler şunlardır: Sınıfta farklı birey ve görüşleri dinlerim. Alternatif öğretim stratejilerini düşünürüm. Öğretim inançlarımdaki yanlışları fark ederim. Öğretim uygulamalarımın sonuçlarını düşünürüm. Kendi kendime ne yapıyorum. Yaptığımı niçin yapıyorum diye sorarım. Öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun ne yapabileceğimi düşünürüm. *Sorumluluk* boyutunda yer alan bazı ifadeler şunlardır: Öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkimi düşünürüm. Sınıftaki, entelektüel, sosyal, politik bilgi üzerindeki etkimi düşünürüm. Öğretim uygulamalarımın gelecekteki etkileri üzerine düşünürüm. Beklenmeyen öğrenme çıktılarının sorumluluğunu üstlenirim. *Samimiyet* boyutunda yer alan bazı ifadeler şunlardır: Kendi inançlarımı, varsayımlarımı gözden geçiririm. Kendi eylemlerimi değerlendiririm. Tüm öğrencilerimin öğrenmesi için çalışırım. Sınıftaki olayları başka bir perspektiften görmeye çalışırım.

Yukarıdaki belirtilen açıklamalar ışığında yansıtıcı düşünme düzeyleri; a) yüzeysel yansıtma, b) bağlamsal yansıtma, c) eğitimsel yansıtma d) eleştirel yansıtma olmak üzere dört düzey halinde incelenebilir. Her bir düzeye ilişkin öğretmenlerin yapabileceği yansıtma şu şekilde açıklanabilir:

A) Yüzeysel yansıtma:

1) Öğretim uygulamalarım ve sınıfta ne yaptığımı üzerinde düşünürüm (Kember ve diğerleri, 2000; Rodgers, 2002; Moon, 2004; Taggart ve Wilson, 2005; Semerci, 2007; Eichler, 2009).

- 2) Kullandığım yöntem, teknik ve etkinlikler ile altında yatan kuramsal temeller arasındaki bağı yüzeysel bir şekilde, basitçe açıklayabilirim (Mezirow, 1997; Moon, 2004; Taggart ve Wilson, 2005).
- 3) Uyguladığım yöntem ve teknikleri (değiştirmeden) nasıl daha etkili kullanabileceğimi düşünürüm (Mezirow, 1997; Kember ve diğerleri, 2000; Moon, 2004; Larrivee, 2008; Burrows, 2012).
- 4) Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin dışında yeni etkinlikler oluşturmam, mevcut etkinlikleri en etkili kullanma yollarını düşünürüm (Kember ve diğerleri, 2000; Semerci, 2007).
- 5) Daha çok öğrencileri görev başında tutmak, zaman yönetimi, dersin bölünme sıklıkları gibi konularda düşünür ve kontrolü sağlamaya çalışırım (Roskos, Vukelich ve Risko 2001; Jay ve Johnson, 2002; Pihlaja ve Holst, 2011; Sutherland, Howard ve Markauskaite, 2010).

B) Bağlamsal yansıtma:

- 6) Öğretme ve öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakarım (Zeichner ve Liston, 1996; Mezirow, 1997; Roskos, Vukelich ve Risko 2001; Taggart ve Wilson, 2005; Ballard, 2006; Larrivee, 2008; Semerci, 2007; Burrows, 2012).
- 7) Sınıftaki problemleri kendi bağlamı içinde çok boyutlu olarak tanımlarım (Taggart ve Wilson, 2005; Burrows, 2012).
- 8) Problemleri çözmek için birden fazla çözüm yolu düşünürüm (Mezirow, 1997; Thorpe, 2004; Boody, 2008; Weber, 2013).
- 9) Sınıf dinamiklerinin ve ilişkilerin karmaşıklığını fark ederim (Larrivee, 2008; Burrows, 2012).
- 10) Öğretim uygulamalarım ile öğrencilerin öğrenme başarısı arasında ilişkiyi fark ederim (Taggart ve Wilson, 2005; Lee, 2005; Larrivee, 2008; Boody, 2008; Eichler, 2009; Burrows, 2012; Thorsen ve DeVore, 2013).

C) Eğitimsel yansıtma:

- 11) Uygulamalarımı geliştirmek için sürekli araştırma ve öğrenmeyi sürdürürüm (Zeichner ve Liston, 1996; Larrivee, 2008; Semerci, 2007; Pollard ve diğerleri, 2008).

12) Diğer meslektaşlarımla çalışmalarımlı, kendi çalışmalarımlı ile karşılaştırarak daha iyi bir yol bulmaya çalışırım (Kember ve diğlerleri, 2000; Moon, 2004; Semerci, 2007; Pollard ve diğlerleri, 2008; Larrivee, 2008).

13) Öğretim sürecini geliştirmek amacıyla farklı yöntemler denerim (Bigge ve Shermis, 1999; Kember ve diğlerleri, 2000; Rodgers, 2002; Moon, 2004; Taggart ve Wilson, 2005; Lee, 2005; Larrivee, 2008; Burrows, 2012).

14) Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler dışında yeni etkinlikler tasarlayıp, uygulamam (Taggart ve Wilson, 2005; Semerci, 2007; Larrivee, 2008).

15) Öğrencilerin tepkilerine veya performansına dayalı olarak, uyguladığım yöntemleri gözden geçirir ve yeniden düzenleme yaparım (Moon, 2004; Taggart ve Wilson, 2005; Larrivee, 2008).

16) Öğretim sürecinde öğrencilerin beklenti ve görüşlerini dikkate alırım (Semerci, 2007; Larrivee, 2008; Burrows, 2012).

17) Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere fikir ve kavramları sunabilmek için alternatif yöntem, teknikler düşünür ve kullanırım (Semerci, 2007; Larrivee, 2008; Burrows, 2012).

D) Eleştirel yansıtma:

18) Öğretim uygulamalarımlı ile ilgili, soru, tepki, eleştiri ve önerilere açığımdır (Jasper, 2003; Taggart ve Wilson, 2005; Semerci, 2007; Warwick, 2007; Larrivee, 2008).

19) Kendi öğretim uygulamalarımlı etkililiğı hakkında veri ve kanıta dayalı olarak objektif bir sorgulama, değerlendirme ve eleştiri yaparım (Mezirow, 1997; Roskos, Vukelich ve Risko, 2001; Ponanski 2002; Moon, 2004; Taggart ve Wilson, 2005; Lee, 2005; Semerci, 2007; Warwick, 2007; Pollard ve diğlerleri, 2008; Larrivee, 2008; Boody, 2008; Ostorga ve Estrada, 2009; Eichler, 2009; Burrows, 2012).

20) Yaptığım değerlendirme ve eleştiri sonunda bazı çalışmalarımlı hatalı olduğunu (beklenmeyen çıktı) görürsem, hatamı kabul eder ve sorumluluğu üstlenirim (Farrell, 2004; Pollard ve diğlerleri, 2008; Burrows, 2012).

21) Sınıf içindeki durumları ve öğretim uygulamalarımlı farklı bir perspektiften görmeye çalışırım (Jasper, 2003; Burrows, 2012).

22) Ön yargılarımdan bağımsız ve esnek bir şekilde tüm gelişim seçeneklerini değerlendiririm (Taggart ve Wilson, 2005; Larrivee, 2008).

2.3.3. Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi

Genel olarak yansıtıcı düşünmenin, kuram ve uygulama arasında köprü kurmayı sağlayan bir süreç olduğu (Norsworthy, 2012, s.107; Gadsby ve Cronin, 2012; Thompson ve Pascal, 2012), öğretmen etkililiğini ve öğrenci başarısını artırdığı kabul edilmektedir (Romano, 2005; Marcos ve Tillema, 2006; Hourani, 2013). Daha çok eleştirel yansıtma yapmayı öğrendikçe öğretmen ve öğretmen adayları, daha etkili öğretmen olabilecekler ve böylece öğrencilerin öğrenmesi üzerinde pozitif etkiye sahip olabileceklerdir (Ewart ve Straw, 2005; Rosen, 2008; Ostorga ve Estrada, 2009).

Bununla birlikte öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretme durumlarında yaptıkları etkinlikleri açık bir şekilde tanımlayamadıkları ve etkinlikler sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerini transfer etmede güçlük yaşadıkları (Rodgers, 2002), akademik ve sosyal sorunları anlayıp, uygun tepkide bulunabilmek için yansıtıcı düşünme yapamadıkları (Hagevik, Aydeniz ve Rowell, 2012), çoğunluğunun yansıtıcı düşünmenin teknik veya yüzeysel düzeyinde oldukları (Collier, 1999) belirtilmiştir. Teknik veya yüzeysel düzeyde yansıtma yapan bir öğretmen; öğrencileri görev başında tutmak, zaman yönetimi, dersin bölünme sıklıkları, ders hedefleri ile ilgili sınıf davranışları gibi konularla ilgilenir (Jay ve Johnson, 2002; Pihlaja ve Holst, 2011; Sutherland, Howard ve Markauskaite, 2010).

Daha etkili bir öğretmen olabilmek için üst düzey yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmak gerekir (Russell, 2005; Nagle, 2008). Rehberlik ve yardım olmadan öğretmenler yansıtıcı düşünmenin teknik ve rutin aşamalarında kalma eğilimi göstermektedirler. Öğretmen ve öğretmen adaylarının kendi öğretim uygulamalarını tanımlamaları ve analiz etmeleri, kuram ve uygulama arasında bağ kurmaları ve niçin öğrettiklerini kavramaları için nasıl yansıtıcı bir düşünür olacaklarını düşünmeye ihtiyaçları vardır (Weber, 2013).

Yansıtıcı düşünme karmaşıktır ve üst düzey bilişsel beceriler gerektirir. Yansıtıcı düşünen bir kişi olmak, kolay bir görev değildir (Lorson, Goodway ve Hovatter, 2007; Nagle, 2008; Postlethwaite ve Haggarty, 2012). Bu öğretilmesi gereken bir

beceridir (Collier, 1999; Jay ve Johnson, 2002; Russell, 2005; Nagle, 2008; Norsworthy, 2009; Pihlaja ve Hoist, 2011).

Larrivee (2008), yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi için dört adımdan oluşan bir süreç önermektedir:

Adım 1: Öğretmenin yansıtıcı düşünme düzeyi ile ilgili, öğretmen ve müfettişin bağımsız olarak yansıtıcı düşünme ölçeğini doldurması. (Öğretmenin yansıtıcı uygulamalar ve yansıtma düzeyleri hakkında bilgisi olması gerekir.)

Adım 2: Öğretmen ve müfettişin işbirlikçi bir diyalog içinde ölçekteki her bir maddeye verdikleri puanları (oranları) paylaşmaları ve tartışmaları.

Adım 3: Öğretmen ve müfettişin birlikte öğretmenin öğretim uygulamaları üzerinde daha büyük yansıtmalara yol açabilecek kabul edilebilir hedefleri belirlemeleri.

Adım 4: Müfettiş ve öğretmenin gelişim uygulamaları için eylem planını tamamlamaları. Seçilmiş yansıtıcı uygulama göstergelerini ve istenilen değişiklikleri başarmak için atılacak eylem adımlarını tanımlamaları.

Ünver (2003), öğretmen adaylarının “yansıtıcı düşünme” becerilerinin geliştirilmesi için sekiz etkinlik önermektedir. Bunlar:

- 1) Rehber öğretmenin, öğretmen adayının hazırladığı ders planlarına geri bildirim vermesi,
- 2) Öğretmen adaylarının ders planlarının, uygulamalarının değerlendirilmesi,
- 3) Amaçlı, özel konulu tartışmalar (müzakereler),
- 4) Günlük yazma,
- 5) Gelişim dosyaları hazırlama,
- 6) Eylem araştırmalarına katılma,
- 7) Mikroöğretim çalışmalarına katılma,
- 8) Öğretmenlik uygulamaları sırasında yapılan gözlemler,

Brookfield (1995)'a göre yansıtma sürecinde öğretmenin kullanabileceği bazı yöntemler şunlardır:

- 1) *Otobiyografi hazırlama:* Öğretmen, öğretimle ilgili fikirlerini, inançlarını ve tutumlarını yansıtan bir otobiyografi hazırlayabilir. Sonra öğrenci, akran (meslektaş) ile konuşmak, kitap vb. diğer kaynaklarla karşılaştırmak yoluyla kendi inanç, değer ve tutumlarının geçerliliğini ve doğruluğunu test etmeye başlayabilir.

2) *Öğrencilerden dönüt alma*: Öğretmenin, öğrencilerin kendini nasıl gördüğünü araştırması ve kendi tasarladıklarının öğrenciler tarafından öğrenilip öğrenilmediğini teyit etmesi gerekir.

3) *Meslektaş gözleminden yararlanma*: Öğretmenin, kendi öğretim uygulamalarının akranları tarafından gözlenmesini talep etmesi ve dönütleri değerlendirmesi gerekir. Çünkü meslektaş gözlemi, öğretmenin kendi kendine göremeyeceği konularda bilgi ve anlayış sağlar.

4) *Alanyazını inceleme*: Kuramsal bilgiler, benzer durumlar için çoklu yorumlar ve bakış açıları sağlar. Öğretmenin uygulamalarını anlamasına ve teyit etmesine yardım eder.

Yansıtma becerilerini geliştirmek için günlük yazma, (Lee, 2005; Kim, 2005; Russell, 2005; Thorpe, 2004; Otienoh, 2009; Weber, 2013), müfettiş ve akran öğretmenlerden yapıcı geri bildirim alma (Thorpe, 2004; Timmerman, 2009; Koc, 2011; Cheng, Cheng ve Tang, 2010; Struyven, Dochy, ve Jannsens, 2010; Hourani, 2013), grup tartışmaları yapma gibi etkinlikler de kullanılabilir. Yazma sürecinin, yansıtıcı düşünmenin gelişiminde etkili olabileceği öne sürülmektedir (Roskos, Vukelich ve Risko 2001). Online tartışma ortamları, elektronik ürün dosyaları (portfolyo), dijital video kayıtları yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için kullanılabilir. (Rhine ve Bryant, 2007). “Bu teknolojiler yansıtıcı düşünmeyi desteklemek için sanal alan deneyimleri, uygulama deneyimi sürecini yönetmeye, değerlendirmeye ya da süreçle ilgili farklı bakış açılarını tartışmaya olanak sağlayan iletişim ortamı gibi olanaklar sunmaktadır” (Tanyeri ve Özçınar, 2012, s.84). Günlük tutma, grup tartışmaları, eylem araştırma projeleri, durum çalışmaları ve mikroöğretim uygulamaları gibi birçok teknik birbirini destekleyerek, yansıtıcı düşünceyi geliştirmesi bakımından bir arada kullanılabilir (Alp ve Taşkın, 2008).

2.3.4. Yansıtıcı Düşünme Süreci

Yansıtıcı düşünme, sınıf içi deneyimleri hakkında sistemli bir şekilde kanıt arama ve sorgulama yapmayı gerektirir. Bunun için bir öğretmenin sınıf içi uygulamaları hakkında izleme, değerlendirme ve düzeltme – geliştirme döngüsünü kullanmasının mükemmel olacağı söylenebilir. İzleme, değerlendirme ve düzeltme geliştirme, yansıtıcı uygulamanın birbiriyle ilişkili üç elamanıdır. Bu süreç, öğretmenin

uygulamalarına ilişkin araştırma ve inceleme kanıtlarına dayalı olarak edindiği bilgiler ışığında kişisel yargıları doğrultusunda sürekli bir şekilde ve döngüsel olarak işler (Pollard ve diğerleri, 2008). Öğretmenin iki geniş ve birbiriyle ilişkili unsuru iyi analiz etmesi ve bilgi toplaması gerekir. Birincisi okul ve sınıfın özel koşulları, ikincisi ise daha geniş sosyal etkilerin ve niyetlerin farkında olmaktır.

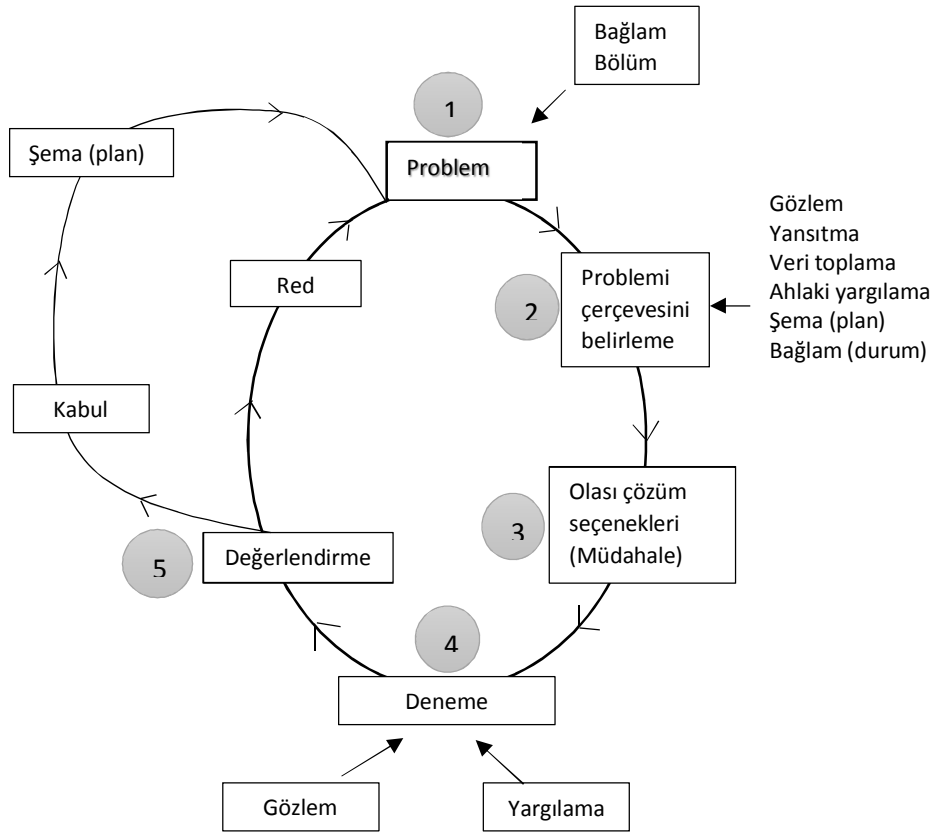
Farrell (2004, s.27)'e göre; yansıtıcı uygulama şu soruların cevabını arar; 1) Sınıfta ne yapıyorum? 2) Niçin bunları yapıyorum? 3) Sonuçları nelerdir? 4) İlk üç soruya verdiğim cevaplardan topladığım bilgiye dayalı olarak herhangi bir şeyi değiştirecek miyim? Farrell (2004, s.31) yansıtıcı düşünme sürecini, eylem araştırması sürecine benzetmiştir. Buna göre yansıtıcı düşünme süreci şu adımlardan oluşur:

- 1) *Tanımlama*: Problemi tanımlama.
- 2) *Planlama*: Problemi araştırmak için kullanılacak yönteme karar verme.
- 3) *Araştırma*: Alanyazını inceleme, meslektaşlara danışma.
- 4) *Gözlem*: Bilgi toplama, sınıf içi gözlem yapma, günlük yazma, görüşme / tartışma yapma.
- 5) *Yansıtma*: Verileri analiz etme.
- 6) *Eylem*: Bazı eylemlerde bulunma ve problemi yeniden tanımlama.
- 7) *Tekrar*: Yeni eylem sonuçlarının ne olduğunu görmek için döngüsel olarak süreci devam ettirme.

Taggart ve Wilson (2005, s.5-7), yansıtıcı düşünmenin problem çözme sürecine benzer beş adımdan oluşan döngüsel bir süreç olduğunu belirtmektedir. Şekil 2.3.4'te bu aşamalar gösterilmiş olup; şu şekilde açıklanabilir:

1) *Problem*: Her durumda yansıtıcı düşünmenin ilk adımı problemle ilgilidir. Dewey, problemi, hissedilen zorluk olarak ifade etmiştir. Schon, yansıtıcı düşüncenin ilk adımını tanımlamak için problem durumu kavramını kullanmıştır.

2) *Problemi sınırlama /çerçevesini belirleme*: Sürecin ikinci aşaması, bir adım geri çekilerek, problemin çerçevesini belirlemek veya yeniden çerçeve çizmek için duruma üçüncü bir kişinin gözüyle bakmaktır. Bu aşamada gözlem, yansıtma, veri toplama ve ahlaki ilkeleri dikkate alma yoluyla süreç incelenir. Bu etkinlikler, yansıtıcı uygulayıcıya problemi tanımlamak için zihinsel bir resim sağlar. Ayrıca bu aşama, durum (bağlam) ve planın paralel özelliklerinin tanımlandığı aşamadır.



Şekil 2.3.4. Yansıtıcı Düşünme Süreci

3) Olası çözüm seçenekleri: Bu aşama geçmiş olaylardan problemin anlamaya çalışmaya benzetilebilir. Yansıtıcı düşünür, kendi deneyimlerinden problemin muhtemel çözümünü bulmak için araştırma yapar. Ayrıca tahmin yapılır ve muhtemel çözümler üretilir. Çözüm seçeneklerinin uygun olup olmadığını belirlemek için müdahale planı yapılır.

4) Deneme: Çözüm seçenekleri daha sonraki gözlemler ve kapsamlı deneylerle test edilir. Eğer gerekli ise müdahalenin başarı düzeyi yargılanır.

5) Değerlendirme: Uygulama sürecinin ve çözüm sonuçlarının gözden geçirilmesinden oluşur. Yapılan değerlendirme sonucunda çözüm, kabul veya reddedilir. Eğer çözüm başarılı ise kaydedilir ve benzer durumlarda kullanılan rutin bir uygulama haline gelir. Eğer çözüm başarılı değilse, problemin yeniden çerçevesi belirlenir ve süreç tekrar edilir.

Yukarıda belirtilen yansıtıcı düşünme süreci ve bu süreçte kullanılan etkinlikler ile öz-değerlendirme süreci ve öz-değerlendirmede kullanılan yöntem ve araçların büyük ölçüde birbirine benzer olduğu söylenebilir. Yansıtıcı düşünmenin üst aşaması öz yeterlik inancının eleştirisi olduğuna (Weber, 2013, s.53) göre yansıtıcı düşünme ve öz-değerlendirme sürecinin benzer olması doğaldır. Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yöntemi; öğretmenin müfettişlerden, meslektaşlarından, öğrenci ve velilerden geri bildirim almasını, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini analiz etmesini, günlük yazmasını, öğretim uygulamalarını videoya kaydetmesini ve çözümlemesini, ürün dosyası tutmasını içerdiğinden; yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirmesinde etkili bir denetim yöntemi olabileceği söylenebilir.

2.4. Öğretmenin Öğretim Becerileri

Öğrenmeyi etkileyen değişkenler oldukça karmaşık ve çeşitlidir. Bu değişkenlerin her birini diğerlerinden ayırt etmek oldukça zor bir iştir. Bu değişkenler arasında öğrencinin bireysel niteliklerinden kaynaklanan unsurlar (Senemoğlu, 2005; Bacanlı, 2005), öğrencinin ailesinden kaynaklanan unsurlar (Bean, Bush, McKenry ve Wilson, 2003), eğitim sisteminden kaynaklanan unsurlar (Witziers, Bokseri ve Krüger, 2003) ve öğretmenden kaynaklanan unsurlar (Graham, Harris, Fink ve McArthur, 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) olduğu belirtilmektedir.

Bacanlı (2005, s.106-116)'e göre bir öğrenme durumunda öğrenen, öğrenme stratejisi, öğrenilen (öğrenme malzemesi), öğreten ve öğrenme ortamı olmak üzere beş öge bulunur. Öğrenmeyi etkileyen *öğrenenlerle ilgili faktörler*; türe göre hazır oluş, olgunlaşma, genel uyarılmışlık hali ve kaygı, güdü, eski yaşantılar ve dikkattir. *Öğrenme yöntemiyle ilgili faktörler*; öğrenilen konunun yapısı, öğrenmeye ayrılan zaman, geri bildirim ve öğrencilerin aktif katılımıdır. *Öğrenme malzemesiyle ilgili faktörler*; anlamsal çağrışım ve kavramsal gruplamadır. *Fiziksel ortamlarla ilgili faktörler*; araç-gereç, ısı, ışık ve ses gibi özelliklerdir. Öğrenme ortamının bu özellikleri, öğreneni öğrenmeye yöneltmek, çeşitli öğrenme stratejilerinin kullanılmasına uygun olmak ve öğretim araçlarını içermek yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırabilmektir. *Öğretmen* öğrenmeyi doğrudan etkilemek yerine, öğrenenin öğrenmeye daha hazır hale gelmesine yardımcı olmak, öğrenme malzemesini daha kolay öğrenilebilecek bir şekle sokmak ve uygun öğrenme stratejisini kullanmak yoluyla öğrenmenin kolayca gerçekleşmesini veya zorlaşmasını sağlayabilir.

Öğretmen eğitim-öğretim sürecinde hem çevrenin bir parçası hem de düzenleyicisi konumundadır (Taşdemir, 2007, s.172). Yapılan araştırmalarda öğrenci başarısı ile öğretmen öz yeterlik algısı arasında ilişki olduğu (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001); öğretmenin görevlerini başarıyla yerine getirmesi konusunda yüksek yeterlik algısı, güven duygusu, sorumluluk bilincine sahip olma ve isteklik hissetmesiyle, öğrencinin öğrenmesinin ve başarısının da arttığı belirtilmektedir (Good ve Brophy, 2006; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Guskey, 2010; Francis-Seton, 2011). Bu nedenle öğrenmeyi etkileyen en önemli değişkenlerden birinin öğretmen olduğu kabul edilmektedir

Öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlikler vardır. Öğretmenlerin öğretim yeterliklerine sahiplik düzeyleri, öğretim uygulamalarının verimliliği ve öğrenci başarısının sağlanması açısından önemli bir yordayıcı ve ön şart niteliğindedir. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından 2000 yılında başlatılan ve 2006 yılında yürürlüğe giren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiştir (MEB, 2008). Bu çalışmada belirlenen 6 ana yeterlik alanı şunlardır:

- 1) Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
- 2) Öğrenciyi Tanıma,
- 3) Öğretme ve Öğrenme Süreci,
- 4) Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- 5) Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- 6) Program ve İçerik Bilgisi'dir.

Öğretim süreciyle ilgili öğretmen öz yeterliliği ve buna bağlı olarak öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenin öğretim becerileriyle ilişkili önemli kavramlardır.

2.4.1. Öz Yeterlik ve Öğretmen Öz Yeterlik İnancı

Öz-yeterlik kavramı ilk olarak Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında geçmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre, insanlar edilgin olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen durumlarla değil, daha çok kendi eylemlerini düzenleyerek kendilerini şekillendirmektedirler (Bandura, 2001).

Bandura (1997, s.3), öz-yeterliliği, davranış oluşturmada etkili olan, bireylerin performans göstermesi için ihtiyaç duyduğu etkinlikleri organize etmesi ve başarı ile sonuçlandırma potansiyeli ile ilgili oluşturduğu inançlar olarak tanımlar. Öz-yeterlik inancı, bireylerin becerileri ile neler yapabileceği ile ilgilidir. Bu inanç, bireyin sahip olduğu beceri ve yetenekten ziyade becerisi ve yeteneğiyle ne yapabileceği hakkındaki inancıyla ilgilidir (Bong ve Skaalvik, 2003). Öz yeterlik inancı, bireylerin verilen bir iş üzerinde ne kadar çaba harcayacaklarını, zorluklarla karşılaştıklarında bu işi ne kadar sürdüreceklarını, karşılaşılabilecek sıkıntılara karşı gösterecekleri çabayı ve ulaştıkları başarı düzeyini etkileyen önemli bir unsurdur (Bandura, 2004). Sharp (2002)'a göre öz yeterlik inancı, insan motivasyonunun, refahının ve kişisel başarılarının temelidir. Öz yeterlik inancı, birey davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğu inanırlarsa, bu görevi seçmeye daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir, gereken davranışları sergilerler.

Öz yeterlik iki boyuta sahiptir: kişisel öz yeterlik ve sonuç beklentisi. *Kişisel öz yeterlik*, bireyin verilen bir performansı düzenlemeye ve yürütmeye yönelik becerisiyle ilgili yargısıdır. Kişisel öz yeterliği yüksek bireye göre beceri, bilgi ve yeterlik kazandıkça edinilebilir durumdadır. Bu bireyler, bilgi ve yeterliklerini ilerletecek türden işlerle uğraşma çabası içindedirler. Yaptıkları hataları beceri edinme sürecinin bir parçası olarak görürken, hatalarından öğrenme yeteneğine sahiptirler. Öte yandan *sonuç beklentisi* bireyin bir performans gösterdiğinde, bu performansının olası sonucuyla ilgili yargısıdır (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancının, bireyin amacını ve isteğini belirlediği, bu nedenle harcayacağı çabanın doğuracağı sonuçla ilgili beklentisini de şekillendirdiği belirtilmektedir (Smolleck ve Mongan, 2011).

Bandura (1997)'ya göre yeterlik inancı, dört faktörden etkilenir ve birlikte geliştirilebilir. Bunlardan ilki *performans başarılarıdır*. Başarılar, bireylerin yeterliklerinde önemli inançlar oluşturur ve başarısızlık onu zayıflatır. İkinci faktör ise, *dolaylı deneyimlerdir*. Bu deneyimler sosyal modellerin sağladığı deneyimler olarak açıklanır. Benzer insanları görmek ve gözlemlemek, gözleyeninin inançlarını artırır. Aynı zamanda insanların başarıları sonrasındaki sonuçları gözleme bu süreçte oldukça etkilidir. Bir diğer faktör, *sosyal iknadır*. Sözel olarak ikna edilen bireyler becerilerini ortaya koyar ve devam ettirirler. Cesaretlendirme ve

motivasyonu artırıcı konuşmalar, bireylerin başarmak için yeterli denemeleri yapmalarına sebep olur. Ancak yeterlikte gerçekçi olmayan destekleme ve zorlamalar, hayal kırıklığı yaşatacak sonuçlara neden olabilir. Bununla birlikte biri beceriksiz olarak ikna edilirse, kendi potansiyelini geliştirecek durumlarla karşı karşıya kalmaktan sakınır ve zorluklarla karşılaştığında mücadeleyi bırakır. Son olarak *psikolojik ve duygusal durumlar*, yeterlik inancını geliştiren ve artıran faktör olarak görülür. Fiziksel durumların geliştirilmesi, stresin ve negatif duygusal eğilimlerin azalması yeterlik inancı üzerinde etkilidir.

Öz yeterlik inancının, bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim yapma süreçleri gibi dört temel psikolojik süreci etkilediği belirtilmektedir. Bununla birlikte öz yeterlik inancı, bireylerin başarılı olabilecekleri inancı ile farklı çevrelere girmelerini ve farklı aktivitelerde bulunmalarını sağlayarak da onların seçim yapma süreçlerini etkilemektedir (Bandura, 1997).

Birey öz yeterlik düzeyi ile ilgili yanlış değerlendirme yapabilir. Bilgi, beceri ve yeteneklerini küçümseyebileceği gibi onları olduğundan daha fazlaymış gibi de değerlendirebilir (Bandura, 1997). Birey kapasitesini gerçekte olduğundan daha düşük algıladığında becerilerini yeterli düzeyde kullanamaz, daha yüksek algıladığında ise performansında artış görülür (Hoy ve Spero, 2005, s.344). Bununla birlikte gerekli yeteneklere sahip olduğu halde özyeterlik algısı düşük olduğu için başarısız olan birey olabildiği gibi bilgi, beceri ve yetenekleri sınırlı olmasına rağmen özyeterlik algısı yüksek olan bireyler de olabilir. Pajares ve Cheong (2003), birçok bireyin gerçekte sahip olduğu becerilerden kuşku duyduğu, onlara güvenmediği için başarısız olduğunu belirtmiştir. Öz yeterlik algısının bireyin güdülenme düzeyi, kişisel amaç ve istekleri gerçekleştirmeye olan bağlılığı, bir eylemde gösterilen çaba miktarı, güçlüklerle baş edebilme direnci, başarı ve başarısızlık durumu ve performans ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Desivilya ve Eizen, 2005). Bu nedenle öz yeterlik düzeyinin gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Bazı kaynaklarda öğretmen öz yeterlik algısı olarak belirtilen öğretmen öz yeterlik inancı, “öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını, öğretime ve sınıf yönetimine ilişkin çeşitli kararlarını etkileyen en büyük etmenlerden birisidir. Öğretmenlerin etkili bir

öğretim ortamı yaratabilmeleri için öğretmenlik becerisine sahip olduklarına inanmaları gerekir” (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, s.202).

Öğretmen özyeterlik inancı, etkili bir öğretim ortamı yaratabilmek için öğretmenin görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceğine ve öğretmenlik becerisine sahip olduğuna, öğretim ile ilgili planlama yapıp uygulayabileceğine, öğrencilere öğrenme becerisi kazandırabileceğine olan inançlarını kapsar (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Öğretmenlerin öğrencilerle, öğrenmeyle, öğretimle, konu alanıyla, bilimin doğasıyla, kendileriyle ve öğretmenin rolüyle ilgili inanışları, inanç sistemlerinin bileşenlerini oluşturmaktadır (Wallace ve Kang, 2004). Bu bileşenler, öğretmenin kişisel ve mesleki deneyimi, alan bilgisi ve sosyal özgeçmişini aracılığıyla biçimlendirilmektedir (Markic ve Eilks, 2008).

Öğretmen öz yeterliği, öğretmen etkililiğinin bir göstergesi olduğu gibi etkili bir okulun ve programın da olmazsa olmazıdır (Bitto ve Butler, 2010). Öğretmenlerin öz yeterlik ve öğretime yönelik inançları, sınıf içi uygulamalarını etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Öğretmen özyeterlik algısı, öğrencinin güdülenmesini, öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri çabayı ve ulaşmak istedikleri hedef düzeylerini etkiler (Hoy ve Spero, 2005, s.347). Yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenler, öğrenci başarısını ve güdüsünü denetleyebileceklerine, en azından olumlu yönde etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, s.202). Yapılan araştırmalar, öğretmen öz yeterlik inancının, öğretmenlerin öğretim çabasını, mesleki hedeflerinin düzeyini etkilediğini göstermektedir (Henson, 2001; Hoy ve Spero, 2005; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öz yeterlik inancına bağlı olarak, öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin, öğretimin ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütlerin de farklılık gösterdiği, bunların da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya konmuştur (Türkmen, 2007). Öğretmenlerin öz yeterliği, onların öğretim davranışlarını etkileyen anlamlı bir değişkendir (Huangfu, 2012). Öğretmen öz yeterliğinin öğretmenin öğretime hazırlığı, öğretim içeriğini belirlemesi, öğretme ve değerlendirme stratejisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur (Pan, Chou, Hsu, Li ve Hu, 2013). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrenci merkezli dersler işleyip, derslerini de öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere göre sürdürmektedirler (Henson, 2001; Küçükıılmaz ve Duban, 2006).

Öğretmenlerin kişisel yeterlik inançlarının mesleğe ilişkin memnuniyetlerinden ve öğrencilerin akademik başarılarından etkilendiği görülmüştür (Caprara vd, 2006). Düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin, mesleki memnuniyetlerinin de düşük olduğu ortaya konulmuştur (Klassen ve Chiu, 2010). Bununla birlikte düşük öğretmen öz-yeterliğinin, mesleki yıpranma, tükenmişlik ve öğrencilerin öğrenme çıktılarının azalması ile ilişkilendirilmiştir (O'Neill ve Stephenson, 2011). Ayrıca öz yeterliği yüksek olmayan bir öğretmenin otorite olabilmesi ve öğrencilere güven vermesi zordur (Aksu, 2008).

Öğretmen öz-yeterliği alanında yapılan çalışmalar, öğretim süreciyle ilgili öğretmen öz yeterliliğinin ve buna bağlı olarak öğretmen öz yeterlik inancının nasıl ölçüleceği sorusuna da cevap aramıştır. Bu konuda yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır:

Bandura (2006) tarafından geliştirilen öğretmen öz yeterlik ölçeği altı boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; 1) karar vermeyi etkileme yeterliliği, 2) öğretimsel öz yeterlilik, 3) disiplin öz yeterliliği, 4) anne babaların katılımını sağlama yeterliliği, 5) sosyal sorumluluklara katılma yeterliliği, 6) olumlu okul iklimi yaratma yeterliliğidir. Öğretimsel öz yeterlik boyutunda şu ifadeler yer almaktadır: En zor öğrencilerle çalışmayı başarabilirim (çalışma zorluklarının üstesinden gelmek). Evden yeterince destek olmasa bile öğrencilerin öğrenmesini sağlarım. Zor etkinliklerde öğrencileri görev başında tutarım. Öğrencilerin önceki derslerde öğrendiklerini hatırd tutma kapasitelerini arttırırım. Okul çalışmalarına düşük ilgi gösteren öğrencileri güdülerim. Öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırırım. Öğrenci öğrenmesi üzerindeki olumsuz iletişim şartlarının üstesinden gelirim. Çocukların ödevlerini yapmalarını sağlarım. Disiplin öz yeterliliği boyutunda şu ifadeler yer almaktadır: Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlarım. Sınıfta yıkıcı davranışları kontrol ederim. Okul düzeyinde problemleri davranışları engellerim.

Yeşil (2009) tarafından öğretmenlerin sınıf içi öğretim yeterliklerinin belirlenmesine yönelik geliştirilen gözlem formunda, 23 yeterlik ifadesi yer almıştır. Bunların 4'ü öğrencilerle iletişim kurma, 4'ü öğretim yöntemlerini kullanma, 4'ü öğretim araç ve materyallerinden yararlanma, 4'ü ölçme değerlendirme, 4'ü demokratik eğitim ortamı oluşturma ve 3'ü alan hâkimiyeti yeterlikleri ile ilgilidir. *Öğretmenlerin, sınıf içerisinde iletişim kurma yeterlikleri*: Anlatım güzelliği ve akıcılığı, Öğretmenlerin, ses tonu ve vurgulamalardan yararlanma yeterliği, Beden dilinden yararlanma yeterliği, Öğrencilerin açıklamalarını dinleme yeterliği. *Öğretmenlerin, öğretim*

yöntemlerini kullanma yeterlikleri: Seçilen öğretim yöntemlerini etkili kullanabilme yeterliği, Farklı öğretim yöntemlerini bir arada kullanabilme yeterliği, Öğrencinin aktif olduğu yöntemleri kullanabilme yeterliği, Ders süresini etkili ve dengeli kullanabilme yeterliği. *Öğretmenlerin, öğretim araçlarından yararlanma yeterlikleri:* Seçilen öğretim araçlarını etkili kullanabilme yeterliği, Farklı öğretim araçlarını bir arada yararlanabilme yeterliği, Yazı tahtasını etkili kullanabilme yeterliği, Öğretim araçlarında öğrencilerin yararlanmasını sağlama yeterliği. *Öğretmenlerin, başarıyı ölçme ve değerlendirme yeterlikleri:* Planlanan ölçme etkinliklerini yapma yeterlikleri, Ders boyunca açık ve anlaşılır sorular sorma yeterlikleri, Ders sonunda nitelikli sorular sorma yeterlikleri, Öğrenci cevaplarına uygun düzeltme ve pekiştirme verme yeterlikleri. *Öğretmenlerin, demokratik eğitim ortamı oluşturma yeterlikleri:* Demokratik bir sınıf atmosferi oluşturma yeterlikleri, Öğrencilerine karşı demokratik tavır geliştirme yeterlikleri, Öğrencilerini demokratik davranmaya yöneltme yeterlikleri, Öğrencilerinin demokratik olmayan davranışlarını engelleme yeterlikleri. *Öğretmenlerin, ders konularındaki yeterlikleri:* Ders konusu ile ilgili temel kavramları bilme yeterlikleri, Ders konusu ile sosyal bilgilerin kavramları arasında ilişki kurma yeterlikleri, Öğrencilerden gelen sorulara anlaşılır ve ikna edici cevaplar verme yeterlikleri.

Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen 30 maddelik “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” öz yeterlik kuramına paralel şekilde “kişisel öz yeterlik” ve “sonuç beklentisi” olmak üzere iki faktörlü bir yapıya sahiptir. Riggs ve Enochs (1990) tarafından, yine aynı faktör isimlerini taşıyan 23 maddeden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir (akt. Feyzioğlu, Feyzioğlu ve Küçükçingı, 2014).

Tschannen-Moran ve Hoy (2001), öğretmen öz-yeterliğini, bir öğretmenin öğrencilerin yeterince güdülenmiş olmadığı durumlarda bile öğrenmelerinde arzu edilen sonuçları elde edebileceğine yönelik inançları” olarak ifade etmişler ve öğretmen öz yeterlik inancını üç boyut altında incelemişlerdir. Bunlar öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimidir. Geliştirilen ölçekte söz konusu boyutları gözlemek için şu sorular bulunmaktadır: *Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik:* 1) Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz? 2) Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? 3) Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? 4) Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz? 5) Öğrencilerin

öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? 6) Öğrencilerin yaratıcılığın gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz? 7) Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz? 8) Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz? *Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik:* 9) Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz? 10) Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz? 11) Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz? 12) Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz? 13) Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz? 14) Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz? 15) Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz? 16) Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz? *Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik:* 17) Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? 18) Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz? 19) Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz? 20) Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? 21) Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz? 22) Farklı öğrenci guruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz? 23) Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz? 24) Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?

Özdemir (2008), yaptığı araştırmada öğretim sürecine ilişkin öğretmen öz yeterlilik inancını planlama, uygulama ve değerlendirme boyutunda incelemiştir. Senemoğlu, Demirel, Yağcı ve Üstündağ (2009), ilkökul öğretmenlerinin öz yeterlik inancı düzeyini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öz yeterlik inancının dört temel kaynağı olan ustalık tecrübeleri, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve duygusal durumları açıklamışlar ve 32 maddeden oluşan tek boyutlu öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği geliştirmişlerdir. Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği; öğrenme ve öğretme süreci, iletişim becerileri, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf yönetimi olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.

Aksu, Apaydın ve Kasalak (2014) tarafından geliştirilen öğretmen öz yeterlik ölçeğinde; sınıf yönetiminde yeterlik ve öğretimde yeterlik olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Sınıf yönetiminde yeterlik boyutunda şu ifadeler yer almaktadır: Öğrencilere uygun teşvikler (pekiştireçler) verebilirim. Öğrencileri Türkçe'yi doğru ve düzgün kullanmalarına yardım edebilirim. Öğrencilerim üzerinde etkiye sahip olacak şekilde konuşabilirim (doğru vurgu, tonlama, telaffuz). Beden dili ve ses tonumu kullanarak problemlili öğrencilere müdahale edebilirim. Uyguladığım etkinlikte ders boyunca öğrencilerin ilgi ve dikkatini sürdürebilirim. Öğretim zamanını etkili kullanabilirim. Utangaç öğrencileri sınıf veya grup çalışmalarında güdülemek yoluyla aktif hale getirebilirim. Öğretimde yeterlik boyutunda ise şu ifadeler yer almaktadır: Öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verebilirim. Öğrenciler için rahat ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturabilirim. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini göz önüne alarak derslerimi planlayabilirim.

2.4.2. Öğretim Sürecinin Düzenlenmesi

Öğrenci öğrenmesine pozitif etki yapabilmesi için öğretmenlerden başta hedef kitlesini dikkate alarak sahip olduğu yeteneklerin de yardımıyla en iyi ve etkili yöntemi bulup uygulamak ve öğrencilerde istenilen davranış değişikliğini oluşturmak olmak üzere birçok rolü oynaması beklenmektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecini nasıl düzenlemeleri gerektiği konusunda Gagne (1985, s.243), bilgi işlem süreci modeline paralel olarak bir öğretme modeli geliştirmiştir. Modele göre, öğretimin düzenlenmesinde sırasıyla şu adımlar atılmalıdır:

- 1) Dikkati sağlama ve güdüyü harekete geçirme.
- 2) Öğrenciye dersin ya da ünitenin sonunda ulaşılması istenen amaçları (hedefleri) bildirme.
- 3) Yeni öğrenmeler (yeni öğrenilecekler) ile ilgili daha önce öğrenilmiş bilgi ve becerileri hatırlatma.
- 4) Uyarıcı materyalleri sunma.
- 5) Öğrenciye yol gösterme, rehberlik etme.
- 6) Davranışı ortaya çıkarma.
- 7) Geri bildirim sağlama.
- 8) Öğrenilenleri değerlendirme.
- 9) Öğrenilenlerin kalıcılığını ve transferini sağlama.

Köksal ve Demirel (2008), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğretim uygulamalarını; öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreci olarak incelemişlerdir.

Öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik yeterlikleri, bu yeterliklere ilişkin öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve öğretim sürecinin düzenlenmesi konusundaki bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin öğretim becerileri; a) yöntem ve etkinlikleri uygulama, b) öğrenci katılımını sağlama, c) öğrencilerle iletişim kurma, d) sınıf düzenini sağlama, e) değerlendirme ve transferi sağlama, olmak üzere beş boyut altında incelenebilir. Her bir boyuta ilişkin öğretmenlerin yapabileceği çalışmalar aşağıda açıklanmıştır:

A) Yöntem ve etkinlikleri uygulama

1) Dersin başında öğrencilere ulaşmalarını beklediği hedeflerin neler olduğunu açıklar (Gagne, 1985; Taylor, 2002; Yalçınkaya ve Tombul, 2002; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Devecioğlu ve Akdeniz, 2016).

2) Yeni öğrenilecekler ile ilgili öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları bilgi ve becerileri hatırlamalarını sağlar (Gagne, 1985; Bandura, 2006; Rosenshine, 2012).

3) Öğretim hedeflerine ulaşmak için uygun öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri etkili biçimde kullanır (Tschannen-Moran ve Hoy; 2001; Yalçınkaya ve Tombul, 2002; MEB, 2008; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Numanoğlu ve Bayır, 2009; Özdemir, 2008; Yeşil, 2009; Seferoğlu, 2004; Şan, 2013; Devecioğlu ve Akdeniz, 2016; Kahramanoğlu ve Ay, 2013).

4) Öğrenilen bilgileri somutlaştırmak için ders araç gereçlerini ve eğitim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanır (Yalçınkaya ve Tombul, 2002; Seferoğlu, 2004; Bandura, 2006; Özdemir, 2008; MEB, 2008; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Numanoğlu ve Bayır, 2009; Yeşil, 2009; Şan, 2013; Devecioğlu ve Akdeniz, 2016).

5) Alternatif açıklama ve örneklerle öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik eder (Gagne, 1985; Tschannen-Moran ve Hoy; 2001; Taylor, 2002; Rosenshine, 2012).

6) Öğrencilerin sorularına açık, anlaşılır, tatmin edici cevaplar verir (Tschannen-Moran ve Hoy; 2001; Yalçınkaya ve Tombul, 2002; Aksu ve diğerleri 2014; Özdemir, 2008; Yeşil, 2009; Tepe ve Demir, 2012; Rosenshine, 2012).

7) Uygun geri bildirimler vererek, öğrencilerin hedef kazanımlara ulaşmalarını (yeni öğrenme davranışlarını ortaya çıkarmalarını) sağlar (Gagne, 1985; Taylor, 2002; Yalçinkaya ve Tombul, 2002; MEB, 2008; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Yeşil, 2009; Rosenshine, 2012).

B) Öğrenci katılımını sağlama

8) Öğrencilerin niçin öğrenmeleri gerektiğini anlamalarını sağlar (Taylor, 2002; Tschannen-Moran ve Hoy; 2001; Bandura, 2006; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Rosenshine, 2012; Tepe ve Demir, 2012).

9) Öğrencilerin tüm zekâ alanlarına hitap edecek etkinlikler yapar (Özdemir, 2008; MEB, 2008; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Devocioğlu ve Akdeniz, 2016).

10) Dersin her bir öğrencinin (özel eğitim ya da üstün yetenekli) seviyesine uygun olmasını sağlar (Tschannen-Moran ve Hoy; 2001; Taylor, 2002; Yalçinkaya ve Tombul, 2002; Seferoğlu, 2004; Özdemir, 2008; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Numanoğlu ve Bayır, 2009; Tepe ve Demir, 2012; Kahramanoğlu ve Ay, 2013; Şan, 2013; Aksu ve diğerleri, 2014; Devocioğlu ve Akdeniz, 2016).

11) Utangaç öğrencileri sınıf veya grup çalışmalarında cesaretlendirmek yoluyla aktif hale getirir (Yalçinkaya ve Tombul, 2002; Seferoğlu, 2004; Bandura, 2006; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Yeşil, 2009; Tepe ve Demir, 2012; Kahramanoğlu ve Ay, 2013; Aksu ve diğerleri 2014; Devocioğlu ve Akdeniz, 2016).

12) Çalışılması zor, derse az ilgi gösteren öğrencilere ulaşmayı başarır (Tschannen-Moran ve Hoy; 2001; Taylor, 2002; Yalçinkaya ve Tombul, 2002; Seferoğlu, 2004; Bandura, 2006; Özdemir, 2008; Aksu ve diğerleri 2014; Tepe ve Demir, 2012).

13) İstenmeyen davranış gösteren öğrencilerin derse katılımını sağlayarak, dersi olumsuz yönde etkilemelerini engeller (Tschannen-Moran ve Hoy; 2001; Bandura, 2006; Özdemir, 2008; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Yeşil, 2009; Tepe ve Demir, 2012).

C) Öğrencilerle iletişim kurma

14) Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanır (Özdemir, 2008; Yeşil, 2009; Tepe ve Demir, 2012; Aksu ve diğerleri 2014).

15) Sınıftaki konuşmalarında dili etkili kullanır (doğru vurgu, tonlama ve telaffuz) (Özdemir, 2008; Yeşil, 2009; Tepe ve Demir, 2012; Aksu ve diğerleri 2014; Devecioğlu ve Akdeniz, 2016).

16) Öğrencilerin dili doğru ve düzgün kullanarak kendilerini ifade etmelerine yardım eder (Kahramanoğlu ve Ay, 2013; Aksu ve diğerleri 2014).

D) Sınıf düzenini sağlama

17) Öğrenciler için rahat ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturur (Tschannen-Moran ve Hoy; 2001; Bandura, 2006; MEB, 2008; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Aksu ve diğerleri 2014; Tepe ve Demir, 2012).

18) Derste öğrencilerin hoşlandığı düzenlemeler yapar (Bandura, 2006; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Tepe ve Demir, 2012; Devecioğlu ve Akdeniz, 2016).

19) Öğrenme sürecinde zamanı etkili kullanır (Özdemir, 2008; MEB, 2008; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Numanoglu ve Bayır, 2009; Tepe ve Demir, 2012; Aksu ve diğerleri 2014; Devecioğlu ve Akdeniz, 2016).

20) Öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlar (Tschannen-Moran ve Hoy; 2001; Taylor, 2002; Bandura, 2006; MEB, 2008; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Numanoglu ve Bayır, 2009; Tepe ve Demir, 2012; Aksu ve diğerleri 2014).

21) Öğrencilerin olumlu davranışları sürdürmelerini destekler (Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Tepe ve Demir, 2012; Aksu ve diğerleri 2014).

E) Değerlendirme ve transferi sağlama

22) Öğretilen bilgilerin kavranıp kavranmadığını uygun teknikler kullanarak ölçer ve değerlendirir (Gagne, 1985; Tschannen-Moran ve Hoy; 2001; Seferoğlu, 2004; Özdemir, 2008; MEB, 2008; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Yeşil, 2009; Kahramanoğlu ve Ay, 2013; Devecioğlu ve Akdeniz, 2016).

23) Yaptığı değerlendirme sonucuna göre varsa eksik öğrenmeleri tamamlamak için ek yetiştirme etkinlikleri yapar (Gagne, 1985; Tschannen-Moran ve Hoy; 2001; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Yeşil, 2009; Rosenshine, 2012; Kahramanoğlu ve Ay, 2013; Devecioğlu ve Akdeniz, 2016).

24) Öğrenilen bilgiler ile dersin ilgili diğer konularını ilişkilendirir (Gagne, 1985).

25) Öğrenilen bilgileri diğer derslerde öğrenilen konularla ilişkilendirir (Gagne, 1985).

26) Öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda nasıl kullanılabileceğinden örnekler verir (Gagne, 1985; Yalçınkaya ve Tombul, 2002; Özdemir, 2008; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Tepe ve Demir, 2012).

2.4.3. Öğretmenlerin Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin öğretim becerilerinin, öğretim ortamının hazırlanmasında, öğrencinin öğretim sürecinde istenilen düzeye ulaşabilmesinde ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesinde önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca öz yeterlik, öğretmenin profesyonel benlik algısını yansıtacağı için, bu algının gerçekçi olması önem taşımaktadır (Romi ve Leyser, 2006). Bu nedenlerle öğretmenin öğretim becerilerinin ve öz yeterlik inancının güçlendirilmesi önemlidir.

Öğretmenin öğretim becerilerini ve öz yeterliğini etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olması, becerilerini geliştirebilmesi açısından gereklidir. Bandura (1997)'ya göre performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve duygusal durum öz yeterlik inancını etkileyen dört temel faktördür. Bunların dışındaki bazı faktörlerden de söz etmek olasıdır. Bilgi birikimi gibi öğretmen ile ilgili değişkenler; öğretmenlerin sosyal statüleri gibi sosyo-ekonomik değişkenler; toplumdaki ve meslektaşlardan gelen destek gibi çevresel faktörlerden söz edilebilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin öğretimsel bilgi ve becerilerini geliştirerek, başarılarının artmasını sağlayabilir (*performans başarıları*). Öğretmenlerin birbirlerinin derslerinde gözlem yapması ve akran (meslektaş) gözlemi uygulamaları ile birbirlerinin çalışmalarını görmelerine ve yeni deneyimler edinmelerine fırsatlar yaratılabilir (*dolaylı yaşantılar*). Öz-değerlendirme uygulamaları süresince müfettişler, yöneticiler, meslektaşlar tarafından bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütler verilerek öğretmenler cesaretlendirilebilir (*sözel ikna*). Öğretim sürecinde yaşadığı kaygı, stres ve negatif duygusal eğilimlerin azaltılması ve fiziksel durumların düzenlenmesi yoluyla olumlu bir iklim oluşturulabilir (*duygusal durum*). Bu açıdan müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öz yeterlik

inancını geliştirmelerini sağlayarak, denetimin temel amacı olan öğretim sürecinin geliştirilmesine (Oliva ve Pawlas; 2001; Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.6; Blase ve Blase 2002, s.12; Marshall, 2005; Zepada, 2007, s.29; Nolan ve Hoover, 2008; Henson, 2011, s.69; Wiles ve Bondi, 2000; Sullivan ve Glanz, 2015, s.4; Glickman ve diğerleri 2014, s.9) katkı sağlayabilir.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin çeşitli şekilde desteklenmelerinin öz yeterlik inancını ve öğretim becerilerini etkilediği belirtilmiştir. Ware ve Kitsantas (2007), araştırmalarında öğretmen yeterliğine odaklanan eğitimsel müdahalelerin, yeterlik inancını güçlendirdiği sonucuna varmışlardır. Liaw (2009) öğretmen adayların sınıf içi deneyim kazandıktan ve grup tartışmasından sonra daha yüksek düzeyde öğretmen yeterliğine sahip olduklarını vurgulamıştır. Tschannen-Moran ve Hoy (2007) ise 255 öğretmen ve öğretmen adayı ile yapmış oldukları ęalıřmada, öğretime ilişkin kaynaklar ve kişilerarası destek gibi şartlara ilişkin faktörlerin belirgin bir şekilde öğretmen adaylarının öz yeterliklerini etkilediğini belirlemişlerdir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öz-değerlendirme ve öz-değerlendirmede kullanılan yöntem ve araçların öğretmenlerin öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerine etkisi konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar sunulmuştur.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ekiz (2006) tarafından yürütölen araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında yansıtıcı günlükler aracılığıyla kendilerini ve başkalarını nasıl gördükleri konusunda düşünceler ortaya koymaktır. Veriler, 43 öğretmen adayının ilköğretim okullarında 14 hafta boyunca hazırladıkları ve öğretmenlik uygulaması sonucunda tamamladıkları uygulama dosyalarından elde edilmiştir. Veriler, doküman analizi metoduyla incelenmiş, genel ve ortak konuları ortaya ęıkarmak için karşıt-özel-durum analizinden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda adayların yansıtıcı günlüklerinde biręok güçlökle karşılaştıkları aęıkęa anlaşılmaktadır. Bu zorluklardan en belirgin olanları; sınıf disiplini, zaman yönetimi ve öğretim pratik kültürüdür.

Köksal ve Demirel (2008) yürütülen çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi içerisinde kullanılan stratejilerden “Karma Yapı: Deneysel Desen, Nitel Veri Toplama ve İçerik Analizi” seçilmiştir. Belirlenen araştırma yöntemi ve oluşturulan temel yapı çerçevesinde araştırmanın deseni olarak durum çalışması (case study) seçilmiştir. Araştırma, 12 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Programın değerlendirilmesinde; gözlem notları, kamera kayıtları, görüşme formu, kendini değerlendirme formu, katılımcı günlükleri ve ders planları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen özelliklerinden kişisel ve mesleki niteliklere ilişkin sergiledikleri öğretmen özellikleri belirlenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre, yansıtıcı düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Tok (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla, deneysel araştırma modellerinden kontrol gruplu ön ve son test modeli kullanılmıştır. Çalışmaya 63 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma grubu deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği, iki kolonlu öğrenme yazıları ve performans değerlendirme ölçeği (Rubrik) kullanılmıştır. Veriler 12 hafta boyunca toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda yansıtıcı düşünme etkinlikleri, deney grubundakilerin performansları üzerinde etkili olmuştur. Bununla birlikte deney grubundaki öğretmen adaylarının kişisel yansıtımları temel alınarak kendi çalışmalarını, öğrenme etkinlikleri hakkındaki yansıtımları tartışılmıştır.

Akıllı (2007), ‘öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin; öğretmen adaylarına video kayıt aracılığıyla sağlayacak olduğu geri bildirim, adayların kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, sergiledikleri öğretim becerileri ve sınıf içi etkinlikleri, öğrenciler ile iletişimleri gibi yetkinliklerin geliştirilebilmesine bir katkısının olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini, beş öğretmen adayı

oluşturmuştur. Çalışmada durum çalışması yaklaşımı esas alınmış, veri toplama yöntemi olarak da görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, kullanılan yöntemin, öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesinde ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinliklerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Başka bir araştırmada Duban ve Yelken (2010), öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemeyi ve zihinlerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ne denli örtüştüğünü ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 315 öğretmen adayı oluşturmuştur. Yapılan araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen eğilimi gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan sonuçlar da öğretmen adaylarının gerek sahip oldukları kişisel ve mesleki özelliklerin, gerekse sahip olmayı hedefledikleri öğretmen özelliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle örtüştüğünü göstermiştir.

Şahin (2011) tarafından yapılan diğer bir araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 102 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcıların yansıtıcı düşünme eğilimlerinin genel olarak 'tamamen katılıyorum' düzeyinde olduğu, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin birinci sınıfta öğrenim görenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet değişkeninin yansıtıcı düşünme eğilimine herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Aykut, Dayı ve Karasu (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, zihin engelliler öğretmenliği adaylarına, kendini değerlendirme yönteminin sınıfta ders anlatma becerilerini kazandırmaya, sürdürmeye ve genellemeye olan etkisini belirlemektir. Araştırmanın deseni, denekler arası çoklu yoklama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu üç öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak 'Ders Anlatma Becerisi Kontrol Listesi' (DABKL) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, her üç denekte ders anlatma davranışlarını % 75 ve üzerinde kazanmış ve kazandıkları ders anlatma davranışlarını öğretimden belli bir süre geçtikten sonra da sürdürmüş ve farklı derse genellemişlerdir.

Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu (2014) tarafından yrtlen araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler ğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından ortaya koymaktır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, Sosyal Bilgiler ğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “ğretmen ve ğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) leği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ğretmen adaylarının yansıtıcı düşünce eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ğretmen adaylarının yansıtıcı düşünce eğilimlerinin cinsiyet, aile gelir durumu ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur.

Töman ve Odabaşı Çimer (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Fen Bilgisi ğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerini, yazmış oldukları günlüklerdeki ifadelerine göre incelemektir. Araştırma nitel araştırmanın durum çalışmasının i ie geçmiş tek durum desenine yürütülmüştür. Çalışmada, Fen Bilgisi ğretmen adaylarının yazdıkları 32 adet günlük, doküman inceleme yöntemiyle incelenmiştir. Gnlklerdeki ifadeler betimsel olarak analiz edilmiştir. Teknik, uygulama ve eleştirel yansıtımlar temalarında gruplandırılmıştır. Öğretmen adaylarının yazdıkları günlüklerdeki ifadeleri incelendiğinde ğretmen adaylarının daha çok teknik alanda yansıtıcı düşünme yeteneklerinin ön planda olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel alanda yansıtıcı düşünme yeteneklerinin ise hemen hemen hiç olmadığı dikkat çekmektedir. Çalışma, ğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik öneriler ile tamamlanmıştır.

Çiğdem ve Kurt (2014), ğretmen adaylarının bloklarında kullandıkları yansıtıcı düşünme düzeylerini araştırmışlardır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 20 ğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayları ‘ders gözlem izelgesi’ kullanarak, izledikleri ğretmeni ve kendi sundukları dersle ilgili ‘ders planı hazırlama, sunma ve değerlendirme izelgesi’ kullanarak kendilerini değerlendirmişlerdir. Bir yarıyıl boyunca her hafta yaptıkları öğretmenlik uygulaması ve değerlendirmeyle ilgili hazırladıkları raporu blog sayfasında paylaşmışlardır. Veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Alışkanlık, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma kategorilerinden oluşan kodlama şeması kullanılmıştır Araştırma sonunda ğretmen adaylarının izledikleri uygulama öğretmenleri ve diğer ğretmen adayları hakkında eleştirel yansıtma yapmadıkları, kendi etkinlikleri hakkında ise eleştirel yansıtma yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ğretmen adaylarının

yansıtma yapma konusunda sorunlar yaşadıkları gözlemlendiğinden öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda eğitim verilmesinin etkili olacağı önerilmiştir.

Kır (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı, profesyonel bir meslek olan öğretmenliğin gelişimi için önemli bir araç olan yansıtıcı düşünmenin öğretmenlerimiz tarafından hangi seviyede yapıldığını incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni yürütülmüştür. Çalışma grubunu farklı ortaöğretim kurumlarında çalışan beş biyoloji öğretmeni oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca katılımcılardan 5 hafta süresince günlük yazmaları (narrative) istenmiştir. Elde edilen veriler yorumlayıcı analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme seviyeleri Moon (2004) tarafından belirtilen dört düzeyde incelenmiştir: Çalışmada öğretmenlerin çoğunun yansıtıcı düşünme seviyelerinde eleştirel yaklaşımla yansıtma yaptıkları ve bunu bilinçli olarak yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca eleştirel yaklaşımla yansıtma yapan öğretmenlerin diğer seviyelerde de yansıtma yaptığı görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerin fazla bilgiye sahip olmadıkları ve sahip oldukları bilginin de farkında olmadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle yansıtıcı düşünme hakkında daha fazla bilgi edinebilecekleri ortamların oluşturulması ve farkındalık düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Cengiz (2014) tarafından yapılan diğer bir araştırmanın amacı "Genel Kimya Laboratuvarı 1" dersi çerçevesinde hazırlanan geribildirim destekli yansıtıcı günlüklerin Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, yansıtma seviyeleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışma, deney grubu (N=14) ve kontrol grubu (N=14) olmak üzere, iki gruba ve toplam 28 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Çalışmanın veri toplama araçlarını yansıtıcı günlükler, öğrenme yazıları, başarı testi ve yarı yapılandırılmış mülakatlar oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının ön test başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmazken, son test başarı puanları arasında deney grubundaki öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen mülakatlardan, uygulamanın öğretmen adaylarının yansıtıcı yazılar yazmalarında etkili olduğu fakat öğretmen adaylarının ileri seviyede yansıtıcı yazmaları konusunda ise istenen düzeyde etkili olamadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca yansıtıcı günlük

yazmanın öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, derse yönelik motivasyonları ve duyguları üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Derslerde yansıtıcı günlüklerin yanında yansıtmayı geliştirici farklı yaklaşımlardan da (portfolyo, öz-değerlendirme vb.) yararlanılmasının öğrencilerin akademik başarılarının artması konusunda daha büyük bir etki sağlayabileceği belirtilmiştir.

Gümüşok (2014) araştırmasında; İngiliz Dili öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi sürecinde tecrübe ettikleri öz-değerlendirme ve akran-değerlendirme süreçlerini incelemeyi amaçlamıştır. 27 İngiliz Dili öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Veri beş öz-değerlendirme, üç akran değerlendirme formu; öğretim sonrası görüşmelerin video kaydı ve mülakat aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar öğretmen adaylarının hem öz-değerlendirmede hem de akran-değerlendirmede eğitim süreçleri, öğrenci motivasyonu ve derse katılımını artırma, öğretmen değerlendirme ve sınıf yönetimi konusunda yansıtıcı düşünme sunduklarını göstermiştir. Çalışma aynı zamanda öğretmen adaylarının genellikle betimleyici yansıtıcı düşünme ürettiklerini ve nadiren yüksek seviyedeki yansıtıcı düşünmeye ulaştıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının sistemli öz-değerlendirme ve akran-değerlendirmenin etkili olduğuna inandıklarını, bu süreçle kendi öğretmenlikleriyle ilgili farkındalıklarının arttığını, daha öz güvenli olduklarını, çok yönlü ve eleştirel düşünceye ulaşabildiklerini de göstermiştir.

Dervent (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yansıtıcı düşünmenin beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları üzerine etkisini belirlemek ve onların yansıtıcı düşünme düzeylerini ve kullandıkları yansıtma stratejilerini keşfetmektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Araştırmaya 10 gönüllü öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, yansıtıcı günlük, görüşme ve mikro öğretim video kayıtları yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar başlangıçta, teknik düzeyde yansıtma yapmışlardır. Daha sonra bağlamsal ve diyalektik düzeyde yansıtma yapmaya başlamışlardır. Ek olarak, yansıtıcı düşünme çerçevesi, öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerinde odaklanmalarını ve kendi mesleki gelişimleri üzerine bilinçli bir farkındalığın oluşmasını sağlamıştır. Sonuç olarak öğretmen adayları; planlama, zaman yönetimi ve okul tesislerinin kullanılması konularında mesleki gelişim göstermişlerdir.

Tican ve Taşpınar (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yansıtıcı düşünme temelli öğretim faaliyetlerinin hizmet öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarı üzerine etkilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma nitel desende tasarlanmış olup, veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 42 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların 21'i deney grubunu ve 21'i de kontrol grubunu oluşturmuştur. Yapılan son testlere göre söz konusu ölçeklerden alınan puanlara göre deney grubunun ortalama puanları kontrol grubundan yüksek olsa da, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler daha çok eylem üzerinde yansıtma ve eylem içinde yansıtma davranışları göstermişlerdir.

Bozak (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilk ve ortaokullarda görevli öğretmenlere meslektaş rehberliği kavramını ve bu süreçte uygulanacak olan ders gözlemi yöntemini tanıtarak, öğretmenlerin meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliğine ve etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nicel yöntemin yanı sıra, nitel yöntemler ve tek gruplu öntest-sontest deney öncesi modeli birlikte kullanılarak karma bir araştırma modeli oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmanın nicel, deneysel ve nitel boyutlarında; meslektaş rehberliğinin özellikle öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine, öğretim konularına ilişkin uygulama becerilerine ve meslektaşlar arası ilişkilerin geliştirilmesine olumlu katkılar sağlayacak bir yöntem olduğu; meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerinin yanında, öğretmenlerin sınıflarında gözlenmek istememelerinden ve eleştiriye karşı hassas ve kırılğan olmalarından kaynaklanan bir takım sınırlılıklarının da olduğu; yöntemi bizzat ders gözlemi yaparak uygulamış olan katılımcıların, meslektaş rehberliği yöntemini, mevcut rehberlik çalışmalarına kıyasla, daha fazla tercih ettikleri yönünde bulgular elde edilmiştir.

Aksu ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim sürecinin akran danışma (peer consultation) ve kliniksel denetim (clinical supervision) yoluyla desteklenmesidir. Araştırma deneme öncesi model ve nitel yöntem kullanılarak paralel karma desende yürütülmüştür. Araştırma 14'ü aday ve 14'ü rehber olmak üzere toplam 28 gönüllü öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ön test uygulandıktan sonra kliniksel denetim ve akran danışma konusunda eğitim verilmiştir. Yapılan planlamaya göre

rehber öğretmenlerin aday öğretmenlerin sınıfında ders gözlemi ve video kaydı yapmak sureti ile akran danışma yöntemi uygulanmıştır. Uygulama sonrasında son test yapılmıştır. Araştırma sonuçları, aday öğretmenlerin inançlarının sınıf yönetiminde yeterlikte olumlu yönde değiştiğini, ancak öğretimde yeterlik inançlarında önemli bir farklılık olmadığını göstermiştir. Aday öğretmenlerin açık ve gizli kendi alanlarında da ön ve son test puanları arasında istatistiksel farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın nitel bulguları, akran danışma ve kliniksel denetimin uygulamalı eğitim sürecinde aday öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sullivan ve Glanz (2000) tarafından yapılan, ‘Denetimde Alternatif Yaklaşımlar: Alandan Durumlar’ adlı çalışmanın amacı, danışmanlık, akran koçluğu, portfolyo değerlendirme, akran değerlendirmesi ve eylem araştırması uygulamalarının etkililiğini belirlemektir. Beş farklı denetim yaklaşımı, beş farklı gerçek durumda araştırılmıştır. Birinci yaklaşım danışmanlıktır. Deneyimli bir öğretmen olan Mari, iki yıllık bir öğretmen olan Jim’e danışmanlık yapmayı kabul etmiştir. Jim de Mari’nin danışmanlığını kabul etmiştir. Danışmanlık uygulamaları sonunda Jim’in becerilerinin önemli ölçüde geliştiği gözlenmiştir. İkinci yaklaşım akran koçluğudur. Uygulamaya gönüllü katılan öğretmenler iki haftada bir kliniksel denetim döngüsünü kullanarak birbirlerinin sınıflarında gözlem yapmışlardır. Çalışma sonunda öğretmenler akran koçluğu uygulamasından memnun olduklarını ve bir sonraki dönemde devam ettirmek istediklerini belirtmişlerdir. Üçüncü yaklaşım portfolyo değerlendirmedir. Çalışmaya 10 gönüllü öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerden ilgi duydukları merak ettikleri konular ve öğretim deneyimleri hakkında ürün dosyası (portfolyo) hazırlamaları istenmiştir. Çalışma sonunda katılımcılar bu yöntemin yenilikçi bir yaklaşım olduğunu, bu çalışmayı yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Dördüncü yaklaşım akran değerlendirmesidir. Çalışma süresince öğretmenler birbirlerinin sınıflarını ziyaret ederek birbirlerine geri bildirim vermişlerdir. Çalışma sonunda okulda akran değerlendirmesi ve öz-değerlendirmeye ilginin arttığı ve yararlı görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Beşinci yaklaşım eylem araştırmasıdır. Araştırmanın amacı, işbirlikçi öğrenmenin harcanan zaman ve emeğe değip değmediğini belirlemektir. Doris, öğrenci seviyesi denk olan iki sınıf seçmiştir.

Sınıfın birinde işbirlikçi yöntemle ders işlerken diğerinde geleneksel yöntemle ders işlemiştir. Çalışma sonunda her iki sınıfa da sınav yapmıştır. Sınav sonuçlarına göre işbirlikçi yöntemle ders işleyen sınıfın daha başarılı olduğu görülmüştür. Araştırmacılar çalışma sonunda; denetimde bu beş yaklaşımın yansıtıcı uygulama ve öğretim için bilgi sağladığını, okul yöneticilerinin bu alternatif yaklaşımları öğrenmekle kalamayıp uygulamaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Sutherland ve Wehby (2001), tarafından yapılan çalışmada, özel eğitim öğretmeni adaylarının sınıfta sosyal pekiştireç kullanma davranışını arttırmada öz-değerlendirme yönteminin etkililiği incelenmiştir. Çalışmaya duyuşsal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada 9 basamaktan oluşan kendini değerlendirme yöntemi basamaklarına yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, kendini değerlendirme yöntemi, duyuşsal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların öğretmenlerine, öğretim sırasında sosyal pekiştireç kullanma davranışlarını arttırmada etkili bulunmuştur.

Keller ve Duffy (2005), veri tabanlı öz-değerlendirmenin öğretimsel davranışların iyileştirilmesi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma, yeni bir özel eğitim öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada yedi aşamadan oluşan bir öz-değerlendirme süreci kullanıştır. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmen, öğretim sürecinde söylediklerinin ve yaptıklarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisini daha iyi anladığını, sosyal övgü ve olumlu pekiştireç kullanma davranışının arttığını, neyi nasıl söylediğini fark ettiğini ve daha olumlu bir ses tonu kullanmaya başladığını, tüm sınıfın öğretimden daha memnun olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonunda veri tabanlı öz-değerlendirme stratejisinin, tehdit edici olmayan bir yöntemle öğretmenlerin öğretimsel davranışlarının iyileştirilmesine yardım ettiği ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde aktif olmalarını sağladığı belirtilmiştir.

Capizzi, Wehby ve Sandmel (2010) tarafından yapılan çalışmada, deneklere sosyal pekiştireç kullanma ve öğrencilere cevap vermeleri için fırsat sunma davranışlarını kazandırmada öz-değerlendirme yönteminin dönüt ile birlikte kullanılmasının etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, deneklerarası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırma özel eğitim bölümünde zihin engelli öğrencilerle uygulama yapan üç öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, kendini değerlendirme yönteminin dönüt ile birlikte kullanılması, öğretmen adaylarında hedeflenen davranışları kazandırmada etkili bulunmuştur.

Whipp (2003), aday öğretmenlerin deneyimlerini elektronik tartışmalar yoluyla yansıtma düzeyini araştırmıştır. Araştırmaya kırsal alandaki okullarda görevli aday öğretmenler katılmıştır. Araştırma iki yarıyıl sürmüştür. Öğretmenler, öğretim etkinliklerini video kaydına alıp birbirleri ile elektronik ortamda paylaşmışlar ve çalışmalarını değerlendirmişlerdir. Birinci yarıyıl araştırmacı tarafından öğretmenlere herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Birinci yarıyıl sonunda yapılan değerlendirmede öğretmenler arasında üst düzey yansıtıcı düşünmenin nadir olarak yapıldığı görülmüştür. İkinci yarıyıl başında araştırmacı tarafından müdahale yapılarak, öğretmenlere yansıtıcı uygulama hakkında destek verilmiş ve çalışma planı değiştirilmiştir. İkinci dönem sonundaki analizler, öğretmenler arasındaki video paylaşım sayısının arttığını, video kayıtları hakkında yapılan tartışmaların niteliğinin yükseldiğini ve üst düzey yansıtma yapıldığını göstermiştir.

Ross ve Bruce (2007), öz-değerlendirmenin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma açıklayıcı durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Çalışmada bir 8. sınıf matematik öğretmenin öğretimsel uygulamaların değişimine katkı sağlayan diğer elementlerle birlikte asıl olarak öz-değerlendirmenin etkisi araştırılmıştır. Öz-değerlendirmeye meslektaş denetimi yoluyla katkı sağlanmıştır. Öğretmen, çalışmalarıyla ilgili veri toplayarak gelişim hedefleri belirlemiş, bir eylem planı yaparak gelişimi sürdürmüştür. Araştırmada veriler, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi ile toplanmıştır. Araştırma sonunda öz-değerlendirmenin; 1) öğretmenin mükemmel öğretimi tanımlamasını etkilemek ve uzmanlık becerisinin farkına varma yeteneğini arttırmak, 2) açık öğretim standartları, arzu edilen ve gerçekleşen uygulamaları arasındaki açıklığı bulma fırsatları ve eylem için seçenekler sağlamak yoluyla öğretmenin gelişim hedeflerini seçmesine yardımcı olmak, 3) Öğretmenin meslektaşları ile iletişimini kolaylaştırmak, 4) öğretmenin uygulamaları üzerinde dış değişim ajanlarının etkisini arttırmak yoluyla öğretmenin gelişimine katkıda bulunduğu görülmüştür.

Burrows (2012), öğretmenlerin yansıtıcı düşünme yoluyla öğretim uygulamalarının geliştirilmesi adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya toplam 72 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubu, 18'er kişilik dört gruba ayrılmıştır. Çalışmanın başlangıcında dört gruba yansıtıcı düşünmeyle ilgili üç faktörden oluşan bir anket uygulanarak ön test yapılmıştır. Çalışma kapsamında dört grubun hepsi öğretimlerini video kaydına almışlardır. Birinci gruba başka bir müdahalede bulunulmamıştır.

İkinci grup, video kayıtların incelenmesinde kullanılacak öncelikler ile ilgili hazırlanmış beş soruyu okuyup doldurmuşlardır. Üçüncü grup, video kayıtlarını yöneticileriyle birlikte değerlendirmişlerdir. Dördüncü grup ise, hem ikinci hem de üçüncü grubun yaptığı aktiviteleri yerine getirmişlerdir. Çalışma sonunda dört gruba yansıtıcı düşünme anketi son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonunda ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çünkü katılımcıların ön test puan ortalamaları görece olarak yüksek olduğundan son testte çok artış olmamıştır. Görüşme kayıtlarına göre öğretmenlerin kendi öğretimleri ile ilgili bir iş görüşme kazandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin açık fikirli oldukları, öğrencilerin öğrenmesindeki etkili öğretim stratejileri ve tutumlar geliştirdikleri yönünde kanıtlara ulaşılmıştır.

Reston ve Jala (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öz-değerlendirme ve yansıtıcı uygulama çalışmalarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına etkisini keşfetmektir. Araştırma nitel karakterli olup, desen olarak durum çalışması desenindedir. 28 istatistik öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın başında öğretmenlere istatistikle ilgili ön değerlendirme ölçeği ile Taggart (2005) tarafından hazırlanan ve yansıtıcı düşünmenin teknik, bağlamsal ve eleştirel düzeyini belirlemeye yarayan ‘yansıtıcı düşünme profili ölçeği’ uygulanmıştır. Daha sonra bir atölye çalışması ile öğretmenlerin istatistik öğretim becerilerini geliştirici etkinlikler yapılmıştır. Veriler, sınıf gözlemi, görüşme ve öğretmen raporları, akran gözlemi ve değerlendirmesi, yansıtıcı günlük gibi diğer alternatif yöntemler kullanmak yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin istatistik ve öğretim yöntemleri konusunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun Taggart (2005)’in yansıtıcı düşünme piramidinde teknik ve bağlamsal düzeyinde olduğu, birinin ise eleştirel düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Günlük yazma etkinlikleri, ders içeriği ve pedagojik anlamda öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının olduğunu göstermiştir.

Fields (2013)’in araştırmasının amacı, sınıf gezileri sırasında ne tür veri toplama yöntemlerinin kullanıldığını belirlemek ve öğrenci öğrenmesini geliştirecek şekilde öğretimi geliştirmeyi hedefleyen sınıf gezilerinin ne tür bilgi sağladığını belirlemektir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler sınıf gezintilerinin öğretmen etkililiğine ve mesleki gelişimine, öğrenci başarısına ve okulun bütünsel gelişimine katkı sağlayabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler okul yöneticisi ve

öğretmen etkileşiminin öğrenci başarısına ve sınıf yönetimine olumlu etki edeceğini düşünmektedirler. Katılımcıların büyük çoğunluğu (% 57,8), sınıf gezisi yapan kişinin öğrencilerle ne öğrendiklerine ilişkin diyaloga girmesi gerektiği inancındadırlar. Öğretmenler kendi ihtiyaçları doğrultusunda gelişim planları hazırlanmasını istemektedirler.

Dinham ve Scott (2003), mesleki portfolyoların kullanımı ve geliştirilmesi amacıyla ortaya koydukları çalışmada farklı öğretim kademelerinden 29 öğretmen ile portfolyo kullanımını araştırmışlardır. Bir takım profesyonel öğretim standardı etrafında inşa etmeye çalıştıkları portfolyoları, öğretmenlerin altı aylık deneyimlerinin sonuçları olarak ele almışlardır. Sınıf gözlemleri ve görüşmeler yaparak faydaları üzerine tartışmışlardır. Öğretmenlerin görüşme esnasında verdikleri cevaplar doğrultusunda, bu yöntemin, güçlü ve etkili bir profesyonel gelişim aracı olduğunu ifade etmişlerdir.

Beck, Livne ve Bear (2005) tarafından elektronik portfolyoların öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya 207 öğretmen aday ve öğretmen katılmıştır. Katılımcılar dört gruba ayrılarak dört farklı türde portfolyo hazırlamaları istenmiştir. A, B ve D biçimlendirici portfolyo özelliği taşımaktadır. C ise öğretmen hesap verebilirliğini belirlemek için toplam değerlendirme portfolyosudur. Çalışma yaklaşık olarak 2-3 ay sürmüştür. 34 maddelik elektronik portfolyo değerlendirme ölçeği hazırlanarak, oluşturulan portfolyolar değerlendirilmiştir. Buna göre; A, C ve D portfolyolarında öğretmen gelişimi (F1), planlamanın gerekçelerini anlama (F3) ve meslektaşlarıyla işbirliğinin artması (F3) çıktısı, B portfolyosundan daha yüksektir. Öğrenci çalışmalarının analizi (F4) konusunda dört portfolyo arasında bir fark görülmemiştir. Biçimlendirici ürün dosyalarının öğretmen gelişimi destelemede genel hesap verebilirlik amacıyla hazırlanan ürün dosyalarına göre daha iyi sonuç verdiği bulunmuştur ve ürün dosyalarının genel hesap verebilirlik değerlendirmesi amacıyla kullanılmamasını önerilmiştir.

Atinello, Lare ve Waters (2006), öğretmen değerlendirmeleri ve profesyonel büyüme amaçlı portfolyo kullanımının süregelen kullanımını incelemiştir. Portfolyo tabanlı değerlendirme sistemini geniş bir bölgede yürütmüşler, 23 okulda 752 öğretmen ve 46 uzman ile çalışmışlardır. Dört yıl süren çalışmalarının sonucunda, öğretmen portfolyolarının; öğretmenler ve uzmanlar tarafından, bazı dezavantajlarına rağmen, geleneksel gözlem metotlarına göre daha doğru ve geniş bir değerlendirme

ve profesyonel olarak yetiştirme aracı olarak algılandığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte, portfolyoların, öğretmenlerin bireysel değerlendirmeleri için cesaret verici olduğunu, öğretim uygulamaları için pozitif katkılar sağladığını ifade ederek, öğretmen performanslarını ölçmede, geri bildirim sağlamada ve profesyonel büyümeye destek için katkılarının inkâr edilemez olduğunu rapor etmişlerdir.

Hauge (2006), öğretmen adaylarının; portfolyoları, yeni öğretim teknolojilerini nasıl algıladıkları ve elektronik portfolyoların öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini ne derece etkilediğini bulmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubu oluşturan 76 katılımcının öğrenim süreçleri boyunca yapmış oldukları bireysel portfolyo değerlendirmeleri elektronik ortama aktarılmıştır. Sonuçta portfolyoların, öğretmen eğitimi programına devam eden adayların öğretim süreçleri ve bu süreçlerin gelişimi için önemli bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Ayrıca bu portfolyoların; adaylar arasındaki işbirliği ve diyalog yardımıyla teori ile uygulamayı birleştirdiği ve yansıtmayı desteklediği dile getirmiştir.

Mansvelde-Longayroux, Beijaard ve Verloop (2007), öğretmen adaylarının portfolyolar yardımıyla yaptıkları yansıtma sonuçlarını değerlendirmişlerdir. Çalışma kapsamında farklı alanlardan 39 öğretmen adayının hazırlamış olduğu portfolyoları analiz etmişlerdir. Bu portfolyolar; geçmiş deneyimler, değerlendirme, analiz, eleştirel süreç, tanımlama ve yansıma başlıkları içermektedir ve bu başlıkların alt basamaklarındaki soruların cevaplanması ile hazırlanmıştır. Yazarlar analizlerini, öğrenme aktiviteleri arasındaki farklar, bu aktivitelerin tanımlamaları, açıklamaları ve modellemeleri üzerine yapmışlardır. Sonuç olarak, böyle bir yöntemin öğretmen adaylarının kendi öğretim yöntemlerini geliştirme ve daha iyi yollar belirleme açısından cesaret verici olduğunu vurgulamışlardır.

Branch (2009)'ın yaptığı çalışmada; yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğretmen adaylarının öğretim becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretmen adayları yansıtmanın farklı modellerinden faydalanmış ve kendilerini o modellere göre ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adayları yansıtıcı günlük tutarken, bazıları ise yansıtma toplantılarını etkili şekilde kullanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; yansıtıcı düşünme uygulamalarından sonra öğretmen adayları, öğrenciye yönelik görüşlerini, ders işleme yöntemlerini ve planlamaya ilişkin görüşlerini değiştirmişlerdir. Bu çalışmanın sonucuna göre farklı yansıtma modellerinin öğretmenlik meslek derslerinde kullanılabileceği belirtilmiştir.

Eichler (2009)'in yaptığı araştırmanın amacı, katılımcıların yansıtıcı günlükler aracılığı ile yaşadıkları kişisel ve sosyal gelişim deneyimlerini keşfetmektir. Araştırma nitel araştırma deşesinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu altı öğretmen oluşturmuştur. Yapılan çalışma planı doğrultusunda katılımcılar günlük olarak kendilerine verilen soruları cevaplayarak, yaşadıkları deneyimlerini içeren günlük yazmışlardır. Çalışmanın sonuçları, katılımcıların öğrenmelerinde yansıtıcı günlüklerin önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Çalışmada yansıtıcı günlük analizinde dört konu öne çıkmaktadır. Bunlar; 1) kendi kendini gözleme ve düşünme, 2) gruba bağlılık, 3) günlüğe olan ilgi, 4) yansıtıcı günlük olgusunun oluşmasıdır. Çalışma sonunda; yansıtıcı günlük tutma etkinliklerinin, katılımcıların kendi hislerini ifade edebilmelerinin yanında kişisel ve sosyal olarak eksikliklerinin, memnuniyet ve uygunluk düzeylerinin, kendine güven seviyelerinin ve azim düzeylerinin farkına varma konularında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Han ve Brown (2013) “Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adayları İçin Eleştirel Düşünme Müdahalesinin Etkileri” adlı bir çalışma yapmıştır. Çalışma, erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yetilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Eleştirel düşünme kavramı, unsurları, standartları ve nitelikleri ana ders içeriklerine entegre edilmiş ve müdahalenin etkileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, müdahale sonrasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir biçimde geliştiğini göstermiştir. Ayrıca, eleştirel düşünme hakkındaki bilgileri ve kendi öğrenmelerinde eleştirel düşünmeyi uygulama yetilerinde gelişme olmuştur.

Choy ve Oo (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini ve kendi öğretim uygulamalarını nasıl algıladıklarını incelemektir. Araştırma, nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma araştırma modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları yükseköğretim kurumlarında çalışan 60 öğretim görevlisidir. Veriler öğretim uygulamalarını içeren 33 maddelik bir ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenler arasında yansıtıcı düşünmenin düşük düzeyde olduğunu, öğretmenlerin kendi performanslarını geliştirmek ve öğrenci öğrenmesini arttırmak için öz-değerlendirmeye istekli oldukları konusunda belirti olmadığını, yansıtıcı öğretimin yeterince uygulanmadığını göstermiştir.

Cohen-Sayag ve Fischl (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yansıtıcı yazma düzeylerindeki değişimi incelemek ve bu değişim ile öğretim başarımları arasındaki bağı tanımlamaya çalışmaktır. Araştırmanın katılımcıları iki grup özel eğitim öğretmenleridir. Birinci grubu öğrenme güçlükleri özel eğitim öğretmenleri; ikinci grubu ise çoklu ve ağır zihinsel yetersizlikler özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Hazırlanan yansıtıcı yazılar; tanımlayıcı, karşılaştırmalı ve eleştirel olmak üzere üç yansıtma düzeyini işaret edecek şekilde analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, her iki grubun yansıtıcı açıklamalarının tanımlayıcı düzeyde iyileştiğini göstermiştir. Ama sadece bir grup yansıtıcı düşünmenin ileri aşamalarında (karşılaştırmalı ve eleştirel) ilerleme göstermiştir. Birinci yarı yılda her iki grupta öğretmenlerin öğretim uygulaması ile tanımlayıcı ve karşılaştırmalı yansıtma arasında ilişki olmadığı, ikinci dönem ise sadece yansıtmanın eleştirel düzeye çıkması ile öğretmenlerin öğretim uygulamalarının iyileşmesi arasında pozitif bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Araştırmada yansıtıcı yazma ve öğretim süreci arasındaki ilişkinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkısı olduğu vurgulanmıştır.

Weber (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yansıtıcı düşünme konusunda açık ve doğru bilgi aldıktan sonra öğretmen adaylarının kendi öğretimleriyle ilgili daha yansıtıcı düşünmeye sahip olup olamayacaklarını belirlemektir. Çalışma yarı deneysel modelde yürütülmüştür. Çalışma bir sömestr ve 10 hafta devam etmiştir. Çalışmaya 47 öğretmen adayı katılmıştır. İkinci haftada yapılan ön değerlendirme ve 12. haftada yapılan son değerlendirme puanlarına göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve öz-değerlendirme becerilerinde bir fark olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının yazdıkları günlüklerin değerlendirilmesi sonucunda öğretmen adaylarının yansıtma becerisinin ön test ve son test arasında % 66 oranında arttığı ve ön test son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Arrastia, Rawls, Brinkerhoff ve Roehrig (2014) tarafından öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyini belirlemek amacıyla saha araştırması yapılmıştır. Araştırmaya 90 ilkokul öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada yansıtıcı günlük yazma çalışması yapılmıştır. Öğretmen adaylarının deneyimlerini günlük yazarak yansıtma istenmiştir. Yapılan çalışma sonunda öğretmen adaylarının % 35'in günlükleri zaman içerisinde içerik olarak

zenginleşmiştir. Öğretmen adaylarının sadece % 10'u kendi çalışmaları üzerine derin bir yansıtma göstermişlerdir. Geleceğe yönelik yansıtma ise öğretmen adaylarının yazılarının sadece % 6'sını oluşturduğu görülmüştür.

Zhu (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının sınıf uygulamaları hakkında yansıtıcı günlüklerin özelliklerini araştırmaktır. Araştırma, nitel bir araştırma olup; sekiz İngilizce öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, öğretmen günlükleri, görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Çalışmada sekiz katılımcı öğretmen 36 günlük yazmış, katılımcılarla 24 görüşme yapılmış ve 17 sınıf gözlemi yapılmıştır. Yazılan günlükler; fizyolojik (yazım, gramer, akıcılık vb.), kişilerarası ve pedagojik yönden değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda; öğretmen adaylarının en çok pedagojik yönden ve fizyolojik yönden sorun yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesiyle ilgili üç önemli faktör ortaya çıkarılmıştır. Bunlar; öğretim tecrübesinin eksikliği, öğrenciler hakkında bilgi eksikliği ve öğretmenlerin kimlik ikilemidir.

Watch (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin bir başka ülkedeki meslektaşlarıyla çevirim içi (online) işbirliğinin yararını, onların etkileşimlerinde ortaya çıkan yansıtma kanıtlarını ve katılımcıların bu süreçte algılarını belirlemektir. Araştırma nitel karakterli olup, eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Araştırmaya 20 Romanya'dan ve 20 Polonya'dan olmak üzere toplam 40 aday öğretmen katılmıştır. Araştırma sonunda; toplam 292 e-posta gönderilmiştir. Gönderilen e-postaların % 53.7'si yansıtma içermektedir. E-postalardaki yansıtma içerikli kelimelerin oranı ise % 60,6'dır. Liker tipi ölçek ile toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda Romanya'dan katılan öğretmen adaylarının Polonyalı'lara göre e-posta ile deneyimlerinin paylaşılmasını daha olumlu karşıladıkları ve daha çok gelişimlerine katkısı olduğunu düşündükleri görülmüştür. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlara göre katılımcılar genel olarak e-posta ile deneyimlerin paylaşılmasını, kullanışlı ve yararlı olarak değerlendirmişlerdir.

Butler (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı; meslektaş koçluğu yönteminin, New Orleans ve çevresindeki okullarda görevli okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel stratejilerini geliştirip geliştiremeyeceğini ortaya koymaktır. Ayrıca araştırma, nitel bir araştırma yönetimi olarak katılımcı gözlem uygulamasının etkili bir yöntem olduğunu da ortaya koymaya çalışmaktadır. Araştırma sonucuna göre; yeni bir hizmetiçi eğitim yöntemi olarak uygulamaya konulacak olan meslektaş

koçluğu yöntemi ile öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğretimsel uygulamalarını geliştirebilecekleri ve bu yolla öğrencilerin bu yöntemden olumlu yönde faydalanmalarının sağlanmış olacağı; meslektaş koçluğunun, okul öncesi eğitim programı içerisinde yer alan okuma yazma öğretiminde, öğretmenlerin öğretimsel gelişimine yönelik uygulanabilir bir yöntem olduğu ortaya konulmuştur.

Hornby (2008) tarafından yapılan çalışmada ‘meslektaş koçluğunun, lise düzeyindeki bir okulda görevli aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine nasıl bir etkisinin olduğu araştırılmıştır. Araştırmanın temel bulguları, meslektaşlar arasında geliştirilecek olan olumlu ilişkilerin, öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretim metotlarını etkili bir şekilde uygulayabilmelerine katkı sağladığını; meslektaş koçluğunun etkili olabilmesi için bu uygulamayı yapacak olan kişilerin bir takım özelliklere sahip olmalarının gerektiğini; meslektaş koçluğunun etkili olabilmesi için gerekli zamanın ayrılması gerektiğini; meslektaş koçluğunun başarılı olabilmesinde yönetimsel faktörlerin de etkili olduğunu; meslektaş koçluğunun öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini azalttığını; öğretmenlerin okullarında pozitif bir örgütsel kültür oluşması için istekli olduklarını ortaya koymuştur.

Rousers (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin soyutlanmışlığa ilişkin algılarını belirlemek ve okullarla yapılan meslektaş ziyareti protokollerinin bu algıyı değiştirip değiştirmediğini ve karşılıklı paylaşıma neden olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan ve meslektaş ziyareti yapan lise öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma düzeylerinin azaldığı ve meslektaşlarına karşı daha fazla birliktelik hissettikleri; ayrıca bu öğretmenlerin, yeni fikirleri sınıflarında uygulama konusunda daha istekli oldukları ve bu durumun mesleki gelişim programında öğrenilen konuların ders ortamına taşınmasını olumlu yönde artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Murphy (2012) tarafından yapılan çalışmanın odak noktasını; geleneksel yöntemlerle kıyaslandığında işbirliğine dayalı meslektaş koçluğu sürecine nelerin etki ettiğinin belirlenmesi; bir okulda görev yapan öğretmenlerin kendi etkililik değerlendirmelerine ilişkin algılarının ortaya konulması oluşturmaktadır. Bu amaçla çalışmaya katılan öğretmenlerin 24’ü öz-değerlendirme ölçeği doldurmuş; 45 öğretmen yöneticileri tarafından değerlendirilmiş; 19 öğretmen ise meslektaş koçluğu yöntemini uygulamışlardır. Gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için toplam varyans değerleri analiz edilmiştir. Araştırma verilerine göre kontrol ve deney

grubu arasında öğrenciye odaklanma ve sınıf yönetimi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu durum, meslektaş koçluğunun öğretmenlerin etkililik düzeylerine olumlu yönde etki edeceği hipotezini doğrulamaktadır. Ayrıca yapılan çalışma sonucunda; yerinde yapılacak olan meslektaş koçluğu programının, öğretmenleri başarılı olma konusunda daha etkin kıldığı; öğretmenlerin daha az stres hissetmelerini sağladığı; öğrencilerine odaklanmalarını ve motivasyonlarını devam ettirmelerini sağladığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Buradan hareketle meslektaş koçluğunun bir öğretmen değerlendirme yöntemi olarak uygulanmasının, öğrenciler adına faydalı sonuçları beraberinde getireceği vurgulanmıştır.

Salvador (2012)'un, Bir Orta Öğretim Okulunda Öğretimsel Meslektaş Gözlemi adlı çalışmasında genel olarak meslektaş gözlemi ve liderlik, mentörlük, öğretmenlerin birlikte öğrenmesi, işbirliği ve mesleki gelişimleri konuları üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırmada meslektaş gözleminin öğretmenler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla anket, görüşme ile alan ve doküman incelemesi gibi yöntemlerden faydalanılmıştır. Araştırma bulguları, meslektaş yönteminin etkili bir yöntem olduğunu; meslektaş gözleminin, yalnızca karşılıklı yapılan bir gözlem süreci değil, aynı zamanda uzmanlık gerektiren karmaşık bir süreç olduğunu; meslektaş gözlemi sürecinde gözlem yapacak olan meslektaşların belirlenmesinin sürecin başarıya ulaşmasında oldukça önemli olduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM III.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi çalışmalarına yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Eylem araştırması, bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.297; Mertler, 2013, s.39; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.333;). Eylem araştırması kendi problemlerini çözmeleri için insanları program ve örgütlere dahil ederek açık ve amaçlı bir şekilde değişim sürecinin bir parçası haline getirir (Patton, 2014, s.220). Eylem araştırması, öğretmenlere kendi sınıflarında çalışma imkânı sunar. Meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmalarını kolaylaştırır. Böylece öğretmenlerin kendi değerlendirme sistemlerini ve öğretim yöntemlerini daha iyi anlayarak nitelik ve etkililiklerini geliştirmelerine katkı sağlar (Mertler, 2013, s.40).

“Eylem araştırması, genel olarak nitel araştırma şemsiyesi altında değerlendirilmekte” (Özpınar ve Aydoğan Yenmez, 2014, s.443) ve “eylem araştırmalarında daha çok nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı görülmekle” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.333) birlikte eylem araştırmalarında, araştırma sorusunun doğasına göre nicel ve nitel veri toplama yöntemleri ve araçları birlikte kullanılabilir (Mills, 2007; Fraenkel ve Wallen, 2008; Mertler, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Arthur, Waring, Coe ve Hedges, 2017, s.115).

Araştırma, eylem araştırması türlerinden geliştirici / özgürleştirici / eleştirel eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Geliştirici / özgürleştirici / eleştirel eylem araştırması, iki farklı amaç içermektedir. Birinci amaç, “uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırmak” (Johnson, 2011, s.84; Mertler, 2013, s.39; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.335) ve bu yolla “kuram ve uygulamayı

bütünleştirmesini sağlamaktır” (Özpinar ve Aydoğan Yenmez, 2014, s.451). İkinci amaç ise “uygulayıcının kendi uygulamalarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktır” (Johnson, 2011, s.84; Yıldırım ve Şimşek, 2013,s.335; Özpinar ve Aydoğan Yenmez, 2014, s.451). Geliştirici eylem araştırmasında “uygulayıcı, kendi uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görecektir ve sürekli olarak bu süreç içindeki kendi rolünü sorgulayacaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.335).

Geliştirici / özgürleştirici / eleştirel eylem araştırması, ‘radikal hümanist paradigmaya’ dayanır. Radikal hümanist paradigmaya göre, insan özgür bir varlıktır ancak bireyin yüksek potansiyeli, üst akıl veya toplum tarafından kontrol ve manipüle edilerek belli kalıplar içine hapsedilmiştir. Radikal hümanist paradigma, statükocu bir biçimde muhafaza edilen algı yönetimine karşı koyarak, kişinin bilinçlenmesinin, toplum baskısından kurtulmasının, kendi iradesi ile karar vermesinin ve özgür bir biçimde kendisini gerçekleştirmesinin yollarını ortaya koyar (Burrell ve Morgan, 1979, s.32; Günbayı, 2016, s.254).

Araştırmada müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin uygulanması yoluyla öğretmenlere öz-değerlendirme becerisi kazandırılması ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin yükseltilmesi hedeflenmektedir. Böylece öğretmenler kendi uygulamaları üzerinde eleştirel bir bakış açısı kazanarak; veri toplama, gelişim hedefleri belirleme, gelişim planını uygulama ve yapılan etkinlikleri değerlendirmeden oluşan eylem araştırması döngüsünü kullanarak öğretim becerilerini geliştirebileceklerdir. Bu açıdan araştırmanın geliştirici / özgürleştirici / eleştirel eylem araştırması deseninde yürütülmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın genel tasarımı Tablo 3.1.1.’de özetlenmiştir. Tablo 3.1.1.’de sunulduğu üzere; müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme (MRÖD) uygulamasının başında öğretmenlerin öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerileri ile ilgili başlangıç düzeylerini belirlemek için nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Sonra hazırlanan eylem planı doğrultusunda müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda nicel ve nitel veriler toplanarak öğretmenlerin ulaştıkları düzey belirlenmiştir. Çalışmanın başında ve sonunda toplanan nicel ve nitel veriler karşılaştırılarak; müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerine etkisi değerlendirilmiştir.

Tablo 3.1.1.

Araştırmanın Genel Tasarımı

Araştırmanın amacı	Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme (MRÖD) uygulamalarının, öğretmenlerin öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerine etkisini incelemektir.			
Bağımsız Değişken	Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme (MRÖD) uygulamaları			
Bağımlı Değişkenler	Öğretmenlerin 1) öz-değerlendirme becerileri, 2) yansıtıcı düşünme becerileri, 3) öğretim becerileri			
Alt problemler	1) MRÖD uygulamalarının, öğretmenlerin öz-değerlendirme becerileri üzerine etkisi var mıdır?	2) MRÖD uygulamalarının, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi var mıdır?	3) MRÖD uygulamalarının, öğretmenlerin öğretim becerileri üzerine etkisi var mıdır?	
Eylem Araştırması Süreci	MRÖD uygulamasının başında veri toplama	Öz-değerlendirme becerisi ölçeği -	Yansıtıcı düşünme düzeyleri ölçeği Yansıtıcı günlük - 1	Öğretim becerileri ölçeği Video kaydı -1 Ç.R.
	Eylem planını uygulama	MRÖD uygulamaları	MRÖD uygulamaları	MRÖD uygulamaları
Eylem Araştırması	MRÖD uygulamasının sonunda veri toplama	Öz-değerlendirme becerisi ölçeği Ürün dosyası Değerlendirme R.-3 Görüşme	Yansıtıcı düşünme düzeyleri ölçeği Yansıtıcı günlük -8 Değerlendirme R.-3 Görüşme	Öğretim becerileri ölçeği Video kaydı -2 Ç.R. Değerlendirme R.-3 Görüşme

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ‘kolay ulaşılabilir durum örnekleme’ tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013, s.141)’e göre “bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. ... Kolay ulaşılabilir durum örnekleme çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerinin kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır.” Araştırmada video kaydı, meslektaş gözlemi, diğer sınıflara ziyaret, yansıtıcı günlük yazma, ürün dosyası hazırlama gibi uygulamaya dayalı ve katılımcıların aktif olmalarını gerektiren öz-değerlendirme etkinlikleri yer almaktadır. Çalışmanın verimli ve etkili olabilmesi, katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılmalarına ve araştırma süresince istekli çalışmalarına bağlıdır. Ayrıca müfettiş rehberliğinde öz değerlendirme yönteminin etkili yürütülebilmesi açısından çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin aynı ya da yakın okullardan olmaları önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırmaya hız ve

pratiklik kazandırabilmek için ve diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağı bulunmadığı için çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ‘kolay ulaşılabilir durum örnekleme’ tercih edilmiştir.

Bu kapsamda Antalya İli Muratpaşa İlçesinde bulunan bir ilkokulda görevli 32 sınıf öğretmeni araştırmaya gönüllü katılmayı kabul etmiştir. Çalışma devam ederken sağlık özrü, iş yoğunluğu ve başka okula görevlendirilme nedeniyle üç öğretmen çalışmadan ayrılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 29 sınıf öğretmenin kişisel bilgileri Tablo 3.2.1.’de sunulmuştur:

Tablo 3.2.1.

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Sıra No	Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Öğrenim durumu	Okuttuğu sınıf / ders	Toplam görev süresi	Bu okuldaki görev süresi
1	Ö1	Kadın	Lisans	1.sınıf	27 yıl	5 yıl
2	Ö2	Kadın	Ön lisans	1.sınıf	32 yıl	11-15 yıl
3	Ö3	Erkek	Lisans	1.sınıf	36 yıl	5 yıl
4	Ö4	Erkek	Ön Lisans	1.sınıf	38 yıl	4 yıl
5	Ö5	Kadın	Lisans	1.sınıf	24 yıl	14 yıl
6	Ö6	Kadın	Lisans	1.sınıf	23 yıl	3 yıl
7	Ö7	Kadın	Lisans	1.sınıf	21 yıl	1 yıl
8	Ö8	Kadın	Ön Lisans	1.sınıf	26 yıl	1 yıl
9	Ö9	Kadın	Lisans	2.sınıf	19 yıl	2 yıl
10	Ö10	Kadın	Lisans	2.sınıf	12 yıl	2 yıl
11	Ö11	Kadın	Lisans	2.sınıf	19 yıl	3 yıl
12	Ö12	Kadın	Lisans	2.sınıf	18 yıl	2 yıl
13	Ö13	Kadın	Lisans	2. sınıf	16-20 yıl	1-5 yıl
14	Ö14	Erkek	Lisans	2.sınıf	21 yıl	1 yıl
15	Ö15	Kadın	Ön Lisans	2.sınıf	35 yıl	2 yıl
	Ö16	Sağlık sorunları nedeniyle çalışmadan ayrıldı.				
16	Ö17	Kadın	Ön Lisans	3.sınıf	30 yıl	16 yıl
17	Ö18	Kadın	Ön Lisans	3.sınıf	27 yıl	12 yıl
18	Ö19	Kadın	Lisans	3.sınıf	7 yıl	2 yıl
19	Ö20	Kadın	Lisans	3.sınıf	22 yıl	15 yıl
20	Ö21	Kadın	Ön Lisans	3.sınıf	42 yıl	3 yıl
21	Ö22	Kadın	Lisans	3.sınıf	7 yıl	1 yıl
22	Ö23	Kadın	Lisans	3.sınıf	23 yıl	15 yıl
	Ö24	İşlerinin yoğunluğu nedeniyle çalışmadan ayrıldı.				
23	Ö25	Kadın	Lisans	4.sınıf	34 yıl	12 yıl
24	Ö26	Erkek	Lisans	4.sınıf	33 yıl	8 yıl
25	Ö27	Kadın	Lisans	4.sınıf	27 yıl	14 yıl
26	Ö28	Erkek	Ön Lisans	4.sınıf	31 yıl	3 yıl
27	Ö29	Erkek	Lisans	4.sınıf	29 yıl	1 yıl
	Ö30	Başka bir okula görevlendirildiği için çalışmadan ayrıldı.				
28	Ö31	Kadın	Lisans	4. sınıf	25 yıl	4 yıl
29	Ö32	Kadın	Lisans	4.sınıf	21 yıl	2 yıl

Tablo 3.2.1.'de sunulduğu üzere çalışma grubunu oluşturan 29 öğretmenin 23'ü kadın, 6'sı erkektir. 8 öğretmen ön lisans, 21 öğretmen lisans mezunudur. Öğretmenlerin 8'i birinci sınıf, 7'si ikinci sınıf, 7'si üçüncü sınıf ve 7'si dördüncü sınıfı okutmaktadır. Öğretmenlerin 2'si 6-10 yıl, 1'si 11-15 yıl, 3'ü 16-20 yıl, 23'ü 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. 21 öğretmen 1-5 yıl, 1 öğretmen 6-10 yıl, 6 öğretmen 11-15 yıl, 1 öğretmen 16-20 yıldır bu okulda çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen;

- 1) Öğretmenlerin öz-değerlendirme becerisi ölçeği (ÖD), (Ek-2),
- 2) Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ölçeği (YD), (Ek-3),
- 3) Öğretmenlerin öğretim becerileri ölçeği (ÖB) (Ek-4) kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise veri toplama aracı olarak;

- 1) Öğretmenlerin hazırladıkları ürün dosyaları (Ek-5/1, 5/2) için “ürün dosyası değerlendirme rubriği” (Ek-5/3),
- 2) Öğretmenlerin yazdıkları yansıtıcı günlükler için (Ek-6/1) “yansıtıcı günlük çözümleme formu” (Ek-6/1, 6/2),
- 3) Video kayıtları için, “video kaydı çözümleme formu” (Ek-7),
- 4) Görüşmelerde; “yarı yapılandırılmış görüşme formu” (Ek-8), kullanılmıştır.

Veri toplama araçları çeşitlendirilip nicel ve nitel veri toplama araçları bir arada kullanılarak, araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin daha doğru temsil edilmesine çalışılmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Nicel ölçeklerin geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili alanyazın incelenerek “öğretmenlerin öz-değerlendirme becerisi ölçeği”, “öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ölçeği” ve “öğretmenlerin öğretim becerileri ölçeği” taslakları hazırlanmıştır. Ölçek taslakları likert tipi beşli dereceleme formatında hazırlanmış olup, seçenekleri “(1) hiç”, “(2) az”, “(3) orta düzeyde”, “(4) büyük ölçüde”, “(5) tamamen”dir.

Ölçeklerin kapsam geçerliğini sınamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli altı akademisyen uzman görüşü bildirmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda taslak ölçeklerdeki bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddelerin ifade şekli değiştirilmiştir. Ayrıca pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen dönütler doğrultusunda, öğretmenlerin anlamalarını kolaylaştırmak için bazı maddelerin ifade şekli değiştirilmiştir.

Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına veri toplama aşamasında, öncelikle araştırma izni alınmıştır (Ek-1). Antalya ilinin Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde 2016 yılının Haziran ayında görev yapan toplam 14380 öğretmenin ilçelere, okul statüsüne (resmi, özel) ve okul türüne (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) göre dağılımı ve oranı belirlenmiştir. İkinci aşamada 500 ölçek her ilçeden okul statüsü ve okul türüne göre belirlenen sayıda tesadüfi olarak belirlenen ve araştırmaya gönüllü katılmak isteyen öğretmenlere 2016 yılının Haziran ayında uygulanmıştır. Uygulama sonrasında 79 ölçek eksik ve hatalı doldurulduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. 421 ölçek üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. 421 öğretmenin 22'si Aksu, 29'u Döşemealtı, 135'i Kepez, 50'si Konyaaltı ve 185'i Muratpaşa ilçelerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 346'sı resmi okullarda, 75'i özel okullarda çalışmaktadır. Öğretmenlerin 46'sı anaokullarında, 110'u ilkokullarda, 126'sı ortaokullarda ve 139'u liselerde görev yapmaktadır. Çalışma grubunun 228'i kadın, 193'ü erkektir. Öğretmenlerin 87'si 1-5 yıl, 73'ü 6-10 yıl, 72'si 11-15 yıl, 75'i 16-20 yıl, 114'ü 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. 23 öğretmen ön lisans, 344 öğretmen lisans, 54 öğretmen lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin 61'i okul öncesi eğitim, 93'ü sınıf öğretmeni, 101'i Matematik ve Fen Bilimleri, 137'si Türkçe, Yabancı Dil ve Sosyal Bilimler, 29'u Sanat, spor ve diğer branşlardandır.

Taslak ölçeklerin yapı geçerliğini saptamak amacıyla "açıklayıcı faktör analizi" yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler açıklayıcı faktör analizi tekniklerinden temel bileşenler analizi ile incelenmiştir.

Açıklayıcı faktör analizinde en az 300 örneklem sayısının uygun olduğu genel kural olarak kabul edilmekte, genellikle de değişken (madde) sayısının beş ya da on katı kadar örnekleme uygulanmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2012, s.206). Çalışmada ölçek taslakları 421 öğretmene uygulanmış olup; değişken sayısının en az on katı öğretmene uygulanmıştır. Ayrıca veri sayısının faktör analizi için yeterli olup

olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. KMO değerinin 0,80 – 0,90 arasında olması, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için “iyi”, 0,90 ve üzerinde olması “mükemmel” olduğunu gösterir (Çokluk ve diğerleri, 2012, s.207; Kalaycı, 2010, s.322). Devamında Bartlett Test of Sphericity yapılmıştır. Bartlett Test of Sphericity testi sonucu bulunan ki-kare değerinin anlamlı olması ($p < .05$), verilerin çoklu normal dağılıma sahip olduğunu ve değişkenler arasında faktör oluşabilmesi için uygun ilişkiler olduğunu gösterir (Çokluk ve diğerleri, 2012, s.219; Kalaycı, 2010, s.322). Bu iki sayıtların karşılanması nedeniyle açıklayıcı faktör analizinin sonuçlarının değerlendirilmesine devam edilmiştir.

Bu aşamadan sonra değişkenlerin ortak varyansı (communalities) incelenmiştir. “Düşük ortak varyansa sahip değişkenler (0,50’nin altında) analizden çıkarılarak faktör analizi yeniden yapılabilir” (Kalaycı, 2010, s.329). “Maddelerin faktörlerce açıklanan ortak varyansın 0,10’dan küçük olması halinde, bu maddelerle ilgili problem olma olasılığı yüksektir. Ancak, ortak varyans sonuçlarına bakarak madde çıkarma kararı verilmemelidir” (Çokluk ve diğerleri, 2012, s.220). Bu nedenle 0,50’nin altında ortak varyansa sahip değişkenler hemen analizden çıkarılmamış, faktör yükleri ile birlikte değerlendirilerek karar verilmiştir.

Açıklanan toplam varyans tablosuna göre öz değeri birden büyük faktörler incelenmiş ayrıca yamaç eğilim testi sonuçları da gözden geçirilmiştir. Genel olarak ortaya çıkan faktörlerin kümülatif varyansı açıklama oranının 2/3 (% 67) olması beklenmektedir. Ancak sosyal bilimlerde açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012, s.197).

Ölçeklerin bütünü için Principal Components- varimax rotated solution yöntemi kullanılarak elde edilen ‘Rotated Copponenet Matrix’ (Döndürülmüş bileşenler matrisi) tablosundaki boyutlar ve her boyut altında yer alan değişkenler incelenmiştir. “350 ve üzerindeki veri (gözlem) sayısı için faktör ağırlığının 0,30 ve üzerinde olması gerekir. 0,50 ve üzerindeki ağırlıklar ise oldukça iyi kabul edilir” (Kalaycı, 2010, s.330). Ayrıca “bir değişkenin iki ya da daha fazla faktörde sahip olduğu yük değerleri arasındaki farkın 0,1’den büyük olması gerekir” (Çokluk ve diğerleri, 2012, s.233). Yapılan inceleme sonucunda bu iki koşulu karşılamayan değişkenler sırayla analizden çıkarılarak, faktör analizi yeniden yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda Rotated Copponenet Matrix tablosuna göre

oluşan faktörler ve ilgili değişkenler (maddeler) tablo halinde sunulmuş ve faktör isimleri verilmiştir.

Taslak ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenilirlik analizinde önce madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Madde toplam korelasyonlarının (Item-Total) negatif olmaması ve 0,25'den büyük olması beklenir (Kayış, 2010, s.412). Ayrıca taslak ölçeklerdeki her bir faktöre ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları incelenmiştir. Bulunan değer $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise oldukça güvenilir, $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise yüksek derecede güvenilir (Kayış, 2010, s.405) olduğu söylenebilir.

Bu çalışmalardan sonra geliştirilen ölçeklerin geçerli ve güvenilir olup olmadığı değerlendirilmiştir. Her bir ölçeğin geliştirilme aşamaları ayrı ayrı açıklanmıştır

3.3.1.1. Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Becerisi Ölçeği (ÖD)

Öncelikle denetim, çağdaş denetim yaklaşımları, öz-değerlendirme konusunda alanyazın incelemesi yapılarak; 38 maddeden oluşan “Öğretmen Öz-değerlendirme Becerisi Ölçek Taslağı” hazırlanmıştır. Uzmanların önerilerine ve pilot uygulama sonuçlarına göre taslak ölçekte gerekli düzenlemeler yapılmış ve değişken (madde) sayısı 34'e indirilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına veri toplama aşamasında taslak ölçek 421 öğretmene uygulanmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular:

Yukarıda 3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları başlığı altında belirtilen açıklamalar doğrultusunda açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Gerekli koşulları karşılamayan değişkenler (sırasıyla 17, 23, 16, 6, 15, 30, 32 ve 27. maddeler) analizden çıkarılmış ve faktör analizi yeniden yapılmıştır.

Açıklayıcı faktör analizinin son aşamasında ulaşılan “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,933'dür. Bartlett Test of Sphericity testi sonucu bulunan ki-kare (χ^2) değeri 6649,085 olup anlamlıdır ($p < .05$, sd:325).

Değişkenlerin ortak varyansı ise 0,481 (yeni madde no:1) ile 0,809 (yeni madde no:4) arasında değişmektedir. Açıklanan toplam varyans tablosuna göre öz değeri birden büyük beş faktör (boyut) olduğu görülmüştür. Birinci faktörün toplam varyansa yaptığı katkı oranı % 19,839; ikinci faktörün % 15,515; üçüncü faktörün %

10,550; dördüncü faktörün % 10,440 ve beşinci faktörün % 8,812'dir. Açıklanan toplam varyans ise % 65,155 olup; yeterli kabul edilebilir (Çokluk ve diğerleri, 2012, s.197).

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda Rotated Copponenet Matrix tablosuna göre oluşan faktörler Tablo 3.3.1.1.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.3.1.1.1.

Öğretmen Öz-değerlendirme Becerisi Ölçeğinin Faktörleri - I

Eski Madde No	Yeni Madde No	Madde (Değişken)	Component (Faktörler)				
			1	2	3	4	5
öd11	5	Mevcut öğretim uygulamalarıma ilişkin topladığım veriler doğrultusunda bireysel gelişimim için hedefler belirlerim.	,738	,079	,222	,187	,041
öd14	8	Bireysel gelişim çalışmaları sonunda beklediğim sonuçları açık hale getiririm.	,730	,191	,262	,151	,034
öd13	7	Planladığım eylemleri neden seçtiğime ilişkin gerekçeleri belirlerim.	,714	,154	,321	,210	,016
öd12	6	Belirlediğim gelişim hedeflerine ulaşmak için gerçekleştirilecek eylemleri belirlerim (video çözümlemesi vb.)	,703	,130	,214	,200	,104
öd28	22	Yaptığım gelişim etkinliklerinin başarısını değerlendiririm.	,683	,330	,011	,040	,322
öd31	24	Yaptığım değerlendirme sonunda yeni gelişim hedefleri belirlerim.	,673	,286	,099	,059	,246
öd29	23	Yaptığım gelişim etkinliklerinin öğretim sürecine katkısını değerlendiririm.	,651	,306	,054	,087	,332
öd24	19	Öğrencilerin başarı durumlarını çözümlyerek, gelişimlerini takip ederim.	,630	-,031	,175	-,023	,351
öd7	1	Müfettişlerle, yöneticilerle, meslektaşlarımla ve öğrencilerle öğretim başarıma ilişkin görüşmeler yaparım.	,561	,220	,044	,308	,147
öd25	20	Bireysel gelişim etkinliklerimi belli aralıklarla rehber müfettişle paylaşarak, geri bildirim alırım.	,183	,803	,136	,187	,157
öd33	25	Gerçekleştirdiğim bireysel gelişim etkinliklerinin başarısını, öğretim sürecine katkısını rehber müfettişle birlikte değerlendiririm.	,264	,802	,198	,162	,144
öd34	26	Rehber müfettişle yaptığım görüşmeye ve genel değerlendirme sonuçlarına ilişkin rapor hazırlarım.	,223	,789	,315	,126	,087
öd18	9	Hazırladığım bireysel gelişim planını (hedefler, eylemler, süre, değerlendirme ölçütleri) müfettişle değerlendiririm.	,207	,714	,215	,272	,137
öd8	2	Mevcut öğretim uygulamalarıma ilişkin topladığım verileri rehber müfettişle birlikte değerlendiririm.	,160	,621	,245	,326	,122

Tablo 3.3.1.1.1. (Devamı)

Öğretmen Öz-değerlendirme Becerisi Ölçeğinin Faktörleri - II

Eski Madde No	Yeni Madde No	Madde (Değişken)	Component (Faktörler)				
			1	2	3	4	5
öd10	4	Mevcut öğretimime ilişkin topladığım verileri ürün dosyama eklerim.	,260	,210	,824	,112	,079
öd9	3	Öz yansıtma ve çözümleme amacına yönelik ürün dosyası hazırlarım.	,218	,293	,751	,220	,104
öd19	10	Hazırladığım eylem planını ürün dosyama eklerim.	,350	,385	,655	,106	,167
öd26	21	Gerçekleştirmiş olduğum bireysel gelişim etkinliklerine ilişkin örnekleri (seminer notları, akran denetimi dönütlerini, video çözümlenmeleri, günlükler, öğrenci başarı örnekleri vb.) ürün dosyama eklerim.	,296	,465	,591	,183	,131
öd3	16	Kendi öğretim uygulamalarım ile ilgili öğrencilere (anaokulu ve ilkokullarda velilere) uyguladığım anket sonuçlarını çözümlerim.	,043	,230	,004	,693	,221
öd1	14	Kendi öğretim uygulamalarım ile meslektaşlarımla öğretim uygulamalarımı karşılaştırmak için diğer öğretmenlerin sınıflarına ziyaretler yaparım.	,135	,079	,164	,678	,137
öd4	17	En son denetim raporundan kendi öğretim uygulamalarım hakkında çıkarımlarda bulunurum.	,326	,136	,043	,625	,109
öd2	15	Öğretim uygulamalarıma ilişkin derste çektiğim video kayıtlarımı gözden geçirerek, öğretim başarımları çözümlerim.	,051	,333	,230	,611	,120
öd5	18	Akranlarımla (meslektaşlarımla) tarafından sınıfta yapılan gözlem sonuçlarımla çözümlerim.	,468	,192	,199	,569	-,126
öd22	13	Belirlediğim gelişim hedefleriyle ilgili iyi örnekleri görmek için Bakanlığın, üniversitelerin, diğer okulların web sitelerinden yararlanırım.	,192	,030	,073	,202	,789
öd21	12	Belirlediğim gelişim hedefleriyle ilgili hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılırım.	,172	,179	,116	,131	,724
öd20	11	Belirlediğim gelişim hedefleriyle ilgili literatür incelemesi yaparım.	,202	,241	,082	,128	,673

Faktör isimleri ve ilgili maddeler yeni numaraları ile aşağıda verilmiştir:

1. Faktör: Planlama ve değerlendirme: 1, 5, 6, 7, 8, 19, 22, 23, 24
2. Faktör: Müfettiş rehberliği : 2, 9, 20, 25, 26
3. Faktör: Ürün dosyası hazırlama : 3, 4, 10, 21
4. Faktör: Uygulama : 14, 15, 16, 17, 18
5. Faktör: Kendini geliştirme : 11, 12, 13

Güvenirlilik Analizine İlişkin Bulgular:

Madde toplam korelasyonları (Item-Total), 0,435 (yeni madde no:13) ile 0,721 (yeni madde no:21) arasında değişmekte olup; oldukça yüksek değerlerdir (Kayış, 2010, s.412). Ölçeğin her bir faktörüne ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 3.3.1.1.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.3.1.1.2.

Öğretmen Öz-değerlendirme Becerisi Ölçeğinin Cronbach's Alpha Katsayıları

Faktör No	Faktör Adı	İlgili Maddeler (Yeni Madde Numaraları)	Cronbach's Alpha
1	Planlama ve değerlendirme	1, 5, 6, 7, 8, 19, 22, 23, 24	,905
2	Müfettiş rehberliği	2, 9, 20, 25, 26	,906
3	Ürün dosyası hazırlama	3, 4, 10, 21	,886
4	Uygulama	14, 15, 16, 17, 18	,773
5	Kendini geliştirme	11, 12, 13	,738
	Genel	Tüm maddeler	,941

Tablo 3.3.1.1.2.'de görülebileceği gibi ölçeğin her bir faktörüne ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları 0,738 ile 0,906 arasında değişmektedir. Bu durumda ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Kayış, 2010, s.405).

Yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilen 'Öğretmen Öz-değerlendirme Becerisi Ölçeği'nin' geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu değerlendirilmiştir. Geliştirilen ölçek ve kişisel bilgiler formu Ek-2'de yer almaktadır.

3.3.1.2. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ölçeği (YD)

Yansıtma, yansıtıcı uygulama ve yansıtıcı düşünme konusunda alanyazın incelemesi yapılarak; öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri konusunda 34 maddeden oluşan "Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ölçek Taslağı" hazırlanmıştır. Uzmanların önerilerine ve pilot uygulama sonuçlarına göre taslak ölçekte gerekli düzenlemeler yapılmış ve değişken (madde) sayısı 25'e indirilmiştir. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına veri toplama aşamasında taslak ölçek 421 öğretmene uygulanmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular:

Yukarıda 3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları başlığı altında belirtilen açıklamalar doğrultusunda açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Gerekli koşulları karşılamayan değişkenler (sırasıyla 24, 25 ve 18. maddeler) analizden çıkarılmış ve faktör analizi yeniden yapılmıştır.

Açıklayıcı faktör analizinin son aşamasında ulaşılan “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,936’dır. Bartlett Test of Sphericity testi sonucu bulunan ki-kare (χ^2) değeri 5064,519 olup anlamlıdır ($p < .05$, sd:231).

Değişkenlerin ortak varyansı ise 0,515 (yeni madde no:11) ile 0,758 (yeni madde no:13) arasında değişmektedir. Açıklanan toplam varyans tablosuna göre öz değeri birden büyük dört faktör (boyut) olduğu görülmüştür. Birinci faktörün toplam varyansa yaptığı katkı oranı % 18,486; ikinci faktörün % 15,969; üçüncü faktörün % 15,017 ve dördüncü faktörün % 13,981’dir. Açıklanan toplam varyans ise % 63,454 olup; yeterli kabul edilebilir (Çokluk ve diğerleri, 2012, s.197).

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda Rotated Copponenet Matrix tablosuna göre oluşan faktörler Tablo 3.3.1.2.1.’de sunulmuştur.

Tablo 3.3.1.2.1.

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ölçeğinin Faktörleri - I

Eski Madde No	Yeni Madde No	Madde (Değişken)	Component (Faktörler)			
			Eğit. Yan.	Yüz. Yan.	Eleş. Yan.	Bağl. Yan.
14	14	Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler dışında yeni etkinlikler tasarlayıp, uygulayım.	,828	,098	,083	,120
13	13	Öğretim sürecini geliştirmek amacıyla farklı yöntemler denerim.	,812	,207	,135	,192
15	15	Öğrencilerin tepkilerine veya performansına dayalı olarak, uyguladığım yöntemleri yeniden düzenlerim.	,756	,216	,207	,157
12	12	Diğer meslektaşlarımla çalışmalarımla, kendi çalışmalarımı ile karşılaştırarak daha iyi bir yol bulmaya çalışırım.	,712	,072	,150	,209
16	16	Öğretim sürecinde öğrencilerin beklentilerini ve görüşlerini dikkate alırım.	,605	,293	,367	,143
17	17	Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere fikir ve kavramları sunabilmek için alternatif yöntem ve teknikler kullanırım.	,571	,222	,466	,146
11	11	Uygulamalarımı geliştirmek için sürekli araştırma yaparım.	,530	,250	,203	,361

Tablo 3.3.1.2.1. (Devamı)

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ölçeğinin Faktörleri - II

Eski Madde No	Yeni Madde No	Madde (Değişken)	Component (Faktörler)			
			Eğit. Yan.	Yüz. Yan.	Eleş. Yan.	Bağl. Yan.
1	1	Öğretim uygulamalarım üzerinde düşünürüm.	,078	,762	,253	,148
2	2	Kullandığım yöntem ve tekniklerin teorik temellerini basitçe açıklayabilirim.	,153	,742	,220	,259
3	3	Uyguladığım yöntem ve teknikleri nasıl daha etkili kullanabileceğimi düşünürüm.	,188	,741	,219	,283
5	5	Daha çok öğrencilerin etkinliklere katılmasını sağlamak, zaman yönetimi, dersin bölünme sıklıkları gibi konular üzerinde düşünürüm.	,259	,710	,153	,174
4	4	Öğretmen klavuz kitabındaki etkinlikleri en etkili kullanma yollarını düşünürüm.	,216	,702	,107	,133
19	18	Öğretim uygulamalarım ile ilgili, soru, tepki, eleştiri ve önerilere açığım.	,087	,172	,747	,163
23	22	Ön yargılarımdan bağımsız ve esnek bir şekilde tüm gelişim seçeneklerini değerlendiririm	,193	,185	,720	,244
22	21	Sınıf içindeki durumları ve öğretim uygulamalarımı farklı bir perspektiften görmeye çalışırım.	,319	,074	,677	,170
21	20	Yaptığım değerlendirme ve eleştiri sonunda bazı çalışmalarımın hatalı olduğunu gördüğümde hatamı kabul eder ve sorumluluğu üstlenirim.	,147	,315	,666	,257
20	19	Kendi öğretim uygulamalarımın etkililiği hakkında veri ve kanıtla dayalı olarak objektif bir sorgulama yaparım.	,240	,287	,601	,236
7	7	Sınıftaki problemleri kendi bağlamı içinde çok boyutlu olarak tanımlarım.	,101	,209	,178	,790
8	8	Problemleri çözmek için birden fazla çözüm yolu düşünürüm.	,288	,233	,183	,726
9	9	Sınıf dinamiklerinin ve ilişkilerin karmaşıklığını fark ederim.	,232	,123	,221	,725
6	6	Öğretme ve öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakarım.	,152	,331	,314	,604
10	10	Öğretim uygulamalarım ile öğrencilerin başarısı arasında ilişkiyi fark ederim.	,311	,245	,267	,537

Faktör isimleri ve ilgili maddeler yeni numaraları ile aşağıda verilmiştir:

1. Faktör, Eğitimsel Yansıtma : 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
2. Faktör, Yüzeysel Yansıtma : 1, 2, 3, 4, 5
3. Faktör, Eleştirel Yansıtma : 18, 19, 20, 21, 22
4. Faktör, Bağlamsal Yansıtma: 6, 7, 8, 9, 10

Güvenirlilik Analizine İlişkin Bulgular:

Madde toplam korelasyonları (Item-Total), 0,528 (yeni madde no:18) ile 0,683 (yeni madde no:16) arasında değişmekte olup; oldukça yüksek değerlerdir (Kayış, 2010, s.412). Ölçeğin her bir faktörüne ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 3.3.1.2.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.3.1.2.2.

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ölçeğinin Cronbach's Alpha Katsayıları

Faktör No	Faktör Adı	İlgili Maddeler (Yeni Madde Numaraları)	Cronbach's Alpha
1	Eğitimsel yansıtma	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	,892
2	Yüzeysel yansıtma	1, 2, 3, 4, 5	,862
3	Eleştirel Yansıtma	18, 19, 20, 21, 22	,837
4	Bağlamsal yansıtma	6, 7, 8, 9, 10	,846
	Genel	Tüm maddeler	,937

Tablo 3.3.1.2.2.'de görülebileceği gibi ölçeğin her bir faktörüne ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları 0,837 ile 0,892 arasında değişmektedir. Bu durumda ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Kayış, 2010, s.405).

Yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilen 'Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ölçeği'nin' geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu değerlendirilmiştir. Geliştirilen ölçek Ek-3'te yer almaktadır.

3.3.1.3. Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Ölçeği (ÖB)

Öğretmen yeterlikleri, öz yeterlik, öz yeterlik inancı ve öğretim sürecinin düzenlenmesi konusunda alanyazın incelemesi yapılarak; öğretmenlerin öğretim becerileri konusunda 39 maddeden oluşan "Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçek Taslağı" hazırlanmıştır. Uzmanların önerilerine ve pilot uygulama sonuçlarına göre taslak ölçekte gerekli düzenlemeler yapılmış ve değişken (madde) sayısı 32'ye indirilmiştir. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına veri toplama aşamasında taslak ölçek 421 öğretmene uygulanmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular:

Yukarıda 3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları başlığı altında belirtilen açıklamalar doğrultusunda açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Gerekli koşulları karşılamayan

değişkenler (sırasıyla 20, 15, 31, 12, 11, 10 ve 2. maddeler) analizden çıkarılmış ve faktör analizi yeniden yapılmıştır.

Açıklayıcı faktör analizinin son aşamasında ulaşılan “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,943’dür. Bartlett Test of Sphericity testi sonucu bulunan ki-kare (χ^2) değeri 6049,940 olup anlamlıdır ($p<.05$, sd:300).

Değişkenlerin ortak varyansı ise 0,538 (yeni madde no:1) ile 0,779 (yeni madde no:24) arasında değişmektedir. Açıklanan toplam varyans tablosuna göre öz değeri birden büyük beş faktör (boyut) olduğu görülmüştür. Birinci faktörün toplam varyansa yaptığı katkı oranı % 15,991; ikinci faktörün % 13,537; üçüncü faktörün % 13,447; dördüncü faktörün % 11,802 ve beşinci faktörün % 10,540’dır. Açıklanan toplam varyans ise % 65,317 olup; yeterli kabul edilebilir (Çokluk ve diğerleri, 2012, s.197).

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda Rotated Copponenet Matrix tablosuna göre oluşan faktörler Tablo 3.3.1.3.1.’de sunulmuştur.

Tablo 3.3.1.3.1.

Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçeğinin Faktörleri - I

Eski Madde No	Yeni Madde No	Madde (Değişken)	Component (Faktörler)				
			1	2	3	4	5
8	6	Öğrencilerin sorularına açık, anlaşılır cevaplar veririm.	,714	,286	,247	,157	,149
5	3	Öğretim hedeflerine ulaşmak için uygun öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri etkili biçimde kullanırım.	,710	,225	,106	,116	,221
6	4	Öğrenilen bilgileri somutlaştırmak için ders araç gereçlerini ve eğitim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanırım.	,618	,386	,079	,102	,259
7	5	Alternatif açıklama, soru ve örneklerle öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik ederim.	,615	,234	,342	,106	,115
4	2	Öğrencilerin yeni konuyla ilgili daha önce öğrendikleri bilgi ve becerileri hatırlamalarını sağlarım.	,607	,098	,187	,481	,169
9	7	Uygun geri bildirimler vererek, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmalarını (yeni öğrenme davranışlarını ortaya çıkarmalarını) sağlarım.	,598	,360	,187	,154	,200
3	1	Dersin başında öğrencilere ulaşmalarını beklediğim hedeflerin neler olduğunu açıklarım.	,552	-,009	,323	,321	,165

Tablo 3.3.1.3.1. (Devamı)

Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçeğinin Faktörleri - II

Eski Madde No	Yeni Madde No	Madde (Değişken)	Component (Faktörler)				
			1	2	3	4	5
27	18	Derste öğrencilerin hoşlandığı düzenlemeler yaparım.	,176	,727	,127	,200	,145
28	19	Öğrenme sürecinde zamanı etkili kullanırım.	,193	,701	,205	,200	,179
26	17	Öğrenciler için rahat ve güvenli bir öğrenme ortamı oluştururum.	,262	,684	,090	,317	,219
29	20	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlarım.	,250	,619	,388	,145	-,012
30	21	Öğrencilerin olumlu davranışları sürdürmelerini desteklerim.	,307	,528	,283	,350	,094
14	10	Dersin her bir öğrencinin (özel eğitim ya da üstün yetenekli) seviyesine uygun olmasını sağlarım.	,240	,167	,756	-,031	,189
25	12	Çalışılması zor, derse az ilgi gösteren öğrencilere ulaşmayı başarırım.	,042	,293	,676	,342	,140
13	9	Öğrencilerin tüm zekâ alanlarına hitap edecek etkinlikler yaparım.	,380	,179	,676	-,055	,235
24	11	Utangaç öğrencileri sınıf veya grup çalışmalarında cesaretlendirmek yoluyla aktif hale getiririm.	,093	,274	,584	,491	,113
1	8	Öğrencilerin niçin öğrenmeleri gerektiğini anlamalarını sağlarım.	,445	-,024	,566	,352	,038
32	13	İstenmeyen davranış gösteren öğrencilerin derse katılımını sağlayarak, dersi olumsuz yönde etkilemelerini engellerim.	,398	,381	,541	,229	,099
22	15	Sınıftaki konuşmalarında dili etkili kullanırım (doğru vurgu, tonlama ve telaffuz).	,204	,328	,032	,734	,236
21	14	Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanırım.	,271	,333	,059	,692	,177
23	16	Öğrencilerin Türkçe'yi doğru ve düzgün kullanarak kendilerini ifade etmelerine yardım ederim.	,136	,282	,264	,638	,207
18	24	Öğrenilen bilgiler ile diğer derslerde öğrenilen konuları ilişkilendiririm.	,131	,099	,096	,182	,842
17	23	Öğrenilen bilgiler ile dersin ilgili diğer konularını ilişkilendiririm.	,250	,149	,075	,225	,777
16	22	Yaptığım değerlendirme sonucuna göre varsa eksik öğrenmeleri tamamlamak için ek yetiştirme etkinlikleri yaparım.	,211	,164	,370	,031	,651
19	25	Öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda nasıl kullanılabileceğinden örnekler veririm.	,271	,182	,174	,401	,527

Faktör isimleri ve ilgili maddeler yeni numaraları ile aşağıda verilmiştir:

1. Faktör, Yöntem ve Etkinlikleri uygulama : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
2. Faktör, Sınıf düzenini sağlama : 17, 18, 19, 20, 21
3. Faktör, Öğrenci katılımını sağlama : 8, 9, 10, 11, 12, 13
4. Faktör, Öğrencilerle iletişim kurma : 14, 15, 16
5. Faktör, Değerlendirme ve transferi sağlama: 22, 23, 24, 25

Güvenirlilik Analizine İlişkin Bulgular:

Madde toplam korelasyonları (Item-Total), 0,503 (yeni madde no:24) ile 0,731 (yeni madde no:13) arasında değişmekte olup; oldukça yüksek değerlerdir (Kayış, 2010, s.412). Ölçeğin her bir faktörüne ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 3.3.1.3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.3.1.3.2.

Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçeğinin Cronbach's Alpha Katsayıları

Faktör No	Faktör Adı	İlgili Maddeler (Yeni Madde No)	Cronbach's Alpha
1	Yöntem ve Etkinlikleri uygulama	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	,878
2	Sınıf düzenini sağlama	17, 18, 19, 20, 21	,850
3	Öğrenci katılımını sağlama	8, 9, 10, 11, 12, 13	,865
4	Öğrencilerle iletişim kurma	14, 15, 16	,838
5	Değerlendirme ve transferi sağlama	22, 23, 24, 25	,813
	Genel	Tüm maddeler	,946

Ölçeğin her bir faktörüne ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları 0,813 ile 0,878 arasında değişmektedir. Bu durumda ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Buna göre, geliştirilen 'Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçeği'nin' geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu değerlendirilmiştir. Geliştirilen ölçek Ek-4'te yer almaktadır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Ürün Dosyası Değerlendirme Rubriği

Öğretmenler eylem planı doğrultusunda Ek:5/1 ve 5/2'de belirtilen çalışmalarını yapmışlar ve yaptıkları çalışmalarını içeren raporları ürün dosyasına eklemişlerdir. Öğretmenlerin öz-değerlendirme sürecindeki gelişimini, belirlemek için

öğretmenlerin hazırladığı her bir rapordan veri toplamak amacıyla, Ek-5/3'te bulunan 'ürün dosyası değerlendirme rubriği' geliştirilmiştir.

Rubrik (dereceli puanlama anahtarı), her bir çalışma için ölçütleri (ölçülecek boyutları) listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracı olarak tanımlanmaktadır (Popham, 1997, s.72). Rubrik, bütüncül (holistik) ve analitik olmak üzere iki şekilde geliştirilebilir. Bütüncül dereceli puanlama performans hakkında genel bir yargıya ulaşmada, analitik dereceli puanlama ise ayrıntılı bir şekilde performansın değerlendirilmesinde kullanılır (Bıçak, 2008, s.212). Puanlama stratejisi olarak analitik puanlama stratejisi benimsenmiştir. Analitik dereceli puanlama anahtarı, bütünsel dereceli puanlama anahtarına göre daha çok ayrıntı içeren bir yapıdadır. Bu tür puanlamalı derecelendirme anahtarında performansının her bir boyutu ele alınarak farklı derecelere göre tanımlanır. Bütünsel puanlamadan temel farkı, performans düzeyleri hakkında geniş tanımları değil, her ölçüt için net tanımları içermesidir (Korkmaz, 2004).

Ürün dosyası değerlendirme rubriği geliştirme aşamasına öncelikle denetim, çağdaş denetim yaklaşımları, öz-değerlendirme konusunda alanyazın incelenmiştir. 3.3.1.1. Öğretmenlerin Öz-Değerlendirme Becerisi Ölçeği başlığı altında açıklandığı üzere nicel boyutta "öğretmenlerin öz-değerlendirme becerisi ölçeği" geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan söz konusu ölçekteki maddeler göz önüne alınarak, öğretmenlerin müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme sürecinde yapacakları 29 etkinlik belirlenmiştir. Geliştirilen rubrik taslağında öz-değerlendirme sürecinde öğretmenlerin yapacağı 29 etkinlik listelendikten sonra her bir etkinlikle ilgili hazırlanan raporun yapılma düzeyi ve niteliğinin; Hiç (1), Zayıf (2), Orta (3), İyi (4) ve Çokiyi (5) şeklinde puanlanması öngörülmüştür. Ayrıca hiç, zayıf, orta, iyi ve çokiyi puanlarına ilişkin ölçüt tanımları yapılmıştır.

Daha sonra Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli iki öğretim üyesi akademisyenin uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca üç doktora öğrencisi, üç müfettiş ve üç öğretmenin görüşü alınmıştır. Uzmanlar rubrikte yer alan etkinliklerin sıralanışı, etkinliklerin ifade edilişi ile hiç, zayıf, orta, iyi ve çokiyi puanlarına ilişkin ölçüt tanımlarıyla ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Uzmanların önerileri doğrultusunda taslak rubrikte gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Geliştirilen ürün dosyası değerlendirme rubriği puanlama ölçüt tanımları Tablo 3.3.2.1.'de sunulmuş olup; ürün dosyası değerlendirme rubriği Ek-5/3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3.2.1.

Ürün Dosyası Değerlendirme Rubriği Puanlama Ölçüt Tanımları

Puanlama		Ölçüt tanımları
5	Çokiyi	İlgili rapor hazırlanmış, içerik olarak çok kapsamlı, çok iyi düzenlenmiş, çok fazla çaba harcanmış, üst düzeyde yansıtma var.
4	İyi	İlgili rapor hazırlanmış, içerik olarak kapsamlı, iyi düzenlenmiş, çok çaba harcanmış, iyi düzeyde yansıtma var.
3	Orta	İlgili rapor hazırlanmış, içerik olarak orta düzeyde, oldukça çaba harcanmış, yansıtma var.
2	Zayıf	İlgili rapor kısmen hazırlanmış ancak içerik olarak zayıf, az çaba harcanmış, yansıtma yok.
1	Hiç	İlgili rapor hazırlanmamış.

3.3.2.2. Yansıtıcı Günlük Çözümleme Formu

Öğretmenler, müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulaması boyunca iki haftada bir olmak üzere toplam sekiz yansıtıcı günlük yazmışlardır. Yansıtıcı günlükte Ek:6/1’de gösterildiği üzere öğretmenlerden; öz-değerlendirme çalışmaları ve öğretim uygulamaları ile ilgili 1) bu dönemdeki deneyimlerini tanımlamaları ve özetlemeleri, 2) bu dönemde yaptıkları öğretim uygulamalarından ne öğrendikleri, nasıl bir içgörü kazandıkları, neler hissettikleri ve yaptığı sorgulamaların neler olduğunu yazmaları istenmiştir. Bu amaçla veri toplama aracı olarak “yansıtıcı günlük çözümleme formu” kullanılmıştır.

Yansıtıcı günlük çözümleme formunun geliştirilmesi aşamasında öncelikle yansıtma, yansıtıcı düşünme ve günlük yazma konusunda alanyazın incelemesi yapılmıştır.

3.3.1.2. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ölçeği başlığı altında açıklandığı üzere nicel boyutta “öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ölçeği” geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan söz konusu ölçekte yüzeysel yansıtma, bağlamsal yansıtma, eğitimsel yansıtma ve eleştirel yansıtma olmak üzere dört faktör bulunmaktadır. Bu dört faktör, yansıtıcı günlük çözümleme formunda kategori olarak benimsenmiş ve yansıtıcı düşünme düzeyleri olarak ele alınmıştır. Yansıtıcı düşünme düzeylerini bir piramide benzetirsek, en allta yüzeysel yansıtma bulunmaktadır. Bir üst basamakta bağlamsal yansıtma, onun üstünde eğitimsel yansıtma ve en üstte eleştirel yansıtma olduğu söylenebilir. Ayrıca her bir

yansıtma düzeyine (kategoriye) ilişkin ölçüt olarak “öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ölçeğinde” yer alan yansıtma ifadeleri kullanılmıştır. Yansıtıcı günlük çözümleme formunda, yansıtma düzeyleri ile her bir düzeye ilişkin öğretmenlerin günlüklerinde yaptıkları yüzeysel, bağlamsal, eğitimsel ve eleştirel yansıtmanın frekans ve yüzdeleri ile yansıtma örneklerinin kaydedileceği bölüm bulunmaktadır.

Hazırlanan yansıtıcı günlük çözümleme formu ile her bir yansıtma düzeyine (kategoriye) ilişkin ölçütler, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli iki öğretim üyesi akademisyenin uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca üç doktora öğrencisinin görüşü alınmıştır. Uzmanlar, yansıtıcı günlük çözümleme formundaki yansıtma düzeylerinin (kategorilerin) ve her düzeye ilişkin yansıtma ölçütlerinin uygun olduğunu belirtmişler ve formun biçimsel özelliklerine ilişkin bazı önerilerde bulunmuşlardır. Uzmanların önerilerine göre yansıtıcı günlük çözümleme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Geliştirilen “yansıtıcı günlük çözümleme formu” Ek-6/1’de ve her bir yansıtma düzeyine ilişkin ölçütler, Ek-6/2’ de yer almaktadır.

3.3.2.3. Video Kaydı Çözümleme Formu

Öğretmenler, müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamasının başlarında (3. ve 4. haftalar) ve sonlarında (14. ve 15. haftalar) olmak üzere kendi öğretim uygulamalarına ilişkin en az iki video kaydı yapmışlar ve video kayıtlarını “video kaydı çözümleme formu” (Ek:7) kullanarak çözümlenmişlerdir.

Video kaydı çözümleme formunun geliştirilmesi aşamasında öncelikle öğretmen yeterlikleri, öz yeterlik, öz yeterlik inancı ve öğretim sürecinin düzenlenmesi konusunda alanyazın incelemesi yapılmıştır. 3.3.1.3. Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Ölçeği başlığı altında açıklandığı üzere nicel boyutta “öğretmenlerin öğretim becerileri ölçeği” geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan söz konusu ölçekte beş faktör bulunmaktadır: 1. Faktör, yöntem ve etkinlikleri uygulama, 2. Faktör, öğrenci katılımını sağlama, 3. Faktör, öğrencilerle iletişim kurma, 4. Faktör, sınıf düzenini sağlama, 5. Faktör, değerlendirme ve transferi sağlamadır. Bu faktörler ve bu faktörlere ilişkin maddeler esas alınarak “video kaydı çözümleme formu” hazırlanmıştır. Video kaydı çözümleme formunda her bir faktör (tema) altında öğretmenlerin yapabileceği eylemler listelendikten sonra her bir eylemin ne düzeyde uygulandığı, Hiç (1), Az (2), Orta düzeyde (3), Büyük ölçüde (4), Tamamen (5) şeklinde puanlanması öngörülmüştür. Ayrıca her bir eyleme ilişkin

öğretmenlerin yaptıklarını veya söylediklerini not edebilmeleri için bölüm ayrılmıştır.

Hazırlanan video kaydı çözümleme formu, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli iki öğretim üyesi akademisyenin uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca üç doktora öğrencisi, üç müfettiş ve üç öğretmenin görüşü alınmıştır. Uzmanlar video kaydı çözümleme formunun genel olarak uygun olduğunu belirtmişler ve puanlama ölçütleri ile formun biçimsel özellikleri konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Uzmanların önerileri doğrultusunda video kaydı çözümleme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. “Video kaydı çözümleme formu” Ek-7’de yer almaktadır.

3.3.2.4. Görüşme Formu

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamasına katılan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 12 öğretmen ile bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşme; görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma süreci olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013, s.85; Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s.58). Görüşmenin amacı kişilerin tutum ve davranışlarının temelinde yatan sebeplere ulaşmaktır (Baş ve Akturan, 2013, s.111). Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.180).

Görüşme formu geliştirme aşamasında öncelikle, öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerileri ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taraması yapılarak konuya ait içerik belirlenmiştir. Yapılan alanyazın incelemesinden sonra açık uçlu sorular belirlenmiştir. Üç öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmelerdeki katılımcı tepkileri, Akdeniz Üniversite Eğitim Fakültesi’nde görevli iki öğretim üyesi akademisyenin uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca üç doktora öğrencisi ile paylaşılmıştır. Uzmanlar alt soruların azaltılmasını ve bazı ifadelerin öğretmenlerin anlayabileceği şekilde düzenlenmesini önermişlerdir. Uzmanların önerileri doğrultusunda son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek-8’de yer almaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümünde ise araştırma sorularına paralel üç temel soru bulunmaktadır:

- 1) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, öz-değerlendirme becerileriniz üzerine etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 2) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, yansıtıcı düşünme becerileriniz üzerine etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 3) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, öğretim becerileriniz üzerine etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3.4. Verilen Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Araştırma izin isteği ve araştırma izin onayı Ek-1/1 ve 1/2’de yer almaktadır. Uygulama aşamasında ise katılımcı öğretmenlerden katılımcı izni (Ek:1/3) alınmıştır. Çalışma 2017 – 2018 öğretim yılının II. yarısında yürütülmüştür. Verilerin toplanma süresi, hazırlıklar hariç 20 haftadır. Her hafta yapılan çalışmalar, hazırlanan eylem planı çerçevesinde Tablo 3.4.1.’de özet olarak verilmiş ve Ek-5/1, 5/2’de ayrıntılı açıklanmıştır.

Tablo 3.4.1.’de sunulan 20 haftalık eylem planı doğrultusunda çalışmanın başında birinci hafta çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yöntemi kısaca tanıtılarak, nicel boyutta öğretmenlerin öz-değerlendirme becerisi ölçeği (ÖD), öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ölçeği (YD), öğretmenlerin öğretim becerileri ölçeği (ÖB), uygulanmıştır. Nitel boyutta ise öğretmenlerin uygulamanın başında ikinci hafta yazdıkları yansıtıcı günlükler -1 ile üç ve dördüncü haftalarda yaptıkları video kayıtları -1’in çözümlene raporları toplanmıştır. Bu şekilde öğretmenlerin başlangıç düzeyine ilişkin nicel ve nitel veriler toplanmıştır.

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulaması kapsamında çalışmaya katılan öğretmenlere uygulama boyunca yapacakları çalışmalar anlatılmış ve yapacakları çalışmalara ilişkin kontrol listesi (Ek-5/1, 5/2) verilmiştir. Eylem planında yer alan ve Ek-9’da konu ve içeriği belirtilen dört seminer düzenlenmiştir. Seminer konuları ve sunulma zamanı öğretmenlerin öz-değerlendirme sürecindeki gelişimlerine paralel olarak tasarlanmıştır. Ayrıca yansıtıcı günlük ve meslektaş gözlemi konularında bilgi notu verilerek, öğretmenler bilgilendirilmiştir.

Tablo 3.4.1.

Araştırmada Uygulanan Eylem Planı

Hafta	Tarih	Müfettiş rehberliğinde öz- değerlendirme süreci	Öğretmenlerin Yapacağı Çalışmalar							Araş- tırmacı		
			Literatür taraması	Sınıf ziyareti	Video kaydı	Meslekteş gözlemi	Öğrenci başarı analizi	Yansıtıcı günlük	Ürün dosyası ve Değerlen. raporu	Müfettiş rehberliği	Eğitim/Seminer	Veri toplama
1	05-09/02/2018	Bilgilendirme								+	E1	+
2	12-16/02/2018	Veri toplama				ÖBA	G.1			+		+
3	19-23/02/2018	Veri toplama			V.1					+		+
4	26/02/2018- 02/03/2018	Veri toplama			V.1		G.2			+		+
5	05-09/03/2018	Veri toplama		Z.1						+		+
6	12-16/03/2018	Veri toplama				MG.1	G.3			+	E2	+
7	19-23/03/2018	Veri çöz.-G Pl							DR.1	MR		+
8	26-30/03/2018	Gel. pl. uyg.	LT				G.4			+	E3	+
9	02-06./04/2018	Gel. pl. uyg.	LT	Z.2						+		+
10	09-13/04/2018	Gel. pl. uyg.	LT				G.5			+	E4	+
11	16-20/04/2018	Gel. pl. uyg.	LT		MG.2					+		+
12	25-27/04/2018	Gel. pl. uyg.	LT				G.6			+		+
13	30/04/2018 04/05/2018	Gel. pl. uyg.							DR.2	MR		+
14	07-11/05/2018	Gel. Pl. uyg.			V.2		G.7			+		+
15	14-18/05/2018	Gel. pl. uyg.			V.2					+		+
16	21-25/05/2018	Gel. pl. uyg.					G.8			+		+
17	28-31/05/2018	Gel. Pl. Uyg.				ÖBA				+		+
18	04-08/06/2018	Değerlendirme							DR.3	MR		+
19	11-13/06/2018	Değerlendirme								+		+
20	18-22/06/2018	Araş. Veri top.										+

Bununla birlikte;

- Öğretmenlerin katıldığı seminerlere ilişkin eğitim notları ve yaptığı çıkarımlara ilişkin rapor formatı (Ek-10),
- Öğretmenlerin literatür taraması kapsamında incelediği eserler ve çıkarımlarına ilişkin rapor formatı (Ek-11),
- Öğretmenlerin, öğrencilerin akademik, sosyal ve sportif başarısı hakkında topladığı verilere ve yaptığı çözümlemelere ilişkin rapor formatı (Ek-12),

d) Öğretmenlerin diğer meslektaşlarının sınıflarına yaptıkları ziyaretlere ilişkin, gözlemlerini ve çıkarımlarını içeren rapor formatı (Ek-13),

e) Öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarıyla ilgili yaptıkları video kayıtlarının çözümlenmesine ilişkin rapor formatı (Ek-7),

f) Öğretmenlerin karşılıklı yaptıkları meslektaş (akran) gözlemine ilişkin meslektaş gözlemi kontrol listesi ile araştırmacı tarafından uyarlanan meslektaş gözlemine ilişkin yirmi farklı örnek gözlem formu (Ek-14),

g) Öğretmenlerin yazdıkları yansıtıcı günlüklere ilişkin format (Ek-6/1),

h) Öğretmenlerin öz-değerlendirme sürecinde hazırladıkları gelişim planı ile üç değerlendirme raporuna ilişkin format (Ek-15), hazırlanarak hem elektronik ortamda hem de çıktı alınarak öğretmenlere verilmiştir.

Çalışma boyunca haftada en az bir yarım gün okula gidilerek, çalışmaya katılan öğretmenlere rehberlik yapılmış, bilgi, doküman ve kaynak kitap desteği sağlanmıştır. Yapacakları çalışmalar açıklanmış ve koordine edilmiştir. Ayrıca telefon, e-posta ve WhatsApp yoluyla sürekli öğretmenler ile iletişim sağlanmıştır. Öğretmenlerin her hafta yapacağı çalışmalar kontrol edilmiş ve geri bildirim verilmiştir. Bu anlamda kendisi de daha önce müfettişlik yapmış olan araştırmacı, bu araştırmada aynı zamanda rehber müfettiş rolü de oynamıştır. Bununla birlikte çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden bir müfettiş 7, 13 ve 18. haftalarda okula giderek öz-değerlendirme konusunda öğretmenlere rehberlik yapmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenler, eylem planında belirtilen dört seminere katılmış, beş literatür incelemesi, iki sınıf ziyareti, iki video kaydı ve çözümlenmesi, iki meslektaş gözlemi, iki öğrenci başarı analizi yapmış ve sekiz yansıtıcı günlük yazmışlardır. Gelişim planı ile üç değerlendirme raporu hazırlamışlardır. Yaptıkları çalışmalara ilişkin hazırladıkları toplam 29 raporu ürün dosyasına eklemişlerdir.

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme programının sonlarına doğru nitel boyutta 14. ve 15. haftalarda öğretmenlerin yaptıkları video kayıtları -2'nin çözümlenme raporları ile 16. hafta yazdıkları 8. yansıtıcı günlükleri ve çalışma boyunca hazırlamış oldukları ürün dosyaları ile çalışmanın sonunda hazırladıkları değerlendirme raporu – 3 toplanmıştır. Ayrıca 20. hafta nicel boyutta öğretmenlerin öz-değerlendirme becerisi ölçeği (ÖD), öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ölçeği (YD) ve öğretmenlerin öğretim becerileri ölçeği (ÖB) uygulanmıştır.

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme programının sonunda nicel ve nitel verilerin açıklanması, zenginleştirilmesi için 12 öğretmen (Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö19, Ö20, Ö21, Ö27, Ö31, Ö32) ile bireysel görüşme yapılmıştır. Her katılımcı ile önceden ön görüşme yapılarak randevu alınmıştır. Veri toplama esnasında katılımcılara demografik bilgilerin yanı sıra, Ek-8’de yer alan sorular sorulmuştur. Görüşmeler 20-35 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerde sessiz ve rahat bir ortamın sağlanmasına özen gösterilmiştir. Her soru sorulurken ilgili konu hakkındaki katılımcının deneyimlerini hatırlamaları sağlandıktan sonra cevapları alınmıştır. Gerekliğinde katılımcılara alternatif sorular ve sondalar yöneltilerek, katılımcıların daha bilinçli cevap vermelerine yardımcı olunmuştur. Böylece öğretmenlerin çalışma sonundaki düzeyleri hakkında nicel ve nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmanın veri toplama aşamasında, katılımcılar ile *uzun süreli etkileşim sağlanarak* katılımcıların araştırmacıya alışmaları, güvenmeleri, davranışlarında doğal olmaları sağlanarak, katılımcılar üzerinde araştırmacının etkisi en aza indirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca katılımcılar tanınarak, kendi doğal ortamlarındaki davranışları ve çalışmalarını hakkında bilgi edinilerek, hatalı yorum ve değerlendirmelerin mümkün olduğunca önüne geçilmesine, daha nesnel bir yaklaşımla verilerin ortaya koyulmasına özen gösterilmiştir. Bununla birlikte veri toplama yöntem ve araçları *çeşitlendirilerek* nicel ölçekler, doküman incelemesi ve bireysel görüşmeler yoluyla *derin odaklı veri toplama*ya gayret edilmiştir. Böylece toplanan veriler ile gerçeğin daha doğru temsil edilmesine çalışılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda; öğretmenlerin öz-değerlendirme becerisi ölçeği, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ölçeği ve öğretmenlerin öğretim becerileri ölçeğinin ön uygulama ve son uygulama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlemek amacıyla uygun testin seçilmesi için verilerin parametrik hipotez testlerinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Verilerin parametrik varsayımları karşılayabilmesi için; 1) verilerin aralıklı ya da oransal olması, 2) verilerin normal dağılım koşulunu sağlaması gereklidir (Ak, 2010, s.73-74). Araştırmada veriler eşit aralıklı ölçekle toplanmış olup birinci varsayımı

karşılmaktadır. Verilerin normal dağılım koşulunu sağlayıp sağlamadıklarını anlamak için normallik testi yapılmıştır. Karaatlı (2010, s. 10), gözlem sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro - Wilks testi, 29 ve daha büyük olduğunda ise Kolmogorov – Simirnov testi kullanılabilirliğini belirtmiştir. Araştırmada gözlem (katılımcı öğretmen) sayısı 29 olup; tam sınırdadır. Bu nedenle ölçeklerin tüm faktörleri için öntest ve sontest uygulamalarının normallik testi, hem Kolmogorov – Simirnov testi hem de Shapiro – Wilks testi kullanılarak yapılmış ve Tablo 3.5.1'de sunulmuştur:

Tablo 3.5.1.

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek Adı	Ölçeğin Boyutları	Uygulama	Kolmogorov – Simirnov Testi			Shapiro-Wilk		
			Statistic	df	Sig. (p)	Statistic	df	Sig. (p)
Öz-değerlendirme	Planlama ve değerlendirme	Öntest	0,141	29	0,144	0,937	29	0,085
		Sontest	0,190	29	0,009	0,826	29	0,000
	Müfettiş rehberliği	Öntest	0,106	29	0,200	0,970	29	0,556
		Sontest	0,185	29	0,013	0,863	29	0,001
	Ürün dosyası	Öntest	0,180	29	0,017	0,925	29	0,041
		Sontest	0,191	29	0,008	0,855	29	0,001
	Uygulama	Öntest	0,207	29	0,003	0,940	29	0,098
		Sontest	0,163	29	0,047	0,907	29	0,014
	Kendini geliştirme	Öntest	0,248	29	0,000	0,843	29	0,001
		Sontest	0,193	29	0,007	0,786	29	0,000
Yansıtıcı düşünme	Yüzeysel yansıtma	Öntest	0,176	29	0,022	0,916	29	0,024
		Sontest	0,272	29	0,000	0,745	29	0,000
	Bağlamsal yansıtma	Öntest	0,219	29	0,001	0,917	29	0,025
		Sontest	0,305	29	0,000	0,733	29	0,000
	Eğitimsel yansıtma	Öntest	0,180	29	0,018	0,915	29	0,023
		Sontest	0,232	29	0,000	0,810	29	0,000
	Eleştirel yansıtma	Öntest	0,139	29	0,161	0,957	29	0,270
		Sontest	0,243	29	0,000	0,828	29	0,000
Öğretim becerileri	Yöntem ve etkinlikleri uygulama	Öntest	0,174	29	0,026	0,952	29	0,201
		Sontest	0,291	29	0,000	0,776	29	0,000
	Öğrenci katılımını sağlama	Öntest	0,192	29	0,008	0,926	29	0,043
		Sontest	0,288	29	0,000	0,800	29	0,000
	Öğrencilerle iletişim kurma	Öntest	0,310	29	0,000	0,745	29	0,000
		Sontest	0,382	29	0,000	0,664	29	0,000
	Sınıf düzenini sağlama	Öntest	0,167	29	0,037	0,937	29	0,085
		Sontest	0,287	29	0,000	0,733	29	0,000
Değerlendirme ve transferi sağlama	Öntest	0,162	29	0,049	0,931	29	0,059	
	Sontest	0,356	29	0,000	0,697	29	0,000	

Verilerin normal dağılım koşulunu sağlayabilmesi için test sonucunun anlamlı olmaması (sigma değerinin $p>0,05$ olması) gerekir (Pallant, 2007, s.62; Karaatlı, 2010, s.10; Çokluk ve diğerleri, 2012, s.16). Ayrıca iki ölçümün de (öntest ve sontest) normal dağılım koşulunu sağlaması gerekir (Pallant, 2007, s.238). Tablo 3.5.1.'de görülebileceği gibi, Kolmogorov – Simirnov testi ve Shapiro – Wilks testi sonuçlarına göre ölçeklerin bazı boyutlarında öntest ölçümleri normal dağılım koşulunu sağlasa da ($p>0,05$), sontest ölçümlerinin tamamı normal dağılım koşulunu sağlamamaktadır ($p<0,05$).

Verilerin normal dağılım koşulunu sağlayıp sağlamadığı değerlendirmenin diğer bir yolu, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakmaktır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında kalması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir (Çokluk ve diğerleri, 2012, s.16; Ak, 2010, s.73). Ölçeklerin bazı boyutlarında öntest ya da sontest ölçümlerinin basıklık veya çarpıklık değerleri -1 ve +1 arasında olsa da çoğunda basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ve +1'in dışındadır. Hem öntest hem de sontest ölçümleri için basıklık ve çarpıklık değerlerinin aynı anda -1 ve +1 arasında olmadığı görülmüştür.

Ölçeklerin tüm faktörlerinde öntest ve sontest ölçümlerinin birlikte normal dağılım koşulunu sağlamaması nedeniyle verilerin normal dağılım koşulunun sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ölçeklerin öntest ve sontest ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya konu örneklem iki durumda ya da iki farklı koşulda ölçülüyorsa Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılabilir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Bağımlı İki Örnek t – Testinin nonparametrik alternatifidir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ortalamaları karşılaştırmak yerine, değerleri sıralamak ve karşılaştırmak için iki farklı zaman dilimine dönüştürür ve bu iki zaman dilimi arasında değerlerde bir değişim olup olmadığını test eder (Pallant, 2007, s.223; Demirgil, 2010, s.104; Can, 2014, s.142). Wilcoxon testi, aralarında fark bulunan her bir veri çifti için, ikinci ölçümden birinci ölçümü çıkararak aradaki farkı hesaplar ve bu farklar dizisini mutlak değerlerine göre sıralama ölçeğine çevirir. Ardından, sıralama ölçeği puanlarını, bu puanın karşılığı olan fark puanının işaretine göre gruplar ve negatif işaretli sıralar ile pozitif işaretli sıraların (sıralama ölçeği puanlarının) ortalamalarını alır (Can, 2014, s.142).

Araştırmada tüm istatistik işlemlerde anlamlılık düzeyi için p değeri, 0,05 alınmıştır. Ayrıca Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularının anlamlılığını değerlendirmek için istatistiksel anlamlılık düzeyinin (p değeri) yanında etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin etki büyüklüğü Pallant (2007, s.225)'in önerdiği $r = z / \sqrt{N}$ formülü ile hesaplanmıştır. N iki uygulamadan elde edilen gözlem sayısıdır. Elde edilen değerler; 0,1 küçük etki büyüklüğü, 0,3 orta etki büyüklüğü, 0,5 yüksek etki büyüklüğü (Cohen, 1998, s.532; Pallant, 2007, s.225) olarak yorumlanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

3.5.2.1. Ürün Dosyalarının Analizi

Öğretmenlerin müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme sürecinde uyguladıkları 29 etkinliğin raporunu içeren ürün dosyaları, “ürün dosyası değerlendirme rubriği” kullanılarak puanlanmış ve betimsel bir yaklaşımla analiz edilmiştir.

Her bir öğretmenin hazırlamış olduğu 29 rapor ayrı ayrı incelenmiştir. Tablo 3.3.2.1.'de sunulan ürün dosyası değerlendirme rubriği puanlama ölçüt tanımları kullanılarak, raporların yapıma düzeyi ve niteliği, Hiç (1), Zayıf (2), Orta (3), İyi (4) ve Çokiyi (5) şeklinde “ürün dosyası değerlendirme rubriği” üzerinde puanlanmıştır. Daha sonra her bir öğretmen için ayrı ayrı doldurulan ürün dosyası değerlendirme rubrikleri, genel bir tabloda bütünleştirilerek, raporların yapıma düzeyi ve niteliği frekans ve yüzde olarak belirtilmiştir. Katılımcıların yaptıkları çalışmalarla ilgili hazırladıkları raporlardan bazı örnekler doğrudan alıntı yapılarak betimlenmiştir. Son olarak frekans analizi tabloları ile hazırlanan raporlardan doğrudan alıntı yapılan betimsel analiz verileri yorumlanmıştır.

Ürün dosyası (portfolyo) değerlendirmenin beklenen amaca hizmet edebilmesi için değerlendirmenin geçerli ve güvenilir olması gerekir (Dubrovich, 2002). Güvenirliği sağlamak için çalışmanın başında öğretmenlere öz-değerlendirme süreci hakkında seminer verilmiştir. Ayrıca her hafta yapacakları çalışmalara ilişkin çalışma planı ve kontrol listesi ile ürün dosyası değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımları öğretmenlere verilmiştir. Çalışma boyunca dört seminer verilmiş, haftada en az bir yarım gün okula gidilerek, öğretmenlerin her hafta yaptığı çalışmalar kontrol edilmiş ve geri bildirim verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hazırladıkları ürün dosyaları ve doldurulan

ürün dosyası değerlendirme rubrikleri, uzman incelemesine sunulmuştur. Biri öğretim üyesi, biri doktor olan iki uzman, yaptıkları inceleme sonucunda yapılan değerlendirmenin genel olarak uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca veriler ile bulgu ve sonuçların tutarlı olduğunu ve ham veriler ile ulaşılan bulguların teyit edildiğini ifade etmişlerdir.

Geçerliliği sağlamak için araştırmada müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme sürecinin; 1) öğretmenin öğretimine ilişkin veri toplaması, 2) bireysel gelişim için bir plan hazırlaması, 3) bireysel gelişim etkinliklerini uygulaması, 4) gelişim sürecini değerlendirilmesi aşamalarının her biriyle ilgili veri toplanmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca verilerin aktarılabilirliğini sağlamak için öğretmenlerin hazırlamış olduğu raporlardan bazı cümleleri doğrudan alıntı yapılarak betimlenmiştir.

3.5.2.2. Yansıtıcı Günlüklerin Analizi

Öğretmenlerin yazdıkları birinci ve sekizinci yansıtıcı günlükler, doküman analizi tekniği ile betimsel bir yaklaşımla analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Dokümanların veri kaynağı olarak kullanıldığı araştırmalardan elde edilen verilerin analizi için dört aşamalı bir yol önerilmiştir:

Yansıtıcı günlükler analiz edilirken birinci aşamada, örneklem alınmayarak çalışmaya katılan öğretmenlerin müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulaması boyunca yazdıkları birinci ve sekizinci yansıtıcı günlüklerinin tamamı incelenmiştir. İkinci aşamada, kategoriler (temalar) belirlenmiştir. Nicel boyutta geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ölçeğindeki” (Ek:3) faktörler, kategori olarak benimsenmiştir. Bu kategoriler yansıtıcı düşünmenin dört düzeyini temsil eden; 1) yüzeysel yansıtma, 2) bağlamsal yansıtma, 3) eğitimsel yansıtma, 4) eleştirel yansıtma düzeyleridir. Üçüncü aşamada analiz birimi saptanmıştır. Analiz birimini, katılımcı öğretmenlerin günlüklerinde yazdıkları yansıtıcı düşünmeyle ilgili cümleleri oluşturmaktadır. Dördüncü aşamada, elde edilen veriler sayısallaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.227-230; Cansız Aktaş, 2014, s.365; Baş ve Akturan, 2013, s.121-122).

Her bir öğretmenin günlüğünde yer alan yansıtma ifadeleri, yansıtma düzeylerine ilişkin ölçütler (Ek-6/2) doğrultusunda değerlendirilerek; yüzeysel, bağlamsal, eğitimsel ve eleştirel yansıtma kategorilerinden hangisiyle ilişkili olduğuna karar

verilmiştir. Sonra Ek-6/1’de yer alan yansıtıcı günlük çözümleme formuna her bir yansıtma düzeyiyle ilgili yapılan yansıtmanın sayısı ve oranı işlenmiştir. Ayrıca katılımcının yansıtma ifadeleri doğrudan alıntı yapılarak çözümleme formuna aktarılmıştır. Sonra her bir öğretmen için doldurulan birinci ve sekizinci günlüğe ilişkin yansıtıcı günlük çözümleme formları bir tabloda bütünleştirilerek, birinci ve sekizinci günlükte yer alan öğretmen yansıtmalarının sayısı ve oranı, karşılaştırmalı bir şekilde sunulmuştur. Son olarak birinci ve sekizinci yansıtıcı günlüklerde yer alan yüzeysel, bağlamsal, eğitimsel ve eleştirel yansıtma sayılarında bir değişim olup olmadığına ilişkin ve frekans analizi tabloları ile katılımcıların görüşlerinin doğrudan verildiği betimsel analiz verileri yorumlanmıştır.

Bu aşamada öğretmen günlükleri, yansıtma düzeylerine ilişkin ölçütler (Ek-6/2) ve yansıtıcı günlük çözümleme formları (Ek:6/1), uzman incelemesine sunulmuştur. Biri öğretim üyesi biri doktor olan iki uzman, yapılan çözümlemenin genel olarak uygun olduğunu belirtmişler ve bazı yansıtma ifadelerinin hangi kategoriye ait olabileceğinin tekrar değerlendirilmesini önermişlerdir. Uzmanların önerileri doğrultusunda ilgili yansıtma ifadeleri uygun kategoriye yerleştirilmiştir. Uzmanlar ayrıca veriler ile bulgu ve sonuçların tutarlı olduğunu ve ham veriler ile ulaşılan bulguların teyit edildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca verilerin aktarılabilirliğini sağlamak için öğretmenlerin hazırlamış olduğu günlüklerden bazı cümleleri doğrudan alıntı yapılarak betimlenmiştir.

3.5.2.3. Video Kayıtlarının Analizi

Öğretmenlerin birinci ve ikinci video kayıtlarına ilişkin doldurdıkları video kaydı çözümleme formları, doküman analizi tekniği ile betimsel bir yaklaşımla analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır.

Öğretmenler, kendi öğretim uygulamalarına ilişkin yaptıkları video kayıtlarını izleyerek; etkinlikleri ne düzeyde uyguladıklarını, Ek-7’de yer alan video kaydı çözümleme formu üzerinde “(1) Hiç”, “(2) Az”, “(3) Orta düzeyde”, “(4) Büyük ölçüde”, “(5) Tamamen” seçeneklerinden birini seçerek değerlendirmişlerdir. Ayrıca her etkinlikle ilgili yaptıklarını, söylediklerini ve yorumlarını kısaca açıklamışlardır. Bu aşamada araştırmacı ve rehber müfettiş tarafından video çözümünün nasıl yapacağı konusunda öğretmenlere rehberlik yapılmıştır.

Her bir öğretmenin doldurduğu birinci ve ikinci video kaydı çözümleme formları bütünleştirilerek, öğretmenlerin etkinlikleri uygulama düzeyleri, karşılaştırılmalı bir şekilde frekans ve yüzde olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların yaptıkları eylemler veya söyledikleri cümlelerden bazı örnekler doğrudan alıntı yapılarak betimlenmiştir. Son olarak birinci ve ikinci video kaydı çözümleme raporlarına göre, öğretmenlerin etkinlikleri uygulama düzeyinde bir farklılık olup olmadığına ilişkin frekans analizi tabloları ile katılımcı görüşlerinin doğrudan verildiği betimsel analiz verileri yorumlanmıştır.

Bu aşamada öğretmenlerin doldurdukları video kaydı çözümleme formları ile araştırmacı tarafından hazırlanan birinci ve ikinci video kaydına göre etkinliklerin uygulanma düzeylerinin karşılaştırılmalı olarak gösterildiği frekans analizi tabloları, biri öğretim üyesi biri doktor olan iki uzmana sunulmuştur. Uzmanlar, veriler ile bulgu ve sonuçların tutarlı olduğunu, araştırmacı tarafından hazırlanan frekans analizi tablolarının, öğretmenlerin doldurduğu video kaydı çözümleme formları ile uyumlu olduğunu, ham veriler ile ulaşılan bulguların teyit edildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca verilerin aktarılabilirliğini sağlamak için öğretmenlerin hazırlamış olduğu video kaydı çözümleme formlarında yer alan bazı cümleleri doğrudan alıntı yapılarak betimlenmiştir.

3.5.2.4. Görüşme Verilerinin Analizi

Görüşme verilerinin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden “içerik analizi” kullanılmıştır. “İçerik analizinin amacı, verileri ifade etmek ve verilerin içinde doğrudan görülemeyen gerçekleri ortaya çıkarmaktır” (Bilgin, 2006, s.18). “Veri analizinin amacı, araştırma sorularına cevap bulmaktır. Bu cevaplar, kategoriler, temalar veya bulgular olarak da adlandırılır” (Merriam, 2013, s.168).

Araştırmada ses kaydına alınan veriler, hiç değiştirilmeden yazıya aktarılmıştır. Verilere dayalı olarak kodlama çalışması yapılmıştır. Sonra bu kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Ayrıca görüşme yapılan katılımcıların fikir birliğine veya fikir ayrılığına düştükleri noktaları belirlemek için verilen cevaplar, frekanslarına göre gruplanmıştır. Katılımcıların görüşme esnasında söyledikleri bazı cümleleri doğrudan alıntı yapılarak betimlenmiştir. Son aşamada oluşturulan frekans analizi tabloları ve katılımcıların görüşlerinin doğrudan verildiği betimsel analiz verileri yorumlanmıştır.

Kodlama ve tema oluşturma işlemlerinin doğru yapılıp yapılmadığını değerlendirmek için iki doktora oğrencisinden yardım alınarak, ‘kappa analizi’ yapılmıştır. Bulunan değer 0,88’dir. Bulunan değer, 0,80’den büyük olduğu için, kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde uyum olduğu söylenbilir (Landis ve Koch, 1977; zdamar, 2002). Bunun dışında biri oğretim yesi biri doktor olan iki uzmandan yardım alınarak, uzman incelemesi yaptırılmıştır. Uzmanlar, yapılan zmlenin genel olarak uygun olduğunu belirtmişler. Bununla birlikte bazı alt tema isimlerinin uzun olduğunu ve değiştirilmesini önermişlerdir. Uzmanların nerileri doğrultusunda söz konusu alt tema isimleri değiştirmiştir. Uzmanlar ayrıca veriler ile bulgu ve sonuçların tutarlı olduğunu ve ham veriler ile ulaşılan bulguların teyit edildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca verilerin aktarılabilirliğini sağlamak için katılımcıların görüşme esnasında söyledikleri bazı cümleleri doğrudan alıntı yapılarak betimlenmiştir.

Çalışmanın sonunda katılımcılar ile teyit toplantısı yapılmıştır. Araştırmada nicel ölçekler ile ürün dosyası değerlendirme rubriği, yansıtıcı günlük zmlene formu, video kaydı zmlene formu ve bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular ile bu bulgulara dayalı ulaşılan sonuçlar kısaca katılımcılara sunulmuştur. Katılımcılar, elde edilen bulgu ve sonuçların doğru olduğunu belirtmişlerdir.

BÖLÜM IV.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın üç sorusuna paralel olarak üç genel başlık altında sunulmuştur.

4.1. Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının, Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu ‘müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, öğretmenlerin öz-değerlendirme becerileri üzerine etkisi var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu başlık altında konuyla ilgili önce nicel bulgular, sonra nitel bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Nicel Bulgular

4.1.1.1. Öğretmenlerin Öz-Değerlendirme Becerileri Öntest – Sontest Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu çerçevesinde müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme programına katılan 29 öğretmenin ‘öz-değerlendirme becerileri ölçeğinin’ öntest uygulaması puanları ile program sonrası sontest uygulaması puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.1.1.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.1.1.’de sunulduğu üzere, ‘öğretmen öz-değerlendirme becerileri’ ölçeğinin ‘planlanma ve değerlendirme’ boyutunda; katılımcıların program öncesi öntest ve program sonrası sontest ölçümleri arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z = -2,542, P < 0.05, r = 0,33$). Sontest ölçüm puanları, öntest ölçüm puanlarından yüksektir. Söz konusu farka ilişkin etki büyüklüğünün orta olduğu söylenebilir (Cohen, 1998, s.532; Pallant, 2007, s.225).

Ölçeğin ‘müfettiş rehberliği’ boyutunda; katılımcı öğretmenlerin program öncesi öntest ve program sonrası sontest ölçümleri arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z = -2,802, P < 0.05, r = 0,37$). Sontest ölçüm puanları,

öntest ölçüm puanlarından yüksektir. Söz konusu farka ilişkin etki büyüklüğünün orta olduğu söylenebilir (Cohen, 1998, s.532; Pallant, 2007, s.225).

Tablo 4.1.1.1.

Öğretmen Öz-değerlendirme Becerisi Ölçeği Öntest - Sontest Ölçüm Puanları Arasındaki Fark

Sontest (Bitiş) – Öntest (Başlangıç)		N=29	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p	Etki b. (r)
Planlama Değer. 2 - Planlama Değer. 1	Negatif Sıralar	6 ^a	15,25	91,50			
	Pozitif Sıralar	22 ^b	14,30	314,50	-2,542 ⁻	0,011	0,33
	Fark Olmayan	1 ^c					
Müfettiş Rehb. 2 – Müfettiş Rehb. 1	Negatif Sıralar	6 ^a	12,08	72,50			
	Pozitif Sıralar	21 ^b	14,55	305,50	-2,802 ⁻	0,005	0,37
	Fark Olmayan	2 ^c					
Ürün Dosyası H. 2 - Ürün Dosyası H. 1	Negatif Sıralar	2 ^a	13,50	27,00			
	Pozitif Sıralar	26 ^b	14,58	379,00	-4,016 ⁻	0,000	0,53
	Fark Olmayan	1 ^c					
Uygulama 2 - Uygulama 1	Negatif Sıralar	2 ^a	9,00	18,00			
	Pozitif Sıralar	26 ^b	14,92	388,00	-4,219 ⁻	0,000	0,55
	Fark Olmayan	1 ^c					
Kendini Geliştir. 2 - Kendini Geliştir. 1	Negatif Sıralar	6 ^a	12,33	74,00			
	Pozitif Sıralar	19 ^b	13,21	251,00	-2,400 ⁻	0,016	0,32
	Fark Olmayan	4 ^c					

a. Bitiş < Başlangıç, **b.** Bitiş > Başlangıç, **c.** Bitiş = Başlangıç

⁻ Negatif sıralara dayalı

Tablo 4.1.1.1.'de sunulduğu üzere; ölçeğin 'ürün dosyası hazırlama' boyutunda; katılımcı öğretmenlerin program öncesi öntest ve program sonrası sontest ölçümleri arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z = -4,016$, $P < 0.05$, $r = 0,53$). Sontest ölçüm puanları, öntest ölçüm puanlarından yüksektir. Söz konusu farka ilişkin etki büyüklüğünün yüksek olduğu ifade edilebilir (Cohen, 1998 s.532; Pallant, 2007, s.225).

Ölçeğin 'uygulama' boyutunda; katılımcı öğretmenlerin program öncesi öntest ve program sonrası sontest ölçümleri arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z = -4,219$, $P < 0.05$, $r = 0,55$). Sontest ölçüm puanları, öntest ölçüm puanlarından yüksektir. Söz konusu farka ilişkin etki büyüklüğünün yüksek olduğu ifade edilebilir (Cohen, 1998 s.532; Pallant, 2007, s.225).

Ölçeğin ‘kendini geliştirme’ boyutunda; katılımcı öğretmenlerin program öncesi öntest ve program sonrası sontest ölçümleri arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z = -2,400, P < 0.05, r = 0,32$). Sontest ölçüm puanları, öntest ölçüm puanlarından yüksektir. Söz konusu farka ilişkin etki büyüklüğünün orta olduğu ifade söylenebilir. (Cohen, 1998 s.532; Pallant, 2007, s.225).

4.1.2. Nitel Bulgular

Nitel boyutta ürün dosyalarının değerlendirilmesine ilişkin bulgular, değerlendirme raporu – 3’te yer alan bulgular ve bireysel görüşmelere ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1.2.1. Ürün Dosyalarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları süresince hazırladıkları 29 raporu içeren ürün dosyaları, ürün değerlendirme rubriği ile puanlanmış ve betimsel bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular, Tablo 4.1.2.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.2.1.

Ürün Dosyalarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular - 1

Bölüm Etkinlik No	Öğretmenlerin Yaptıkları Çalışmalar ve Hazırladıkları Raporlar	Yapılma Düzeyi ve Niteliği												
		1		2		3		4		5		Toplam		
		Hiç		Zayıf		Orta		İyi		Çokiyi				
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Veri toplama	1	Öz-değerlendirme ve yansıtıcı düşünme semineri raporu	0	0,0	5	17,2	11	37,9	9	31,0	4	13,8	29	100,0
	2	Öğrencilerin başarı analiz raporu - 1	0	0,0	1	3,4	13	44,8	10	34,5	5	17,2	29	100,0
	3	Yansıtıcı günlük -1	0	0,0	4	13,8	12	41,4	8	27,6	5	17,2	29	100,0
	4	Video kaydı -1 analiz raporu	0	0,0	5	17,2	12	41,4	9	31,0	3	10,3	29	100,0
	5	Yansıtıcı günlük -2	0	0,0	7	24,1	9	31,0	10	34,5	3	10,3	29	100,0
	6	Sınıf ziyareti-1 raporu	0	0,0	2	6,9	8	27,6	14	48,3	5	17,2	29	100,0
	7	Akran (meslektaş) gözlemi-1 raporu	0	0,0	4	13,8	15	51,7	8	27,6	2	6,9	29	100,0
	8	Yansıtıcı günlük -3	0	0,0	4	13,8	11	37,9	8	27,6	6	20,7	29	100,0
	9	Veri analizi ile Yansıtıcı düşünme düzeyi.-1 S.R.	0	0,0	4	13,8	8	27,6	11	37,9	6	20,7	29	100,0

Tablo 4.1.2.1. (Devamı)

Ürün Dosyalarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular - II

Bölüm	Etkinlik No	Öğretmenlerin Yaptıkları Çalışmalar ve Hazırladıkları Raporlar	Yapılma Düzeyi ve Niteliği											
			1		2		3		4		5		Toplam	
			Hiç	Zayıf	Orta	İyi	Çokiyi					f	%	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Gel. Pl.	10	Değerlendirme raporu -1	0	0,0	3	10,3	7	21,4	13	44,8	6	20,7	29	100,0
	11	Gelişim planı ve gerekçeleri	0	0,0	7	24,1	8	27,6	10	34,5	4	13,8	29	100,0
Gelişim etkinliklerini uygulama	12	Öğretim süreci ve yansıtıcı düşünme düzeyleri -2 seminer raporu	0	0,0	2	6,9	7	24,1	14	48,3	6	20,7	29	100,0
	13	Alanyazın incelemesi raporu - 1	0	0,0	2	6,9	7	24,1	11	37,9	9	31,0	29	100,0
	14	Yansıtıcı günlük -4	0	0,0	2	6,9	8	27,6	12	41,4	7	24,1	29	100,0
	15	Alanyazın incelemesi raporu -2	0	0,0	4	13,8	9	31,0	9	31,0	7	24,7	29	100,0
	16	Sınıf ziyareti-2 raporu	0	0,0	4	13,8	9	31,0	11	37,9	5	17,2	29	100,0
	17	Öğretimi yönetme seminer raporu	0	0,0	5	17,2	9	31,0	9	31,0	6	20,7	29	100,0
	18	Alanyazın incelemesi raporu -3	0	0,0	4	13,8	9	31,0	10	34,5	6	20,7	29	100,0
	19	Yansıtıcı günlük -5	0	0,0	3	10,3	7	24,1	12	41,4	7	24,1	29	100,0
	20	Alanyazın incelemesi raporu - 4	0	0,0	4	13,8	9	31,0	10	34,5	6	20,7	29	100,0
	21	Akran (meslektaş) gözlemi -2 raporu	0	0,0	2	6,9	11	37,9	11	37,9	5	17,2	29	100,0
	22	Alanyazın incelemesi raporu -5	0	0,0	3	10,3	13	44,8	9	31,0	4	13,8	29	100,0
	23	Yansıtıcı günlük -6	0	0,0	5	17,2	9	31,0	11	37,9	4	13,8	29	100,0
	24	Değerlendirme raporu -2	0	0,0	4	13,8	12	41,4	10	34,5	3	10,3	29	100,0
	25	Yansıtıcı günlük -7	0	0,0	5	17,2	10	34,5	10	34,5	4	13,8	29	100,0
	26	Video kaydı - 2 analiz raporu	1	3,4	5	17,2	11	37,9	8	27,6	4	13,8	29	100,0
	27	Yansıtıcı günlük - 8	0	0,0	5	17,2	10	34,5	9	31,0	5	17,2	29	100,0
28	Öğrencilerin başarı analiz raporu -2	0	0,0	6	20,7	10	34,5	9	31,0	4	13,8	29	100,0	
Değ.	29	Değerlendirme raporu -3	0	0,0	3	10,3	9	31,0	12	41,4	5	17,2	29	100,0

Tablo 4.1.2.1.'de sunulduğu üzere bir öğretmen (Ö22), etkinlik 26'da belirtilen 'video kaydı – 2' analiz raporunu hazırlamamış ancak diğer 28 etkinliği yaparak raporunu hazırlamıştır. Bunun dışında etkinlikleri yapmayan (hiç yapan) öğretmen yoktur. Katılımcıların her biri, öz-değerlendirme kapsamında; mevcut öğretim uygulamalarına ilişkin veri toplama, gelişim planı hazırlama, gelişim etkinliklerini uygulama ve gelişim sürecini değerlendirme konusunda 29 farklı etkinliği yapmış ve ilgili raporlarını hazırlamıştır.

Uyguladığı öz-değerlendirme etkinlikleri ile ilgili "çokiyi" düzeyde rapor hazırlayan öğretmenlerin sayısı ve oranı, 9 (% 31,0) (Etkinlik 13) ile 2 (% 6,9) (Etkinlik 7) arasında değişmektedir. Raporları "iyi" düzeyde hazırlayan öğretmenlerin sayısı ve oranı, 14 (% 48,3) (Etkinlik 6, 12) ile 8 (% 27,7) (Etkinlik 3, 7, 8, 26) arasında değişmektedir. Raporları "orta" düzeyde hazırlayan öğretmenlerin sayısı ve oran, 15 (% 51,7) (Etkinlik 7) ile 7 (% 24,1) (Etkinlik 10, 12, 13, 19) arasında değişmektedir. Raporları "zayıf" düzeyde hazırlayan öğretmenlerin sayısı ve oranı, 7 (% 24,1) (Etkinlik 5, 11) ile 1 (% 3,4) (Etkinlik 2) arasında değişmektedir.

Raporları "orta", "iyi" ve "çokiyi" hazırlayan öğretmenlerin toplam sayısı ve oranı ise, 28 (% 96,6) (Etkinlik 2) ile 21 (% 75,9) (Etkinlik 5, 11) arasında değişmektedir. Öğretmenlerin en az % 75,9'u raporları, "orta", "iyi" ve "çokiyi" düzeyde hazırlamıştır. Genel olarak bakıldığında öz-değerlendirme kapsamındaki 29 etkinliğin her birisinin, öğretmenlerin en az dörtte üçü tarafından başarılı (orta, iyi, çokiyi) bir şekilde yapıldığı söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin öz-değerlendirme becerilerini ne düzeyde kazandıklarını daha iyi anlayabilmek için hazırladıkları her bir rapordan bazı örnekler, betimsel bir yaklaşımla; öğretim uygulamalarına ilişkin veri toplama, gelişim planı hazırlama, gelişim etkinlikleri uygulama ve gelişim sürecini değerlendirme bölümleri altında aşağıda sunulmuştur:

Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin veri toplaması

29 öğretmenin 27'si, 'öz-değerlendirme ve yansıtıcı düşünme semineri' raporunda (Etkinlik 1) olumlu yorum ve değerlendirmede bulunmuştur. Bazı örnekler şöyledir:

"Öz-değerlendirmede kendi eksiklerimi ve olumlu yönlerimi bilir, ona göre planlama yaparak eksiklerimi tamamlayabilirim. Bana pozitif yönde etki yarattığını düşünüyorum." (Ö3)

“Kendimiz tarafından ve başkaları tarafından bilinen yönümüzün arttırılması ve kendim ve başkası tarafından bilinmeyen yönümüzün azaltılması konusu dikkatimi çekti. Bu konuda çalışmak istedim.” (Ö6)

“Katıldığım seminerde belli bir deneyimi olan kıdemli öğretmenler olsak da yine de öz-değerlendirmemizi yaparak kendimizin farkında olduğu veya olmadığı yönlerimizi anlamamızı sağlayacak bir çalışmaya başladığımızı anlıyorum. Böylece gerek kendi gözlemlerimiz, gerekse meslektaşlarımızın yapmış olduğu gözlemlerle eksik yönlerimizi fark ederek, kendimizi geliştirip tamamlayabileceğimiz gibi iyi ve güçlü olduğumuz alanlarda da farkındalığımızı artırarak, bunu meslektaşlarımızla da paylaşarak eğitimde daha iyi, etkili sonuçlara ulaşabilme imkânına sahip olabileceğimizi düşünüyorum.” (Ö32)

29 öğretmenin 2’si, ‘öz-değerlendirme ve yansıtıcı düşünme semineri’ raporunda (Etkinlik 1) olumsuz yorum ve değerlendirmede bulunmuştur. Bazı örnekler şöyledir:

“Katıldığım seminer zamanlama olarak iyi ayarlanmamıştı. Seminerin amacı, misyonu yeterince açıklanmadı. Kendimi çok motive edemedim. Prosedürler açıklanmadı. Ne yapacağımı çok da bilmiyorum.” (Ö20)

“... Seminerde ‘eylem planı’ anlatılırken kaçınıcı haftadayız belirtilmedi. Sadece yapılması gerekip yazılması gereken evraklar üzerinde ilerlendi. Bu da bendeki motivasyonu olumsuz etkiledi.” (Ö22)

Katılımcı öğretmenler, ‘öğrenci başarı analizi – 1’ raporunda (Etkinlik 2) öğrencilerin başarılarını genel olarak yeterli görmüşlerdir. Öğretmenlerin başarıyı artırmak için belirlediği konulardan bazı örnekler aşağıda açıklanmıştır:

“Türkçe 6 öğrencinin defter düzeni, yazı vb. matematikte ise 7 öğrencinin problem çözme istek ve yetisinin diğerlerine göre eksik yönleri olduğu için ‘iyi’ notunu uygun gördüm. 4 öğrencinin okul kurallarına daha uygun davranması gerektiği, 6 öğrencinin ise problemleri karşısında daha esnek ve nazik olmaları gerektiği düşüncesi ile notlarını ‘iyi’ olarak tanımladım. Öğrencilerle daha fazla veli - öğrenci – öğretmen işbirliği yapmalı veya yapabilmeliyim.” (Ö12)

“Eksiği olanlar ile bireysel ilgilenilmeli, sınıf etkinliklerinde bu öğrencilerin daha etkili gözlenmesi, takibin artırılması gibi önlemler alınacaktır. Bu öğrencilerin dinleme eksiğinin giderilmesi üzerinde aile işbirliği yapılarak giderilmelidir.” (Ö21)

“Başarı oranı güzel. Veliler çocukları ile ilgileniyor. Bir öğrenci disleksi kaynaştırma raporu alındı. BEP çalışması yaparak onu da akranlarına yetiştirmeye çalışıyorum.” (Ö26)

Öğretmenler ‘video kaydı analiz raporu-1’de (Etkinlik 4), etkinlikleri genel olarak ‘büyük ölçüde’ ve ‘çoğunlukla’ uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin fark ettikleri veya geliştirmeleri gereken becerilerle ilgili bazı değerlendirmeleri şöyledir:

“Çektiğim görüntüleri izlerken biraz fazla yüksek sesle konuştuğumu fark ettim.” (Ö29)

“Öğrencilerin çalışmalarının sonuçlarını beklerken, kollarımı bağlayarak dolaştığımı fark ettim. ‘her şeye kapalıyım’ imajı vermek istemem.” (Ö12)

“Ses tonumun yüksekliği beni rahatsız etti. Drama yöntemini daha aktif kullanmalıyım. Eğlenceli etkinliklere daha çok yer vermeliyim. Öğrencileri daha merkeze alarak aktif katılımlarını yükseltmeliyim.” (Ö10)

“Görsel sanatlar dersiyle ilgili becerilerimin geliştirilmesi gerektiği inancındayım.” (Ö14)

Öğretmenlerin yazdıkları yansıtıcı günlüklerden (Etkinlik 3, 5, 8) bazı yansıtma örnekleri aşağıda betimlenmiştir:

‘Yansıtıcı günlük-2’de (Etkinlik 5) yer alan bazı yansıtma örnekleri şunlardır:

Yüzeysel yansıtma: *“Öğrencim B öfke patlamaları yaşıyordu. Arkadaşlarına vuruyor ve derste yüksek sesle bağırarak dersi sabote ediyordu. Ben de onu yüksek sesle birkaç kez uyardım. Bu sefer beni dinlemek yerine kulaklarını tıkayıp ‘Seni duymuyorum,’ diyerek aynı tepkilerine devam etti. Bu durum beni çok üzmüştü.” (Ö7)*

Bağlamsal yansıtma: *“Çocuklarla internetten bulduğum orijinali İspanyolca olan bir puzzle etkinliği yaptık. En çok bunu sevdiler. Daha önce internetten sınıf içi materyallere yönelik yabancı kaynak araması yapıyordum ama*

çalışma kâğıtlarından da bu konuda yararlanmam gerektiğini anlamış oldum.” (Ö22)

Eğitimsel yansıtma: *“Sınıfımdaki arkadaşşıma mektup projesi ile Öğrencim İ’ye ulaşmayı hedefliyorum. Bu projenin onu heyecanlandırmasını ve yazı yazmanın önemini kavramasını sağlayacağını düşünüyorum.” (Ö1)*

Eleştirel yansıtma: *“Okuma yazma çalışmalarına daha fazla zamanın ayrılması gerektiğini düşünüyorum. Yapılan genel yanlış ve imla hatalarının üzerinde durulması gerektiğinin ortaya çıktığını, bunun da belirli süreç gerektiğini düşünüyorum. Bu konuyla ilgili olarak dikte çalışmalarına önem verilmesi gerekliliği ortaya çıkıyor.” (Ö3)*

Öğretmenlerin ‘sınıf ziyareti-1’de (Etkinlik 6) edindikleri izlenimlerden bazıları şunlardır:

“Meslektaşım problemin çözüm basamaklarında aktif olarak öğrencilerini kullandı. Sorularla onları yönlendirdi. Çocuklar kazanımı kendileri yaparak, yaşayarak gerçekleştirdi ve içselleştirdi. Ben de çözümde aktif olarak kendim yer alıyorum. Meslektaşımın bu yöntemini ben de kullanacağım.” (Ö10)

“Bu problemlerle ilgili yaptığım yatay tablo yerine dikey oluşturulmuş bu tablonun daha anlamlı olduğunu gördüm.” (Ö12)

“Ben de ... öğretmenimle aynı şekilde dersimi işlemekteyim. Bana katkısı naif dili ile öğrencileri motive etmesi beni çok etkilemiştir. Güzel ve etkili konuşmanın önemini bir kez daha görme olanağı buldum.” (Ö14)

Öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda ikişerli eşleşerek, karşılıklı yaptıkları ‘meslektaş (akran) gözlemi -1’de (Etkinlik 7), sekiz farklı konuda gözlem yapıldığı görülmüştür. Gözlem konuları şöyledir: Dokuz öğretmenin sınıfında ‘okuma anlama çalışması’ konusunda gözlem yapılmıştır (Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö10, Ö25, Ö28). Yedi öğretmenin sınıfında ‘problem çözme’ konusunda gözlem yapılmıştır (Ö2, Ö3, Ö5, Ö11, Ö14, Ö27). Altı öğretmenin sınıfında ‘yapılandırıcı ders modeli’ konusunda gözlem yapılmıştır (Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö31). ‘Hunter’in ders tasarım modeli’ konusunda dört (Ö1, Ö6, Ö22, Ö29), ‘öğretmenin sözel davranışları’ konusunda üç (Ö26, Ö32), ‘öğrenme ortamını düzenleme’ konusunda iki (Ö19, Ö23), ‘işbirlikçi öğrenme yöntemi’ konusunda bir (Ö22) öğretmenin sınıfında gözlem yapılmıştır.

‘Meslektaş (akran) gözlemi -1’de (Etkinlik 7) öğretmenler, dersinde gözlem yaptıkları meslektaşlarını genel olarak başarılı bulmuşlardır. Öğretmenlerin doldurdukları gözlem formlarında belirttikleri hususlardan bazı örnekler şunlardır:

Ö28’in sınıfında ‘okuma anlama çalışması’ konusunda Ö25 tarafından yapılan meslektaş gözleminde şu hususlara yer verilmiştir:

“... parçayı öğretmen vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okudu. Mimik ve jestleri yerinde kullandı. ... Öğrencilerle birlikte hikâye haritasını çıkarıp dersi bitirdi. Dersin sonunda bütün öğrenciler dersi kavramıştı.” (Ö28)

Ö6’nın sınıfında ‘Hunter’in ders tasarım modeli’ konusunda Ö1 tarafından yapılan meslektaş gözleminde şu hususlara yer verilmiştir:

“... Basket topu, pinpon topu, nohut; Güneş, Dünya ve Ay büyüklükleri ile karşılaştırıldı.... Öğrenciler Güneş, Dünya ve Ay’ın hareketlerini uygulamalı gösterdiler.” (Ö6)

Öğretmenlerin ‘veri analizi ve gelişim planı hazırlama’ ile ‘yansıtıcı düşünme düzeyleri -1’ seminer raporunda (Etkinlik 9) yaptıkları yorum ve değerlendirmelerden bazı örnekler şunlardır:

“Mevcut öğretim uygulamalarına ilişkin toplanan verilerin analizlerini gördük. Gelişim planlarını nasıl hazırlayacağımızı ve bundan sonraki süreç hakkında bilgilendirildik. Gelişim planı örneklerini inceledik. Yansıtıcı düşünme sonuçlarını gördük. Örnek yansıtıcı düşünme konularını inceledik. Çok güzel verilerin toplandığını gördüm. Ancak kendimizi eleştirmekten çekindiğimizi gördüm.” (Ö9)

“... doldurduğum daha önceki formları düşünüp analiz etmemi seminer sağladı. Yansıtıcı düşünmede yüzeysel eleştirilerde kaldığımı fark ettim. Kendimi gerçekten eleştirmeyi başarmam gerektiğini hissettim.” (Ö22)

Öğretmenlerin gelişim planı hazırlaması

‘Değerlendirme raporu – 1’de (Etkinlik 10) öğretmenlerin kendilerini daha iyi gördüğü alanlara ilişkin görüşleri şöyledir:

“Öğrencilerin derse dikkatini çekme ve motive etme” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö26, Ö32)

“Konuya uygun örnekleri iyi seçme ve somut örnekler kullanma.” (Ö5, Ö19)

“Ders araç gereçlerini ve materyalleri etkili kullanma.” (Ö6, Ö15)

“Öğrencileri yaratıcı düşünmeye ve sorgulamaya teşvik etme.” (Ö5, Ö20)

“Öğrencilerin derse katılımını sağlama. Öğrenci merkezli ders işleme. Tüm öğrencilere söz hakkı verme.” (Ö1, Ö2, Ö6, Ö11, Ö12, Ö18, Ö23, Ö26, Ö32)

“Dersi öğrencilerin seviyelerine uygun işleme.” (Ö9, Ö12, Ö17)

“Ses tonunu ve beden dilini etkili kullanma.” (Ö18, Ö21)

“Öğrencilerle iletişim kurma.” (Ö18, Ö21)

“Derste öğrencilerin hoşlandığı oyun, drama, kes – yapıştır, boyama vb. etkinliklere yer verme.” (Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö17)

“Sınıf yönetimi ve öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama.” (Ö10, Ö18, Ö21, Ö26)

“Zamanı etkili kullanma.” (Ö19)

“Öğrenilen konuları birbirleriyle veya başka derslerle ilişkilendirme.” (Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö18)

‘Değerlendirme raporu – 1’de (Etkinlik 10) öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin değerlendirmeleri şöyledir:

“Öğrencilerin derse dikkatini çekme ve motive etme. Derse az ilgi gösteren, dikkati dağınık, sorunlu öğrencilerin derse katılımını sağlama.” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15, Ö23, Ö25, Ö29)

“Ders anlatımında daha fazla materyale yer verme.” (Ö32)

“Ses tonunu etkili kullanma.” (Ö9, Ö10, Ö17, Ö31)

“Öğrencilerle daha etkili iletişim kurma.” (Ö14)

“Derste öğrencilerin hoşlandıkları oyun, drama, kes – yapıştır, boyama vb. etkinliklere daha çok yer verme.” (Ö9, Ö17)

“Sınıfı, öğrenciler için daha ilgi çekici hale getirme.” (Ö32)

“Sınıf kurallarına uymayan, istenmeyen davranış gösteren öğrencilerle baş etme.” (Ö6, Ö7, Ö12, Ö27)

“Tahtayı kullanırken sınıfa uzun süre arkası dönük kalmayıp, öğrencileri kontrol etme.” (Ö26)

“Öğrencilere karşı daha sabırlı ve anlayışlı davranma.” (Ö18, Ö21)

‘Değerlendirme raporu – 1’de (Etkinlik 10) yer alan öğretmenlerin yaptığı yorumlardan bazıları şöyledir:

“... Daha önceki bilgilerim ile yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurmama yardımcı oldu. Tüm öğrencilerin kendi düzeylerinde öğrenmesi için çalışmalara daha ağırlık vermek gerektiği sonucuna vardım. Sınıftaki olayları başka bir perspektiften görmeye çalışmama olanak sağladı.” (Ö1)

“Meslek hayatımda ilk defa bu kadar kalabalık bir sınıfta çalışıyorum. Zaman zaman bu konuda zorlanıyorum. Sınıfta ders işleme esnasında ses tonumu daha iyi ayarlayarak, tüm öğrencilerin katıldığı, eğlenceli ama kurallar çerçevesinde ders işlemek istiyorum. Bu konuda kendimi geliştirmek istiyorum.” (Ö9)

“Mevcut öğretim uygulamalarımın en faydalı bulduğum meslektaşımı kendi sınıfımda misafir etmek oldu. Sınıfta başka biri varken çocukların değişen davranışlarını gözlemleyebildim. Bu beni çok şaşırttı. Bunun haricinde ders sonunda meslektaşımın eleştirilerini kendime yönelttim. Neleri değiştirebilirim, değiştirirken neyle takas etmeliyimi kendime çok sordum. Bunu video kaydında yapamamıştım. Kendimi başka biri olarak görüp yargılayamamıştım. Kendimi kendimden korumuştum.” (Ö22)

Öğretmenlerin hazırlamış oldukları ‘gelişim planlarında’ (Etkinlik 11) belirledikleri gelişim hedefleri şunlardır:

“Problem çözme yöntemini etkili kullanma.” (Ö15)

Drama ve işbirlikçi öğrenme yöntemini etkili kullanma.”(Ö31)

“Özel ve üstün yetenekli öğrenciler için zenginleştirilmiş eğitim planı (ZEP), özel eğitime ihtiyaç duyan veya kaynaştırma öğrencileri için bireysel eğitim planı (BEP) hazırlama ve uygulama” (Ö2, Ö3, Ö4, Ö10)

“Yapılandırıcı yaklaşıma uygun ders işleme.” (Ö18, Ö21)

“Çoklu zekâ kuramına uygun etkinlik hazırlama ve uygulama.” (Ö1)

“Öğrencilerin dikkatini çekecek, hoşlarına gidecek etkinlikler yapma.” (Ö11, Ö12, Ö13, Ö22)

“Beden Eğitimi / Müzik / Görsel Sanatlar derslerini daha etkili işleme.” (Ö5, Ö17, Ö20, Ö26, Ö29)

“Derslerde etkili pekiştirme kullanma.” (Ö9, Ö19, Ö23)

“Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme.” (Ö9, Ö25, Ö27, Ö28, Ö32)

“Öğrenciler ile etkili iletişim kurma. Beden dilini etkili kullanma.” (Ö9, Ö11, Ö12, Ö13)

“Ölçme, değerlendirme, eksik öğrenmeleri tamamlama.” (Ö6, Ö7, Ö8, Ö14)

Öğretmenlerin hazırlamış oldukları ‘gelişim planlarında’ (Etkinlik 11) gelişim etkinlikleri sonucunda neler beklediklerine ilişkin açıklamalarından bazıları şöyledir:

“Sınıf içinde özel yetenekli öğrencilerin olabileceğini düşünerek, kendimi bu yönde nasıl geliştirip hazırlanabileceğimi düşündüm.” (Ö4)

“Bilim Sanat merkezine giden öğrencim için Rehberlik Araştırma Merkezinden ZEP planı hazırlamam gerektiği ile ilgili bir rapor geldi. Bu konuda eksiklerim olduğunu fark ettim. Öğrencimin başarısının ve motivasyonunun artmasını bekliyorum.” (Ö10)

Öğretmenlerin gelişim etkinliklerini uygulaması

Öğretmenlerin katıldıkları seminer veya eğitim çalışmalarıyla (Etkinlik 12, 17) ilgili yaptıkları yorum ve eğitimsel çıkarımlarından bazı örnekler şöyledir:

29 öğretmenin 27’si, ‘öğretim süreci’ ile ‘yansıtıcı düşünme düzeyleri –2’ seminer raporunda (Etkinlik 12) olumlu yorum ve değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öz-değerlendirmenin gerekli olduğunu fark ettim. Tecrübeli bir eğitimciden ve liderin özelliklerinden yararlanma fırsatı buldum. Ne kadar iyi bilsen de, istişare etmenin fikir alış – verişinde bulunmanın yararlı olacağını pekiştirdim.” (Ö5)

“Kendimizin eksik yönlerini bulup tamamlayabileceğimizi, sorunu anlamak sorunu çözmek ile eş anlamlı olduğunu anımsattı. Bazen düşündüklerimle

yaptıklarım arasında fark olduğunu görüyorum. Öğretmen bildiklerini uygulamalı. Öğretmen topluma öğrenciye rehber olmalı.” (Ö23)

“Hazırladığım ZEP planının benim ve öğrencilerim için çok büyük katkıları olacağına inanıyorum. Arayış içerisine girdiğim dönemde böyle bir çalışmada yer almam benim için büyük bir şans oldu.” (Ö10)

29 öğretmenin 2’si, ‘öğretim süreci’ ile ‘yansıtıcı düşünme düzeyleri –2’ seminerinin (Etkinlik 12) kendilerine katkısı olmadığını belirtmişlerdir. Görüşleri şöyledir:

“Katıldığım seminerdeki konuları her gün eğitimciler bir araya gelince konuşup, bilgi alış verişi yapmakta ve tartışabilmekteyiz. Onun için seminerin bize katkısı yoktur.” (Ö15)

“... bu seminerde benim zihnimde tek yer eden şey sunumu yapan kişinin doldurmuş olduğumuz günlüklerin örneklerini bize göstermesi ve anlatmasıydı. Portfolyomuzda yer alan veya bize seminerlerde söylenen teknik terimler ya da tanımların örnekler kadar dikkat çekmediğini ve kalıcılığa (benim açımdan) ulaşmadığını fark ettim.” (Ö22)

Öğretmenlerin katıldıkları ‘öğretimi yönetme’ semineriyle (Etkinlik 17) ilgili yaptıkları yorum ve eğitimsel çıkarımlarından bazı örnekler şöyledir:

“Sınıf yönetimi, planlamada kullanılan yöntem ve tekniklerle, ölçme değerlendirme çalışmalarında örnek alabileceğim çalışmaları öğrendiğimi söyleyebilirim.” (Ö3).

“Benim en çok öğrenme ile ilgili yanlışlar, yaşantı konisinin dayandığı bilimsel ilkeler, sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim kurma ve sınıf düzeninin sağlanması ile ilgili bölümler dikkatimi çekti. Seçtiğim konu ile de ilgili olduğu için o bölümleri daha dikkatli bir şekilde inceledim. Gördüm ki derslere öğrencilerin aktif katılımı şart.” (Ö9)

“... Öğrencilerle iletişim kurarken hareket ve yüz ifadelerimizin kullandığımız sözcüklerden sekiz kat daha güçlü olduğu dikkatimi çekti.” (Ö11)

Öğretmenler belirledikleri gelişim hedefleri doğrultusunda beş hafta alanyazın (literatür) incelemesi yapmışlardır. Öğretmenlerin yaptıkları alanyazın incelemeleri ile ilgili yorum ve eğitimsel çıkarımlarından bazı örnekler aşağıda betimlenmiştir:

‘Alanyazın incelemesi-1’de (Etkinlik 13) yer alan görüşlerden bazıları şunlardır:

“İncelediğim bu makaleden etkili bir öğrenme için etkili sınıf yönetimi gerektiğini anladım. Sınıf kurallarının da sınıf yönetiminde en önemli faktör olduğunu anladım. Kuralların sınıf düzeni sağladığını ve amaca gidişi kolaylaştırdığını, istenmeyen davranışları azalttığını tespit ettim.” (Ö25)

“Okuduğum makalenin sınav motivasyonu kısmı çok hoşuma gitti. Burada maddelenen paragrafların ilkokul öğrencilerine uyarlanması hiç te zor olmasa gerek.” (Ö28)

‘Alanyazın incelemesi-2’de (Etkinlik 15) yer alan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bu makalenin yazılma amacı, öğretmenler için önemli olan beden dilinin verimli olarak kullanılmasında öğretmenlere yardımcı olabilmektir. ... Makaleyi okumadım, sınıfta yaşadım sanki. Sürükleyici geldi bana. Bu makaleden kazandığım en güzel içgörü kendimi yargılayarak okumamdı. Bahsettiğim unsurları okurken uygulamışım. Kızımın gülerken izliyor olması (ona yakalanmam) çok güzeldi.” (Ö12)

“... Bu makale sonrasında ölçme ve değerlendirmenin kendi sınıf düzeyimde nasıl uygulamam gerektiği konusunda daha fazla bilgi sahibi oldum. En az altı tane ölçme değerlendirme tekniğinin sınıfımda uygulanabileceğini gördüm. Bundan sonraki süreçlerde bu teknikleri daha etkin kullanma kararı aldım.” (Ö14)

‘Alanyazın incelemesi -3’te (Etkinlik 18) yer alan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Başarıyı övün, ona sadece herhangi bir yere ulaşmak için atılan bir adım gibi bakmayın. Övgü hoş şeyleri, özel olayları ve başkalarıyla paylaşımı içerebilir. Fakat doğru övgünün kalbi, bir şeyi yapmış olmanıza izin vermektir. Onun tadını çıkarmaktır. Birçok insana bu kolay gelmeyebilir. Bu konu pratik yapmaya ihtiyaç duyulan bir konudur ve pratik yapılarak geliştirilebilir.” (Ö3)

“Ödülsüz çocuk yetiştirme yöntemini ne bizi yetiştirenler ne de biz becerebilmişizdir herhalde. Hatta çocuğa vereceği zararın boyutlarının bu denli olacağını hiç düşünmemiştim. Çok fazla ileri gidilmediği sürece ödülün motive ettiğini, şevk verdiğini, sevindireceğini, mutlu edeceğini düşünüyorum. Kitabı okuduktan sonra bizim öğretmenler ve anne babaların aslında çocuğun gelişimine ne kadar zarar verdiğimizizin farkına vardım. Ödül hava

kaçıran bir tekerleğe dışarıdan sürekli hava vermeye benzer. En etkili eğitim ödüksüz eğitimdir.” (Ö8)

‘Alanyazın incelemesi -4’te (Etkinlik 20) yer alan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Marva Collins, ‘otuz yıllık öğretim hayatım boyunca bir kaç tane öğrenme özürülü öğrenci tanıdım. Ne var ki, birçok ama birçok öğretme özürünün kurbanı olmuş öğrenci tanıdım,’ sözü ilgimi çekti. ... Marva Collins’in sözünden etkilendim ve doğru idi. Geriye dönüp baktım. Az da olsa benim de olumsuzluklarım olmuş.” (Ö21)

“Sınıf yönetimimizin başarılı olup olmadığını belirleyen unsurun bakış açımız olduğunu ve bu yönde iki bakış açısı söz konusu olduğu dikkatimi çekti. Bunlar öğretmen merkezli geleneksel yaklaşım ... diğeri ise ... eğitimin merkezine öğrencinin alındığı ... yaklaşım. Ancak her türlü yaklaşımda da istenmeyen davranışlar olabilmektedir.” (Ö32)

‘Alanyazın incelemesi -5’te (Etkinlik 22) yer alan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Yaratıcılığın önündeki bariyerler: 1) Zaman eksikliği, 2) yargılanma korkusu, 3) özsaygı eksikliği, 4) başarısızlık korkusu. Bu dört ana başlıktan yargılanma korkusunu inceledim. ... Tuhaf, aptal ve hatta sadece farklı görülme korkusu yaratıcılığı katleder.” (Ö6)

“Beden eğitimi derslerinde fiziksel aktivitelerin artırılması gerektiğini kavradım. Fiziksel aktivitelerin öneminin, sağlık üzerindeki etkilerinin öğrencilere anlatılması gerekiyor. Öğrenciler ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda okul dışında futbol, basketbol, karate, tekvando vb. sporlara yönlendirilmeli.” (Ö26)

Öğretmenlerin yazdıkları yansıtıcı günlüklerden (Etkinlik 14, 19, 23, 25, 27) bazı yansıtma örnekleri aşağıda betimlenmiştir:

‘Yansıtıcı günlük – 5’te (Etkinlik 19) yer alan yansıtmalardan bazı örnekler şunlardır:

Yüzeysel yansıtma: “Konulara göre öğretim yöntem ve etkinliklerinde değişiklikler yaptığımızı gözlemledim. Her öğrencinin özelliğine göre davranış sergilemekteyiz. Her öğrenci ile bireysel ilgilenilmiştir. Öğrencilerin okula seyerek gelmesi sağlanmaktadır.” (Ö15)

Bağlamsal yansıtma: *“Olumlu pekiştireçler her zaman için öğrenciyi motive etmektedir. Öğrencilere yönelik kısa ve öz pekiştireçler olumlu sonuçlar vermektedir.” (Ö2),*

Eğitimsel yansıtma: *“Bu iki hafta boyunca içsel denetim ve grup denetimini uygulamaya çalıştım. Sınıfı üç gruba ayırdım. ... Ben konuyu ya da soruyu verdim. Her grup hummalı bir çalışmaya girdi. Kitabını çıkarmayanlar hemen grup ve grup lideri tarafından uyarıldı. Aksatanlar açıkça ortaya çıktı. Kendilerini fark ettiler, grup tarafından uyarıldılar. Bu çalışmanın sonucu iki hafta süresince çocuklarda iç denetim ve grup denetimi gelişti.” (Ö6)*

Eleştirel yansıtma: *“Havalar ısınmaya başladığı için öğrencilerim daha da hareketlendi. Sınıfta uğultular arttı. Derse karşı ilgi ve dikkatlerini çekmekte zorlandığım için Türkçe derslerinde dramalara yer verdim.” (Ö10)*

‘Yansıtıcı günlük – 7’de (Etkinlik 25) yer alan yansıtmalardan bazıları şunlardır:

Yüzeysel yansıtma: *“Bu süre içinde öğrenci davranışlarının kontrolü üzerinde çalıştım. Öğrenci davranışlarının nasıl olması gerektiği ile ilgili yeni kararlar aldım. Bunları velilerimle paylaştım. Öğrenciler kontrollü davranış sergilemeye başladılar. Bu beni mutlu etti.” (Ö14)*

Bağlamsal yansıtma: *“Öğrencilerin okulda öğrendiklerini evde tekrar yaparak pekiştirmeleri gerektiğini düşünüyorum. Evde bu tekrarı yapmayan öğrenciler olduğunu biliyorum. Sınıfta bolca pekiştireç uyguluyorum ya da eksikleri olan öğrencilerin velileriyle bire bir iletişim kuruyorum. Veli ile sürekli işbirliği içinde olmanın eğitim öğretime çok faydası olduğunu görüyorum.” (Ö32),*

Eğitimsel yansıtma: *“Son birkaç haftadır belirli günlerde sınıfın yanında bulunan toplantı salonunu kullanarak öğrencilerimin burada hazırladıkları kısa gösterileri sahnede sunma çalışması yaptırıyorum. Bu aktivite özgüven gelişimi adına çok olumlu oldu. Özellikle bu çalışmanın sürekliliği onları sürekli olaya motive eder oldu. Böylece daha çok okuma, daha çok araştırma yapma, beraber çalışma, kişisel gelişim adına değer kattı.” (Ö28)*

Eleştirel yansıtma: *“Matematik dersinde ‘eşit kavramını sözel olarak ifadesi’ konusunda zorlandılar. Cebirsel işlemleri sözel olarak anlatım, bu yıl yeni olan bir konu. Belki üçüncü sınıfta başlasa daha iyi olurdu.” (Ö12)*

Öğretmenler ‘sınıf ziyareti – 2’ raporunda (Etkinlik 16), genel olarak ziyaret ettikleri meslektaş ile öğretim uygulamalarının benzer olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf ziyareti – 2’de edindikleri izlenimlerden bazıları şunlardır:

“Ben problemi kendim okuyup yazıyordum. Öğrencilerin kendisinin okuması, anlamada daha etkin ve zorlayıcı oldu. Ben de bu yöntemi sınıfta uygulayıp sonucuna bakacağım.” (Ö18)

“Yapmış olduğumuz uygulamalar benzeşiyor. Öğrenci odaklı çalışma, öğrencilerin dikkatini çekme, konuyu öğrencilere açıklama, izlenecek konuya uygun çalışma alanlarında eğitimsel çıkarımlarda bulunduk.” (Ö6)

Öğretmenlerin yaptığı ‘meslektaş gözlemi – 2’ (Etkinlik 21) sonucu doldurdıkları gözlem formlarından elde edilen bulgular şöyledir:

Öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda ikişerli eşleşerek, karşılıklı yaptıkları meslektaş gözlemi -2’de (Etkinlik 21), 11 farklı konuda gözlem yapıldığı görülmüştür. Gözlem konuları şöyledir: İki öğretmenin sınıfında ‘okuma anlama çalışması’ konusunda gözlem yapılmıştır (Ö14, Ö15). Yedi öğretmenin sınıfında ‘problem çözme’ konusunda gözlem yapılmıştır (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö18, Ö21). Üç öğretmenin sınıfında ‘yapılandırıcı ders modeli’ konusunda gözlem yapılmıştır (Ö2, Ö4, Ö6). ‘Sorumlu konuşma (dili etkili kullanma)’ konusunda sekiz (Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö19, Ö23, Ö32), ‘öğrenme ortamını düzenleme’ konusunda dört (Ö17, Ö20, Ö22), ‘işbirlikçi öğrenme yöntemi’ konusunda bir (Ö26), ‘öğretmenin öğrenciler ile etkileşimi (söz hakkı verme, soru sorma vb.)’ konusunda iki (Ö25, Ö28), ‘farklı öğrenciler için stratejiler’ konusunda bir (Ö27), ‘görevde olan olmayan öğrenciler’ konusunda bir (Ö29), ‘öğretmenin alan kullanımı’ konusunda bir (Ö31) ve ‘ölçme değerlendirme’ konusunda bir (Ö12) öğretmenin sınıfında gözlem yapılmıştır.

‘Meslektaş gözlemi -2’de (Etkinlik 21) öğretmenler, dersinde gözlem yaptıkları meslektaşlarını genel olarak başarılı bulmuşlardır. Öğretmenlerin doldurdıkları gözlem formlarında belirttikleri hususlardan bazı örnekler şunlardır:

Ö3’ün sınıfında ‘problem çözme’ konusunda Ö5 tarafından yapılan meslektaş gözleminde şu hususlara yer verilmiştir:

“... Çevreden üçgen, çember, kare, yüzey, kenar terimlerine örnekler verdi. Çok katılımlı zevkli bir ders oldu.” (Ö3)

Ö4'ün sınıfında 'yapılandırıcı ders modelinin adımları' konusunda Ö2 tarafından yapılan meslektaş gözleminde şu hususlara yer verilmiştir:

"...Yapılan bütün etkinlikler değerlendirildi. Sonuç gayet iyi idi." (Ö4)

Ö31'in sınıfında 'öğretmenin alan kullanımı' konusunda Ö29 tarafından yapılan meslektaş gözleminde şu hususlara yer verilmiştir:

"Öğretmen ... ders işlerken sınıf içerisinde sürekli dolaşarak sınıfı kontrol altında tutmuştur." (Ö31)

'Değerlendirme raporu –2'de (Etkinlik 24), yapılan öz-değerlendirme çalışmalarının etkilerine ilişkin 29 öğretmenden 21 öğretmen (% 72,4) olumlu, dört öğretmen (% 13,8) olumsuz ve dört öğretmen (% 13,8) nötr ya da konu dışı değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

'Değerlendirme raporu – 2'de (Etkinlik 24), 21 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17, Ö19, Ö21, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö32) yaptığı olumlu değerlendirmelerden bazı örnekler aşağıda belirtilmiştir:

"Literatür taramasının çok faydasını gördüm. Daha önce önemsemediğimiz ya da unuttuğumuz konulara tekrar vakıf oldum." (Ö4)

"Seminer, literatür taraması, sınıf ziyareti, meslektaş gözlemi sonucunda edindiğim bilgi ve deneyimleri kendi sınıfımda da uyguladım. Olumlu sonuçlar elde ettim. Öğrencilerime ve bana çok faydası olduğu kanaatindeyim." (Ö7)

"Etkinlikleri elimden geldiği kadar uygulamaya çalıştım. Literatür taraması kapsamında eğitimle ilgili birçok makale okuma olumlu katkı sağladı. Çünkü uzun süredir bu tür eğitim yazıları okumuyordum. Sınıf ziyareti, meslektaş gözlemi de olumlu bir çalışmaydı." (Ö28)

'Değerlendirme raporu – 2'de (Etkinlik 24), dört öğretmenin (Ö18, Ö20, Ö22, Ö31) yaptığı olumsuz değerlendirmelerden bazı örnekler aşağıda belirtilmiştir:

"Tüm bu yapılan çalışmaların bizlere katkı sağlamak yerine iş yükü olduğunu düşünüyorum." (Ö18)

"Etkinlikleri belirtilen süreçte araştırma, uygulama çalışmaları ile tamamladım. Gelişim etkinlikleri kendime fazla bir katkıda bulunmadı. Çünkü

aldığım eğitim, yaptığım araştırma ve incelemeler, aldığım diğer seminerler ve tecrübem zaten beni bu pozisyon ve başarıda tutuyordu.” (Ö20)

‘Değerlendirme raporu – 2’de (Etkinlik 24), dört öğretmenin (Ö13, Ö15, Ö23, Ö27) yaptığı konu dışı veya nötr değerlendirmelerden bazı örnekler aşağıda belirtilmiştir:

“Etkinlikleri yaparken öğrenciler yapma – etmeye dayalı etkinlikleri severek yapmakta. Bu etkinlikler öğrenciler için faydalı olacak ve yaparak öğrenmede etkili olacak hedefler için seçilmiştir... Bu tip etkinlikler öğrencide güven duygusu geliştiriyor.” (Ö23)

“Fiziksel aktivitelere bol zaman ayrılmalıdır. Sınıf kuralları öğrencilerle belirlenmelidir. Zümre öğretmenler görüş alışverişinde bulunmalıdır.” (Ö27)

Öğretmenler ‘video kaydı analiz raporu-2’de (Etkinlik 26), etkinlikleri genel olarak ‘büyük ölçüde’ ve ‘çoğunlukla’ uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin fark ettikleri veya geliştirmeleri gereken becerilerle ilgili bazı değerlendirmeleri şöyledir:

“Bilgisayar kullanımı ile ilgili kendimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum.” (Ö6)

“Ses tonum hala sıkıntılı. Zaman zaman yine çok yüksek sesle konuştum. Eskiye göre düzelme var ama daha da kontrol etmeliyim.” (Ö10)

“Davranış konularında bazı öğrencilerimi kontrol altında tutmakta zorlanıyorum. Farklı makaleler buldukça okuyor ve daha iyi nasıl güzel davranış kazandırabilirim diye çalışıyorum.” (Ö13)

“Yeni öğrendiklerini, çocuk olduklarını hiç unutmamam gerektiğini unutmamalıyım.” (Ö21)

Öğretmenler, ‘öğrenci başarı analizi –2’ raporunda (Etkinlik 28) öğrencilerin başarılarını genel olarak yeterli görmüşlerdir. Öğretmenlerin yaptığı değerlendirme ve başarıyı artırmak için belirlediği konulardan bazı örnekler aşağıda açıklanmıştır:

“Akademik anlamda tüm öğrencilerde olumlu yönde ilerlemeler sağlandı. Davranış değiştirme, okul kültürüne uyum becerileri kazanmada daha çok çaba sarfetmeliyim.” (Ö18)

“Öğrenciler derslerde Türkçe 28 öğrenciden 25’i çokiyi, 3 öğrenci iyi. Matematik 28 öğrenciden 18’i çokiyi, 9 öğrenci iyi. 9 öğrenci orta. Sosyal

Bilgiler 28 öğrenciden 27'si çokiyi 1 öğrenci iyi. Fen Bilgisi 28 öğrenciden 26'sı çokiyi, 2 öğrenci iyi. Öğrencilerin başarısını artırmak için öğrencilerin derslere daha aktif katılmaları sağlanmalıdır.” (Ö29)

“Birinci döneme göre bu dönem daha başarılı olan çocuklar, okumalarının düzeyini ilerletmiş çocuklardır. İkinci dönem kitap okumanın özendirilmesi için yapılmış olan çalışmalar daha doğru sonuç vermiştir. Bunu başarının temeli olarak tespit etmiş olduğumdan dolayı başarıyı artırmak adına yaz tatili süresince kitap okunmasını sağlama gerektiğini düşünüyorum.”(Ö22)

Öğretmenlerin gelişim etkinliklerini değerlendirmesi

‘Değerlendirme raporu -3’te (Etkinlik 29); 29 öğretmenden 22’si (% 75,9), öz-değerlendirme etkinliklerini başarılı bir şekilde uyguladığını ve buna paralel öz-değerlendirme becerisi kazandığını, beş öğretmen (% 17,2) etkinlikleri uyguladıklarını ama kendilerine önemli bir katkısının olmadığını belirtmişlerdir. İki öğretmen (% 6,9) ise nötr ya da konu dışı değerlendirmede bulunmuştur. Katılımcı öğretmenlerin açıklamaları 4.1.2.2. maddesinde ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir.

Yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili olarak; 29 öğretmenden 22’si (% 75,9), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının yansıtıcı düşünme becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğunu, dört öğretmen (% 13,8) yansıtıcı düşünme becerilerine bir katkısının olmadığını belirtmişlerdir. İki öğretmen (% 6,9), nötr ya da konu dışı değerlendirmede bulunmuştur. Bir öğretmen (% 3,4) ise herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Katılımcı öğretmenlerin açıklamaları 4.2.2.2. maddesinde ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir.

Öğretim becerisi ile ilgili olarak; 29 öğretmenin 20’si (% 69,0), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretim becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğunu, sekiz öğretmen (% 27,6) öğretim becerilerine bir katkısının olmadığını belirtmiştir. Bir öğretmen (% 3,4) ise nötr ya da konu dışı değerlendirmede bulunmuştur. Katılımcı öğretmenlerin açıklamaları 4.3.2.2. maddesinde ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir.

4.1.2.2. Öğretmenlerin, Değerlendirme Raporu -3'te Yer Alan Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öz-değerlendirme Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Çalışmanın sonunda öğretmenler tarafından hazırlanan 'Değerlendirme raporu -3'te (Etkinlik 29); 29 öğretmenden 22'si (% 75,9), öz-değerlendirme etkinliklerini başarılı bir şekilde uyguladığını ve buna paralel öz-değerlendirme becerisi kazandığını, beş öğretmen (% 17,2) etkinlikleri uyguladıklarını ama kendilerine önemli bir katkısının olmadığını belirtmişlerdir. İki öğretmen (% 6,9) ise nötr ya da konu dışı değerlendirmede bulunmuştur.

22 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö19, Ö21, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö32), öz-değerlendirme etkinliklerini başarılı bir şekilde uyguladığını ve öz-değerlendirme becerisi kazandığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Uygulanabilecek en ileri düzeyde uyguladım. İyi düzeyde bir öz-değerlendirme becerisi kazandım. Mesleğimiz gereği zaten bunu sıklıkla yapmamız gerekiyordu ve yapıyorduk. Bu uygulamada biraz daha bir programa göre yapmış olduk. Kendimi daha teknik olarak çek yapma becerisi kazandım.” (Ö6)

“Öz-değerlendirme etkinliklerini yeterli düzeyde uyguladım. Yeterli düzeyde öz-değerlendirme becerisi kazandım. Literatür taraması, meslektaş gözlemi, yansıtıcı günlük ve video çözümlene yaparak, gelişim planında seçtiğim konularda bilgi sahibi oldum. Kendimi eleştirerek, o konularda kendimi geliştirmeye çalıştım.” (Ö9)

“Etkinlikleri gerektiği düzeyde uyguladım. Uygulama esnasında farkında olmadığım noktaların da olabileceğini anladım. Daha dikkatli gözlem yapmaya başladım. Olumlu kelimelere daha çok yer veriyorum. Niçin böyle davrandığını öğrenmek istiyorum. ‘Benimle konuşabilirsin. Konuşursan sorununu çözmene istersen yardımcı olabilirim.’ Bu konuşma sonunda rahatça bana durumu anlatabiliyorlar.” (Ö21)

“Öz-değerlendirme etkinliklerini verimli bir düzeyde uyguladığımı düşünüyorum. Öz-değerlendirmede sorumluluğun öğretmene ait olduğunu anladım. Meslektaş değerlendirmesiyle farklı uygulama örnekleri gördüm.

Video kaydının çözümlenmesinde öğrencilerin ve kendimin olumlu ve olumsuz yanlarını gözlemlerdim. Literatür taramalarında araştırmanın yararını öğrendim.” (Ö27)

“Öz-değerlendirme etkinliklerini mümkün olan en üst düzeyde uyguladım. Özellikle meslektaş gözlemi, sınıf ziyareti, literatür araştırmasında okuduklarımız, video kaydı çözümlenmelerinde eksik veya iyi olduğumuz yönlerimizi analiz ettik. Bunları da yansıtıcı günlüklerde belirttik. Ders araç – gereç ve materyalleri daha etkili kullanabileceğimizi, öğrencileri yaratıcı düşünmeye ve sorgulamaya teşvikin daha iyi olabileceğini, dramanın önemini fark ettim.” (Ö32)

Beş öğretmen (Ö15, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23) öz-değerlendirme etkinliklerini uyguladıklarını ama kendilerine önemli bir katkısının olmadığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öz-değerlendirme etkinliklerinde uygulanması gerekenleri iyi düzeyde uyguladım. Ama hiçbir şey kazandırmadı. Yapılması gerektiği için yaptım. Bütün teknikleri öğretmen arkadaşlarım ve ben önce de uygulamaktayız.” (Ö15)

“Zaten kendimi sürekli geliştirmeye, bilmediklerimi öğrenmeye, bildiklerimi daha da basitleştirerek aktarmaya çalışan ve mesleğini seven bir öğretmenim. Alandaki birçok meslektaşımı sosyal medyadan da takip ediyorum. Her zaman öğrenilecek bir şey vardır. Buna inanıyorum. Ama bu çalışma kendine özgün bir eğitim materyalleri birikimini sunsaydı benim için faydalı olabilirdi. Şu haliyle bana bir şey kazandırmadı. Seminer metninin KPSS bilgileri öğretmenler için yeni bir şey değildi.” (Ö22)

“İyi düzeyde uyguladık. Öz-değerlendirmeyi ben meslek hayatımda her gün uyguluyorum. Benim için farklı bir etkinlik değildi.” (Ö23)

İki öğretmen (Ö14, Ö31) konu dışı veya nötr değerlendirmede bulunmuştur. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Yaparak yaşayarak uygulama tekniğini kullandım. Bu uygulama ile kolay öğrendiklerini gördüm. Metre, kesir yapım çalışmalarında uyguladım. Kolay kalıcı öğrenim kazandıklarını gördüm. Kendi adıma mutlu oldum.” (Ö14)

4.1.2.3. Öğretmenlerin, Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öz-değerlendirme Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öz-değerlendirme becerilerine etkilerine ilişkin 12 öğretmenle yapılan görüşmelerde; öğretmenlerin görüşleri, aşağıdaki yer alan temalar çerçevesinde şekillenmiştir:

- Öğretmenlerin öz-değerlendirme sürecinde yaşadığı deneyimler, duygular.
- Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirmenin yararları.
- Öğretmenlerin, öz-değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlar.
- Öğretmenlerin öz-değerlendirme becerilerini kazanma düzeyleri.
- Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin uygulanabilirliği.
- Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yöntemi ile ilgili öneriler.

4.1.2.3.1. Öğretmenlerin, Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Sürecinde Yaşadıkları Deneyimlerine ve Duygularına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları boyunca yaşadıkları deneyimler ve duygular temasına ilişkin görüşleri Tablo 4.1.2.3.1.'de sunulduğu üzere yedi alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.1.2.3.1.

Öğretmenlerin, Öz-değerlendirme Sürecinde Yaşadıkları Deneyimlerine ve Duygularına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Ö5	Ö7	Ö9	Ö10	Ö12	Ö14	Ö19	Ö20	Ö21	Ö27	Ö31	Ö32	f	%
Olumlu duygular yaşadım				√	√					√	√		4	33,3
Hem olumlu hem olumsuz duygular yaşadım	√	√	√			√	√	√	√			√	8	66,6
Bazı etkinliklerden hoşlandım ve severek yaptım	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	12	100,0
Bazı etkinlikleri uygularken sıkıldım, tedirgin oldum	√	√	√					√	√	√		√	7	58,3
Etkinlikleri başarılı bir şekilde yaptım		√	√	√		√			√		√	√	7	58,3
Etkinlikleri kısmen (orta düzeyde) yaptım	√				√					√			3	25,0
Etkinlikleri yeterli düzeyde yapamadım								√					1	8,3

Tablo 4.1.2.3.1.'de sunulduğu üzere dört öğretmen (% 33,3) öz-değerlendirme etkinliklerini uygularken olumlu duygular yaşadığını belirtmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Öz-değerlendirme, kendimin de kabul ettiği, güzel bir çalışmaydı. Daha önce meslek hayatımızda da zaten zaman zaman yaptığımız bir çalışmaydı. Hoşuma gitti. Farklı görüşlerden, farklı meslektaşlarımdan görüşlerinden yararlandım. Kendi eksiklerimi tespit ettim. Sınıfımdaki düzeyi tespit edebildim. Güzeldi.” (Ö27)

“Projenin hiçbir aşamasında kendimi sıkıntılı ya da olumsuz hissetmedim. ... Burada öz-değerlendirme yaparken yazmak, belki de benim çok hoşuma giden bir şey olduğu için kendimi daha rahat aktarabildiğim için doğru cümleleri orada seçebildiğim için belki beni çok mutlu eden, rahatlatan bir durumdu.” (Ö31)

Sekiz öğretmen (% 66,6), öz-değerlendirme etkinliklerini uygularken hem olumlu hem olumsuz duygular yaşadığını belirtmiştir. Görüşlerden bazıları şöyledir:

“İlk başta böyle bir şeyle karşılaştığımızda bir korku geldi. Hani birinci sınıfların yanında tekrar böyle bir şey yapmak, bir de biraz uzun bir süreçti bu. Sene başından senenin sonuna kadar yapılması ama güzel şeylerin ortaya çıkacağını düşündüğüm için mutluda oldum ayrıca. Çünkü bize bir şey katabileceğini düşündüm. Ama dediğim gibi birinci sınıfı okuttuğumuz için bu bize ekstra bir yük ve sorumluluk oldu. Ama sonucuna şimdi baktığımızda bazı şeylere değdiğini düşünüyorum. Yani hani bir şeyler bize katması, öğretmesi açısından güzel bir çalışmaydı.” (Ö7)

“Şimdi ilk başta verildiği zaman bize, biz yadırgadık. Bunu kendimizi değerlendireceğiz. ... Daha sonra ben mutlu oldum. Açıkça söyleyeyim ben mutlu oldum. Ben verildiği zaman, eve o gün akşam oturup, özellikle akşam oturup şöyle bir değerlendirip, bu gün ne yaşadım, hangi farklılıkları gördüm, ben onları yazmaya çalıştım. Ben mutlu oldum. ... Ben bir kompozisyon yazmıyorum. Yaşadıklarımı yazıyorum. Eksik de olabilir, fazlada olabilir. O yönden çok rahattım.” (Ö21)

12 öğretmenin tamamı (% 100,0), öz-değerlendirme sürecinde bazı etkinliklerinden hoşlandığını ve severek yaptığını belirtmiştir. Görüşlerden bazıları şunlardır:

“Video güzeldi Hocam. Ondan sonra yansıtıcı günlükte güzeldi. Çünkü insan kendini düşündü, neler yapabileceğini düşündü. Literatür incelemelerinin ilk baştakiler zevkliydi. Bilgi verdi bana, öğrenmemi sağladı. Ben de makaleyi okudum kendime bilgi aldım. Not çıkardım oraya yazdım. (Ö5)

“Benim en çok hoşlandığım etkinlik literatür taraması oldu. Kendimi geliştirme açısından. Zorunlu araştırma yapmak zorunda kaldığımız için o açıdan ben onu beğendim. Bir de meslektaş gözlemi de hoşuma gitti. Gerçekten çünkü, yaşı ve deneyimi ne olursa olsun herkesin birbirinden öğrenmesi gereken bir şeyler olduğunu düşünüyorum. O yüzden de olumlu etkilerini gördüm o anlamda.” (Ö9)

“Video çekimi, en hoşuma giden oydu. Video çekiminden ziyade videoyu izlerken ki kendimi izlerken. ... videoyu çözümlerken kendimizi izlememiz. Bir de yansıtıcı günlükler. ... Yaptığımız çalışmaları yazmak.” (Ö31)

Yedi öğretmen (% 58,3), öz-değerlendirme kapsamındaki bazı etkinlikleri uygularken sıkıldığını veya tedirgin olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Video çekimi çok böyle doğal olmadı. Çünkü çocuklar fark ettiler. Yani ben bile hani ben bildiğim için ben de doğal olamadım yani. Öyle söyleyeyim. İşi yani o video kamera işin içine girince işi doğallığından uzaklaştırıyor. Her zamanki ben değildim yani öyle söyleyeyim. Çocuklarda öyle değildi. Her zamanki çocuklar değildi yani.” (Ö20)

“Sınıf ziyaretleri, biraz hani arkadaşların sınıfına girmek, geçmişte de bu müfettişin gelmesi olaylarından, onda biraz arkadaşım, ben onun sınıfına girdiğimde, rahatsız ettiğimi veya biraz tedirgin olduğumu fark ettim. Onun dışında belli bir süre sonra da o alışkanlığı kazanıyorsunuz zaten. Pek bir sorun yaşamadık o konuda.” (Ö21)

“Günlük yazmak bana biraz sıkıcı geldi, sürekli kendimi ifade etmek. Bazen çok farklı bir şey bulamadım. Kendimi tekrar ettim.” (Ö32)

Öğretmenlerin 7'si (% 58,3), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme etkinliklerini başarılı bir şekilde uyguladığını belirtmiştir. Görüşlerden bazıları şunlardır:

“Ben elimden geldiğince uygulamaya çalıştım. Hiçbirini baştan savma yapmadım, bir kere bunu söyleyeyim. Video kaydı da, işte akran değerlendirmesi, arkadaşımın dersine girip gözlemleme, yansıtıcı günlükler her birinde yapabildiğimin en iyisini yapmaya çalıştım.” (Ö10)

“Öz-değerlendirmenin bütün aşamalarında bütün detaylarını, işte literatür taramasından tutun da video çekimine işte bunu çözümlemeye, bunu kağıda aktarmaya varana kadar bütün detaylarıyla, ince ince bütün yapmam gereken ya da benden istenilen, uyguladıklarımı aktarma aşamasında, gayet detaycıydım.” (Ö31)

Öğretmenlerin 3’ü (% 25,0), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme etkinliklerini kısmen (orta düzeyde) uyguladığını belirtmiştir. Görüşlerden bazıları şöyledir:

“Ben hepsini uyguladığımı düşünüyorum. Elimden geldiğince uyguladım yani. Günü gününe zamanında yetiştirip yapmaya çalıştım en azından. Zayıf kaldım diyemem çünkü yansıtıcı günlükleri de yazdığımı düşünüyorum. Literatür taramalarını birçok makale okudum. Onların özetlerini çıkarmaya çalıştım. Belki sözel olarak bir şey ifade edememiş olabilirim ama beynim ne kadarını aldı bilmiyorum mesela. Onla karşılaştığım zaman uygulayacağım. ... Ama üst düzeyde yaptım mı? Üst düzeyde yapabildiğimi de düşünmüyorum çünkü ilk defa karşılaşıyorum. Ama gelecek sene bunu yine yapıyor olsam kendimi üst düzeyde olur muyum diye düşünüyorum yani. Ama şu anda kendimi üst düzeydeyim diyemem yani.” (Ö12)

Bir öğretmen (% 8,3), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme etkinliklerini yeterli düzeyde yapamadığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenin görüşü şöyledir:

“Yani o uygulama düzeyini, literatür taramayı daha etkili yapabilirdim diye düşünüyorum ya da işte ne bileyim daha etkili olması için neler yapılabilir? ... Yani böyle internetten hani böyle hazır şeyleri oraya yazmak değil amaç yani, kendimizi geliştirmek. Ne bileyim farklı bir pencere açmak. Böyle olmalı diye düşünüyorum. ... Video çekimi de doğal olmadı. ... Yani, istediğim gibi olmadı yani öyle diyeyim. ... Öz-değerlendirmenin mutlaka olması gerekiyor. ... Ondan vazgeçilmez ama yani biz bunu çok sağlıklı yapabildik mi? bilemiyorum yani.” (Ö20)

4.1.2.3.2. Öğretmenlerin, Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Yönteminin Yararlarına İlişkin Görüşleri

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin yararları temasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri, Tablo 4.1.2.3.2.'de sunulduğu üzere dokuz alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.1.2.3.2.

Öğretmenlerin, Öz-değerlendirmenin Yararlarına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Ö5	Ö7	Ö9	Ö10	Ö12	Ö14	Ö19	Ö20	Ö21	Ö27	Ö31	Ö32	f	%
Kendi davranışlarımı sorguladım ve değerlendirdim	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	11	91,6
Mesleki gelişimime katkı sağladı			√	√	√	√	√						5	41,6
Çok kaynaktan veri topladım	√			√		√	√			√		√	6	50,0
Kanıtlanabilir, somut bilgi elde ettim		√						√	√				3	25,0
Kendi sorumluluğumda yürüttüm	√	√		√						√			4	33,3
Öğretmenler arasında etkileşimimizi arttırdı	√	√		√	√		√		√	√			7	58,3
Başkasının gözüyle kendime bakabildim (Objektif olabildim)								√				√	2	16,6
Öz-değerlendirme sürecinde stres ve kaygı yaşamadım			√		√	√			√		√	√	6	50,0
Müfettiş rehberliğinden yararlandım	√	√		√			√					√	5	41,5

Tablo 4.1.2.3.2.'de görülebileceği üzere öğretmenlerin 11'i (% 91,6), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarında, kendi davranışlarını sorguladığını ve değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Kendimizi vicdanen veya yaptığımız davranışları incelemek, irdelemek zorundaydık. Onu hissettik. Bu bir artı değerdi.” (Ö5)

“Veri toplama, gelişim planı hazırlama, uygulama, değerlendirme basamaklarını döngüsel olarak yapmamızı ve bizim kendimizi kontrol etmemizi sağlıyor bir yönüyle. Bu anlamda bende size teşekkür ediyorum.” (Ö14)

“Şöyle kendimizi eleştirmemizi sağladı aslında. Şunu yapmalıyım. Bunu daha iyi yapıyorum. Bunu geliştirmem gerekiyor. Hani bunlar bize eleştirel anlamda iyi oldu aslında. Kendimizi eleştirmemizi sağladı, bu açıdan.” (Ö19)

Öğretmenlerin 5’i (% 41,6), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, mesleki gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. İşte literatür taraması, biraz önce söylediğim gibi, meslektaşlarımdan öğrendiğim bir çok ekstra bilgiler. O anlamlarda ben olumlu görüyorum.” (Ö9)

“İster istemez deneyim kazandık yani. Hani farkında olmadan bile bize olumlu yanları oldu yani.” (Ö19)

Öğretmenlerin 6’sı (% 50,0), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirmede çok kaynaktan veri topladığını belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bunun en önemli yanı çok fazla kaynaktan veri toplamamız. Tek düzey gitmemesi. Mesela sadece yansıtıcı günlük değil ya da öğretmenin sadece kendi içine dönmesi değil arkadaşlarından, akranlarından yararlanması bence bu çok olumlu bir yandı. Beni en çok bu etkiledi. Ben çok kaynaktan veri toplamanın bu çalışmada en önemli yanı olduğunu düşünüyorum.” (Ö10)

“Birçok kaynaktan veri toplamadır. ... Sınıf ziyaretinde bulunmuştum daha önce arkadaşlarımdan sınıfa, gönüllülük esasına göre, mesleğimi geliştirmek adına. Ama tabi literatür tarama çok fazla yaptığım bir şey değildi. Literatür taraması yaptığım bir etkinlik değildi.” (Ö14)

Üç öğretmen (% 25,0), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirmede kanıtlanabilir, somut bilgi elde ettiğini belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Evet, kaynak toplamak olsun, gerçekçi kanıtlanabilir olması.” (Ö7)

“Kişi kendini her zaman her koşulda yani o vicdan tabi ki herkes de varda, bir değerlendirme, somut bir değerlendirme.” (Ö20)

Dört öğretmen (% 33,3), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirmede asıl sorumluluğun öğretmende olduğunu ve öğretmenin kendisinin yürüttüğünü belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bu müfettiş değerlendirmesinden ziyade insanın kendini vicdanen değerlendirmesi, beni çok etkiliyor. ... İnsanın kendinde bitmesi çok daha önemli. ... Burada başkasının vermesi, müfettişin vermesi veya bir kişi tarafından değerlendirilmesi, gelip gitmesinden ziyade insanın vicdanen kendinin rahat olabilmesi. Zaten sınıfın içine girdiğin zaman çocukla karşı karşıya sen kalıyorsun. O daha mantıklı geliyor.” (Ö5)

“Yani en başında da söyledim onu asıl değerlendirmeyi kendimize yaptık. ... Böyle bir denetimden sonrada başkasının denetlemesine gerek kalacağını düşünmüyorum hakkıyla yapan için. Çünkü kendi denetim sitemini kendi oluşturuyor.” (Ö10)

Yedi öğretmen (% 58,3), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirmenin öğretmenler arasındaki etkileşimi artırdığını belirtmiştir. Görüşlerden bazıları şöyledir:

“Diğer öğretmenler arasındaki iletişimimiz işbirliğimiz, ... yine zaman zaman toplanıp olumlu olumsuz yönleri konuşmamız, karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmamız, bunlarda gerçekten bizlere fayda sağladı.” (Ö7)

“Tartıştık arkadaşlarla, şunu yaptık, bunu yaptık. Ben zaten kişisel olarak okulda özel sorunlarını konuşan, başka şeyler anlatan, ... insan değilim. Ben okulda genellikle benim sınıfımda şöyle bir durum var, sizin sınıfınızda şöyle bir durum var. Bunları konuşan kişiyim” (Ö21)

İki öğretmen (% 16,6), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirmede daha objektif olabildiğini, başkasının gözüyle kendine bakabildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerden bazıları şöyledir:

“Biraz eksik yönlerimizi ve artılarımızı daha iyi görebilmemizi sağladı. ... Şöyle daha objektif olabiliyoruz. ... Kendinize farklı bir açıdan bakabiliyorsunuz. Bu açıdan hani kendime biraz daha dışardan bir gözle bakabilmeyi öğrendim. O açıdan biraz daha faydası oldu diyebilirim.” (Ö32)

Altı öğretmen (% 50,0), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme sürecinde stres ve kaygı yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerden bazıları şöyledir:

“Herhangi bir şey yaşamadım yani a şimdi dersime biri girecek beni değerlendirecek ya da ben başkasına gireceğim onu değerlendireceğim gibi bir stres ya da kaygı da yaşamadım.” (Ö12)

“Kendimi daha rahat hissettim, kendimi değerlendirirken. Bir müfettiş gelecekmış veya önceki yıllarda şu gelecekmış. Onun bir tedirginliğini yaşıyoruz. Onun tedirginliği kendimize güvenmediğimizden değil de karşdakine güvenmediğinden, farklı davranacağını düşündüğünden, belki o yönden. ... Ama ben burada rahattım yani rahattım.” (Ö21)

Beş öğretmen (% 41,6), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme sürecinde müfettiş rehberliğinden yararlandığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerden bazıları şöyledir:

“Bilir bir kişiden her zaman bir şey yaptığımızda uzmanına sormak gerekir. İyi bir şeydi.” (Ö5)

“Bir müfettişin rehberlik edeceği, o da sadece yardımcı olacağını bilerek yaklaşmak, bizi daha rahat bir konuma sokuyor. ... Müfettiş rehberliği de ... bu anlamda bize faydalı oldu.” (Ö32)

4.1.2.3.3. Öğretmenlerin, Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulanması sırasında yaşadıkları sorunlar temasına ilişkin görüşleri, Tablo 4.1.2.3.3.'te sunulduğu üzere beş alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.1.2.3.3.

Öğretmenlerin Öz-değerlendirmede Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Ö5	Ö7	Ö9	Ö10	Ö12	Ö14	Ö19	Ö20	Ö21	Ö27	Ö31	Ö32	f	%
Önemli bir sorun yaşamadım		√			√	√			√				4	33,3
İş yükümü artırdı		√					√	√			√	√	5	41,6
Yeterli zaman bulamadım			√	√			√			√	√		5	41,6
Zamanla motivasyonum azaldı	√		√										2	16,6
Meslektaşım eksiklerini söylemekten çekindim											√		1	8,3

Tablo 4.1.2.3.3.'te yer verildiği gibi öğretmenlerin 4'ü (% 33,3), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları boyunca önemli bir sorun veya olumsuzluk yaşamadığını belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bu konuyla ilgili hiçbir zaman motivasyonumu kaybettiğimi zannetmiyorum çünkü kısa kısa şeyler yazdık yani haftalık haftalık yazdığımız için günlükleri. Özellikle yansıtıcı günlüklerde beni çok şey yapmadı. Hani zaten okulumuz olarak her türlü imkanımız vardı işte fotokopi makinesi, video kaydı. Aşağı yukarı hepimiz zümreler olarak şeylerimizi biliyoruz bunları kullanmaları biliyoruz. Onla ilgili hani bir teknolojik olarak bir sorunda yaşamadık. Zaten çalışmaların hepsi bize hazır olarak verildi. Biz kendimiz çoğaltmak içinde uğraşmadık. ... Çok zorlandığım keşke yapmasaydık dediğim bir şey olmadı yani açıkçası.” (Ö12)

“Genel anlamda ben bir sıkıntı yaşamadım. ... Onlar normal ders prosedürü şeklinde ilerledi. Ben herhangi bir olumsuzluk yaşamadım, açıkçası. ... Herhangi bir şey anlamında, teknik anlamda bir sıkıntı yaşamadım veya fotokopi anlamında bir sıkıntı yaşamadık. Video kaydı izleme, çözümleme, ben bu konularda herhangi bir olumsuzluk yaşamadım kendi adıma. ... Şimdi tabii, öğretmenin iş yükünü birazcık arttırıyor ister istemez. Ama hani haftada en fazla iki saatini veya iki buçuk saatini alabilecek bir artırım oluyor. İlkokul öğretmenlerinde bence dördüncü sınıflar haricinde zaman sıkıntısı ve birinci sınıfların birinci dönemi haricinde zaman sıkıntısının olacağını ben düşünmüyorum.” (Ö14)

Öğretmenlerin 5'i (% 41,6), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirmenin iş yükünü artırdığını belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Çok fazla zorluk olarak görmeyelim. Sadece, hani sınıf sayılarının fazla olması, bu artı yükleri biraz etkiledi bize, iş yükü olarak etkiledi. Normal insan kendi yaptığını kağıt üzerine aktardık. ... Evet iş yükü artı oldu.” (Ö5)

“Şöyle zaman zaman iş yükü anlamında sıkıntı yaşadık. Daha doğrusu evrak kısmı bizi biraz zorladı.” (Ö32)

Beş öğretmen (% 41,6), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme etkinliklerini yapmak için yeterli zamanı bulamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Teknik olarak hiçbir sorunla karşılaşmadık. Yani ne yapmamız gereken değerlendirme formları geç geldi. Ama bizim tek sıkıntımız, video kaydında da bir sıkıntı yoktu. Yani bu konuyla ilgilenen müdür yardımcısı her türlü veriyi bize sağladı. Bizim tek sıkıntımız zamandı. Zaman sanki daha dardı. İki haftada yapmamız gereken günlükleri bazen bir haftada yaptık. Bizi en çok sıkıntıya düşüren zamandı.” (Ö10)

“Uygulama esnasında meslektaş değişiminde, gözleminde ben biraz, boş vakit ayarlamakta sıkıntı yaşadık ama yine de gerçekleştirdik.” (Ö27)

İki öğretmen (% 16,6), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme çalışmaları boyunca giderek motivasyonunun düştüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Hepimiz ilk başta yaptık ama sonradan çok fazla şey oldu. İş yükü çok fazla oldu. O biraz insanı bezdirdi.” (Ö5)

“Biraz bazen çok sık sık oldu. Dediğim gibi okulumuz yoğun, merkezi bir okul. Öğrenci sayılarımız çok fazla. O yüzden bazen of dediğimiz zamanlar oldu. Motivasyonda biraz düşüklükler yaşadık. Hani arka arkaya gelmesinden. Belki biraz daha mesela verilen etkinliğe süre biraz daha uzun verilse daha rahat, daha relax bir şekilde hazırlayabiliriz.” (Ö9)

Bir öğretmen (% 29,4), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme kapsamında meslektaş gözleminde gördüğü eksiklikleri meslektaşına söylemekten çekindiğini belirtmiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir:

“Özellikle akran değerlendirme ya da meslektaş izlenimlerimizi ukalalık olmazsa, hani açıkça konuşabilir miyiz diye, sınıf yönetiminin çok önemli olduğuna hep inandım. Disiplinin çok önemli olduğuna inandım ama tatlı disiplin yani çocuk seni sevecek ama kuralın neden var olduğunu bilecek olduğuna hep inandım. Birkaç arkadaşım da bunun olmadığını tabi ki isim vermeyeceğiz ama o yüzden de dersin yeteri kadar hani öğrenme ise boyut o an için, hani çok da bir yerine gelmediğini gördüm ama tabi bunu ifade ederken insanız, karşı tarafa hani kırıcı olmadan söylemekte de zorluk çekiyoruz tabi ki. (Gülme)” (Ö31)

4.1.2.3.4. Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Becerisi Kazanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları boyunca öz-değerlendirme becerisi kazanma düzeyleri temasına ilişkin görüşleri, Tablo 4.1.2.3.4.'te sunulduğu üzere üç alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.1.2.3.4.

Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Becerisi Kazanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Ö5	Ö7	Ö9	Ö10	Ö12	Ö14	Ö19	Ö20	Ö21	Ö27	Ö31	Ö32	f	%
İyi bir şekilde öz-değerlendirme becerisi kazandım		√	√	√	√	√			√	√		√	8	66,6
Orta düzeyde öz-değerlendirme becerisi kazandım	√						√	√					3	25,0
Zaten kendimi değerlendirdiğim için bana bir katkısı olmadı											√		1	8,3

Tablo 4.1.2.3.4.'te görüldüğü gibi sekiz öğretmen (% 66,6), iyi bir şekilde öz-değerlendirme becerisi kazandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yani artık öz-değerlendirmeyi yapabileceğimi düşünüyorum. Yani böyle bir şeyle karşılaştığımda yabancılık çekmeden, sıkıntı yaşamadan neler yapabileceğimi biliyorum. Bunu da layıkıyla yapabildiğimi de düşünüyorum. Bu açıdan kendimi geliştirmem için iyi oldu yani.” (Ö7)

“Çok iyi diyemem ama iyi düzeyde kazandım. Yani artık daha eleştirel kendime bakabiliyorum. ... Şimdi dönüp baktığımızda ben kendimi denetleyebiliyorum. Yansıtıcı günlüklerle, eleştirisel bakış açısıyla, bir daha bunu yapmayacağım diyorum video kaydıyla. ... Yansıtıcı günlük alışkanlık haline geldi. ... Ben bunu iyi düzeyde kazandım diye düşünüyorum. Deseler ki B..... sen bu projede yer alacaksın, bunları bunları yapacaksın. ... Evet, artık ben bunu uygulayabilirim.” (Ö10)

“Biz hep arkadaşlarımızı değerlendirmeye çalışıyoruz olumlu veya olumsuz ama kendimize bir değerlendirme yapmıyorduk. Ben yapmıyordum, kendi

adıma. Bunu kazanmış olduk. Size de teşekkür ediyorum. İyi bir deneyim olmuş oldu benim açımdan.” (Ö14)

“Yani bunu yapabileceğimi düşünüyorum artık. Bence olumlu katkısı oldu. Kendimi evet daha iyi yansıtabiliyorum. Daha kendime karşı objektif olabiliyorum. ... Çoğunlukla geliştiğimi düşünüyorum.” (Ö32)

Üç öğretmen (% 25,0), orta düzeyde öz-değerlendirme becerisi kazandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yani yapılır. Düşündüğün zaman yapılır. Normalde yansıtıcı günlüğümü yazabilir, video inceleme dediğimiz zaman yapabiliriz. Bu zamana kadar bir tecrübe oldu bizim için. ... Orta diyelim.” (Ö5)

“Ben orta düzeyde düşünüyorum hani genel anlamda bakarsak. Hepsini tam anlamıyla verimli olduğunu düşünmüyorum. ... Yani ben öz-değerlendirme olarak yine kazandığımı düşünüyorum. ... Yine eksiklerimiz tabi ki vardır, rehberliğe yeri zamanına göre.” (Ö19)

Bir öğretmen (% 8,3), zaten kendini değerlendirdiği için müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının kendisine çok bir katkısı olmadığını belirtmiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir:

“Aslında bana çok, öz-değerlendirme boyutunda çok mu katkısı oldu desem yalan söylerim. ... Hani öz-değerlendirmeyi kendimde çok sık yaptım çünkü her gün kafamı yastığa koymadan önce mutlaka düşündüm hayatımda geçirdiğim o günün altı ders saatini. Özellikle öğrenci vicdanında bıraktığım bir olumsuz iz var mıydı diye. ... Samimiyetle söylüyorum ki hani biz bunu daha önceden bilinçsiz de olsa yapmış olmamızdan kaynaklı her halde. O bölgelerde hani çok bir şey hissetmedim. Olağan geldi. Sadece video kaydı değişti.” (Ö31)

4.1.2.3.5. Öğretmenlerin Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Yönteminin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin uygulanabilirliği temasına ilişkin görüşleri, Tablo 4.1.2.3.5.'te sunulduğu üzere sekiz alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.1.2.3.5.

Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Yönteminin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Ö5	Ö7	Ö9	Ö10	Ö12	Ö14	Ö19	Ö20	Ö21	Ö27	Ö31	Ö32	f	%
Yöntemi tekrar uygulamak isterim			√	√	√				√				4	33,3
Eksikleri giderilip, geliştirilirse tekrar uygulayabilirim		√				√		√		√		√	5	41,6
İş yükü veya zaman sıkıntısından dolayı tekrar uygulamak istemem	√						√						2	16,6
Zaten kendimi değerlendirdiğim için tekrar uygulamak istemem												√	1	8,3
Tüm okullarda uygulanabilir		√	√	√		√			√		√	√	7	58,3
Eksikleri giderilip, geliştirilirse tüm okullarda uygulanabilir	√				√								2	16,6
Tüm okullarda uygulanmalı ancak öğretmenler ve okullar hazır değil								√		√			2	16,6
İş yükünü arttırdığı için tüm okullarda uygulanmasını istemem							√						1	8,3

Tablo 4.1.2.3.5.'te görüldüğü gibi öğretmenlerin 4'ü (% 33,3), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yöntemini tekrar uygulamak istediğini belirtmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Ben uygulayabilirim. Diğer arkadaşları bilemiyorum ama kendi adıma konuşmam gerekirse ben bunu uygulayabilirim. Faydası olduğunu da düşünüyorum. ... Kendi alanımıza dönük bir çalışma yaptık biz. ... Ben hakikaten bu uygulamadan destek aldım. Yani faydalı oldu. Tekrar yapılırsa evet varım ama uzun süreli, kısa süreli değil.” (Ö10)

“Kendim olarak zaten buna artık şey gibi oldu aşu gibi oldu. Hani tekrar bir proje kapsamı gibi, okulda tekrar bütün herkesin yapmamış olsa bile, az önce dediğim gibi makalelerden okuduğum sonuca göre şimdi her seferinde şeyi düşünüyorum. İşte acaba bunu yapıyor muydum? Zaten bunu kâğıtsal olarak yapmamış olsam bile mutlaka bu yaptığım çalışmalar beni derste bunu yapmaya zaten zorluyor. Yani tekrar uyguladım. Yani derste de uygulamaya devam edeceğim sanki. ... Bundan sonrakinde her seferine kendimi yargılayacağım. Yapıyor muyum yapmıyor muyum diye.” (Ö12)

Öğretmenlerin 5'i (% 41,6), eksikleri giderilip, geliştirilirse tekrar müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yöntemini uygulayabileceğini belirtmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Biz bir acemi döneminden geçtik. Sizler de bizler de. Tekrar uygulanır ama kapsamı biraz farklı olabilir. Uygulama basamakları biraz daha farklı olabilir. Örneğin işte, farklı, meslektaş gözlemine biraz daha ağırlık verilebilir. O anlamda. Literatür taraması da çeşitlendirilebilir. ... Yani ben uygulayabilirim bunu. İsterim.” (Ö14)

“Şöyle isterim ama bir takım yeni düzenlemelerle, bazı yönleri biraz daha düzeltilerek. Evet, eksiklikleri giderilerek olabilir.” (Ö32)

İki öğretmen (% 16,6), iş yükünü arttırması veya zamansal sıkıntıdan dolayı öz-değerlendirme yöntemini tekrar uygulamak istemediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yok, çok istemem. ... Gerçekten bilmiyorum. Yine de iş yükü dediğimiz için biraz hani faydası var ama iş yükünün getirdiği bir şey var.” (Ö5)

“Ben istemezdim. ... Genel anlamda yöntem tabi ki fayda sağlayacağını düşünüyorum. Hani, bizim eleştirel düşünmemizi sağlıyor. Kendimizi videoya baktığımızda, izlediğimizde kendimizi eleştirebiliyoruz. Bu yönü de güzel. ... Hani bize açıkçası iş yükü olduğu için, zaten çok yoğun çalışan bir okuldayız hani.” (Ö19)

Bir öğretmen (% 8,3), zaten sürekli kendini değerlendirdiği için öz-değerlendirme yöntemini tekrar uygulamak istemediğini belirtmiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir:

“Benim sadece daha önce de söylediğim gibi tek isteğim günlük planların elde yazılması ve en azından haftalık, günlük planlardan bir öz-değerlendirme bölümünün mutlaka yazılıp, artık bu defter düzeyinde olur, matbu kağıt olur, internet ortamı olur gibi. Günlük planlarımızı yazalım. Haftalık ya da 15 günlük en azından öz-değerlendirmemizi yapalım ama net açık bir şekilde. ... Mesela ben onu açıkça yazdım. En başarısız olduğum ders Fen olmuştur diye ama bunu hani bu proje altında yapmak ister miyim? Hayır istemem.” (Ö31)

Yedi öğretmen (% 58,3), öz-değerlendirme yönteminin tüm okullarda uygulanabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bence diğer okullarda uygulanmalı. Özellikle yansıtıcı günlüklerin çok faydası olduğunu düşünüyorum. Öğretmen dönüp geçirdiği iki haftalık süreçte ne yaptığına bakmalı. Kendi içine dönmeli. Yani ne yaşadım ben, hangi öğrencimle ne yaşadım. ... Ben kendi adıma dönüp baktığımda, uzun bir süreye yayıldığında bütün okullarda uygulanabileceğini düşünüyorum. ... Kesinlikle uygulanması gereken bir sistem.” (Ö10)

“Şöyle uygulanamayacak bir şey olduğunu zannetmiyorum çünkü hani video kaydı deseniz herkeste cep telefonu var. İşte araştırmayı, artık internet her yerde yaygın, araştırma imkânı var. Hani okullarının imkânının bununla çok alakalı olduğunu düşünmüyorum. Her okulda uygulanabilir bence.” (Ö32)

İki öğretmen (% 16,6), eksikleri giderilip, geliştirildikten sonra öz-değerlendirme yönteminin tüm okullarda uygulanabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Videoyu çekip kendimiz hani bunun sonra da dokümana dökmekten ziyade, gönüllülük esasına göre bir videoyu çekip, kendinizi inceleyebilir misin? Üç haftalık bir ders anlatımınızı bir gün akşam oturup kendiniz düşünüp çocuklarla ne yaptınız diye gönüllülük esasına uygun olarak, bu kadar yük olmayarak olabilir.” (Ö5)

“Eğer benim yaşadığım gibi eğlenceli geçecekse tabi ki uygulanabilir. Ama bazı arkadaşlarımız için zor gelmiş olabilir çünkü bizim sınıflarımız çok kalabalık. Zamanımızın yetersiz olduğu zamanlar oldu. Hani biraz daha konular daha az olursa olabilir, uygulanabilir her okulda.” (Ö12)

İki öğretmen (% 16,6), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin tüm okullarda uygulanmasını gerektiğini ancak öğretmenler ve okullar hazır olmadığı için verimli uygulanamayacağını belirtmiştir. Görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öz-değerlendirme çalışması, öğretmenin genel anlamda araştırma konusu olsa da olmasa da yapması gereken bir etkinlik mi diyelim, çalışma. ... Bu çalışmanın arttırılması eminim ki insanlar arasındaki etkileşimi, iletişimi ve insanların iç kontrolünü geliştirecektir diye düşünüyorum. ... Tüm okullarda uygulanabilir diyemem çünkü bu programın, sistemin yapılması için

öğretmenin hazır olması gerekir diye düşünüyorum, sosyal yapı olarak ve eğitim – öğretimin yapıldığı fiziksel ortamın da hazır olması gerekir diye düşünüyorum. Bunlar hazır olursa yapılır.” (Ö27)

Bir öğretmen (% 8,3), iş yükünü arttırdığı için öz-değerlendirme yönteminin tüm okullarda uygulanamayacağını ya da uygulanmasını istemediğini belirtmiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir:

“Uygulanabilir. Ama uygulansın mı dersiniz, istemezdim. ... Evet, tabi ki faydalı olanları da var, dediğim gibi içinde. Benim hani hoşuma giden uygulamalar ama ben genel anlamda olduğu için. ... Yani daha doğrusu biraz iş yükü olarak son zamanlarda gördüğüm için ben uygulanmasını.” (Ö19)

4.1.2.3.6. Öğretmenlerin Müfettiş Rehberliğinde Öz-Değerlendirme Yöntemiyle İlgili Önerileri

Öğretmenlerin, müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yöntemiyle ilgili önerileri temasına ilişkin görüşleri, Tablo 4.1.2.3.6.’da sunulduğu üzere yedi alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.1.2.3.6.

Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Yöntemiyle İlgili Önerileri

Alt Temalar	Ö5	Ö7	Ö9	Ö10	Ö12	Ö14	Ö19	Ö20	Ö21	Ö27	Ö31	Ö32	f	%
İş yükü azaltılmalı	√	√								√		√	4	33,3
Daha uzun bir zamana yayılmalı	√		√	√			√	√		√	√		7	58,3
Öğretmenler özendirilmeli			√	√		√	√			√		√	6	50,0
Teknolojik donanım daha iyi olmalı										√		√	2	16,6
Literatür taramasında konu değiştirme esnekliği olmalı					√	√							2	16,6
Sınıf mevcutları azaltılmalı, okul şartları geliştirilmeli		√									√	√	3	25,0
Önerim yok									√				1	8,3

Tablo 4.1.2.3.6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin 4'ü (% 33,3), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için iş yükünün azaltılmasını önermişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğretmenin iş yükünü biraz daha azaltarak, ... daha sağlıklı bir şekilde yapılabilir.” (Ö27)

“Çalışma, güzel bir çalışma aslında. Bence eğitim için yapılan her çalışmanın mutlaka faydası vardır. Çalışmada dediğim gibi biraz evrak yükü daha az olsa öğretmenler belki bu kadar sıkılmadan daha rahat yapar diye düşünüyorum ben.” (Ö32)

Öğretmenlerin 7'si (% 58,3), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin daha iyi uygulanabilmesi için daha uzun bir zamana yayılmasını önermişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Daha uzun sürede verilseydi, daha verimli olabilirdi diye düşünüyorum. Biz daha çok, daha rahat yazıp, daha çok aktarabilirdik, istekli bir şekilde. ... Bir bütün yıla yayılabilirdi ya da her hafta değil de atıyorum ayda bir iki haftada bir daha uzun aralıklı olsa daha verimli olabilirdi.” (Ö19)

“Zamanlamayı doğru ayarlamak gerekir. ... Bu çalışma daha fazla zamana yayılarak, daha sağlıklı bir şekilde yapılabilir.” (Ö27)

Öğretmenlerin 6'sı (% 50,0), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin daha iyi uygulanabilmesi için öğretmenlerin özendirilmesini önermişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Dediğim gibi iş yükü arttı çünkü. Belki teşvik edici, öğretmenleri teşvik edici yasal teşvikler verilebilir. Bunlar önemli hani. Ödül falan olabilir yani. Mesela yapıldı. Layıkıyla yapıldıktan sonra herhangi bir ödüllendirme yapılabilir. Öğretmen onure edilebilir yani bu konuda. Gerçi öğretmen kendini geliştiriyor sonuçta ama bunun için ödül ne kadar verilmeli, verilmemeli o tartışılır ama iş yükü arttığı için gene de ekstradan ödüllendirme yapılabilir. Ek ders ücreti ekstradan verilebilir. Ödüllendirme yapılabilir. Bu şekilde şeyler olabilir.” (Ö9)

“Bazı arkadaşlar ek ders isteyebilir. Bakanlık bunları da karşılayabilir. Çok büyük yük teşkil edeceğini düşünmüyorum. Yani en azından ödüllendirme

sürecini, bir takdir, teşekkür, şimdi başarı belgesine döndü. O tarz bir şey öğretmenlere sunulabilir. En azından teşekkür edilebilir. Öğretmenlerin ben özveriyle yapacağını düşünmüyorum. Yani bu bir takım şeylerle güdülenerek yapılabileceğini düşünüyorum.” (Ö14)

Öğretmenlerin 2'si (% 16,6), teknolojik donanımın daha iyi olmasını önermişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Teknolojik donanımın sağlıklı olması gerekir.” (Ö27)

“Kamera sistemi yerleştirilebilir sınıfa, ders anlatımı süresince. Hani öğretmen daha rahat bir şekilde çekimini yapabilir.” (Ö32)

Öğretmenlerin 2'si (% 16,6), literatür taramasında konu değiştirmenin daha esnek olmasını önermişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Literatür taraması ile ilgili bir şey söylemek istiyorum. Mesela yıl boyunca eğer uygulanacaksa dönemlik bunu değiştirebilmemiz gerekiyor hedefleri. ... birinci dönem sadece bir tane kitapla ilgili, ikinci dönem sadece bir konuyla ve bir makaleyle ilgili olabilir açıkçası.” (Ö12)

Öğretmenlerin 3'ü (% 25,0), sınıf mevcutlarının azaltılmasını ve okul şartlarının geliştirilmesini önermişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

“İşte içerik olarak çok güzel bir çalışma ama dediğim gibi bizim benim en büyük sıkıntım sınıfların kalabalık olması. Uygulanabilirliği açısından sınıf sayılarının daha uygun bir seviyeye gelmesi. Bu tür şeylere kendimizi daha iyi motive edebilmemiz, daha çok öğrenciye daha çok zaman ayırabilmemiz açısından, artık bu tabii ki sızlık bir durum değil ama okul şartlarının dediğim gibi biraz daha sayıların azaltılması gerekir diye düşünüyorum.” (Ö7)

“Şimdi mesela okulda bazı şeyler elinizde yetersiz olabiliyor, siz de biliyorsunuz, gerek malzeme olsun, işte sınıfların mevcudu olsun, hani öğretmen bu imkânlarda elinden geleni yapmaya çalışıyor. Bu açıdan hani biraz objektif olarak değerlendirmeye çalışıyoruz. Dediğim gibi bazı şartlar biraz daha düzeltilirse ... öğretmen daha isteyerek yapacaktır.” (Ö32)

Öğretmenlerin 1'i (% 8,3), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yöntemiyle ilgili bir önerisinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir:

“Yok ya, gayet güzeldi. Yok, öyle bir önerim yok, çok güzeldi.” (Ö21)

4.2. Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının, Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu ‘müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu başlık altında konuyla ilgili önce nicel bulgular, sonra nitel bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Nicel Bulgular

4.2.1.1. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Öntest – Sontest Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu çerçevesinde müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme programına katılan 29 öğretmenin program öncesi ‘yansıtıcı düşünme düzeyleri ölçeğinin’ öntest uygulaması puanları ile program sonrası sontest uygulaması puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 4.2.1.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1.1.

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ölçeği Öntest - Sontest Ölçüm Puanları Arasındaki Fark

Sontest (Bitiş) – Öntest (Başlangıç)	N=29	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p	Etki b. (r)	
Yüzeysel yans. 2 – Yüzeysel yans. 1	Negatif Sıralar	11 ^a	11,91	131,00	-0,544 ⁺	0,586	
	Pozitif Sıralar	10 ^b	10,00	100,00			
	Fark Olmayan	8 ^c					
Bağlamsal yans. 2 – Bağlamsal yans. 1	Negatif Sıralar	4 ^a	4,50	18,00	-4,130 ⁻	0,000	0,54
	Pozitif Sıralar	23 ^b	15,65	360,00			
	Fark Olmayan	2 ^c					
Eğitimsel yans. 2 – Eğitimsel yans. 1	Negatif Sıralar	6 ^a	7,08	42,50	-3,664 ⁻	0,000	0,48
	Pozitif Sıralar	22 ^b	16,52	363,50			
	Fark Olmayan	1 ^c					
Eleştirel yans. 2 – Eleştirel yans. 1	Negatif Sıralar	7 ^a	13,64	95,50	-2,259 ⁻	0,024	0,30
	Pozitif Sıralar	20 ^b	14,13	282,50			
	Fark Olmayan	2 ^c					

a. Bitiş < Başlangıç, **b.** Bitiş > Başlangıç, **c.** Bitiş = Başlangıç

⁺ Pozitif sıralara dayalı, ⁻ Negatif sıralara dayalı

Tablo 4.2.1.1.'de sunulduğu üzere, 'öğretmen yansıtıcı düşünme düzeyleri' ölçeğinin 'yüzeysel yansıtma' boyutunda; programa katılan öğretmenlerin program öncesi öntest ve program sonrası sontest ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($z = -0,544, P > 0.05$).

Ölçeğin 'bağlamsal yansıtma' boyutunda; katılımcı öğretmenlerin program öncesi öntest ve program sonrası sontest ölçümleri arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z = -4,130, P < 0.05, r = 0,54$). Sontest ölçüm puanları, öntest ölçüm puanlarından yüksektir. Söz konusu farka ilişkin etki büyüklüğünün yüksek olduğu ifade edilebilir (Cohen, 1998, s.532; Pallant, 2007, s.225).

Ölçeğin 'eğitimsel yansıtma' boyutunda; katılımcı öğretmenlerin program öncesi öntest ve program sonrası sontest ölçümleri arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($z = -3,664, P < 0.05, r = 0,48$). Sontest ölçüm puanları, öntest ölçüm puanlarından yüksektir. Söz konusu farka ilişkin etki büyüklüğünün yüksek olduğu ifade edilebilir (Cohen, 1998, s.532; Pallant, 2007, s.225).

Ölçeğin 'eleştirel yansıtma' boyutunda; katılımcı öğretmenlerin program öncesi öntest ve program sonrası sontest ölçümleri arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z = -2,259, P < 0.05, r = 0,30$). Sontest ölçüm puanları, öntest ölçüm puanlarından yüksektir. Söz konusu farka ilişkin etki büyüklüğünün orta olduğu söylenebilir (Cohen, 1998, s.532; Pallant, 2007, s.225).

4.2.2. Nitel Bulgular

Araştırmada müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için nitel boyutta ilk olarak öğretmenlerin yazdıkları birinci ve sekizinci yansıtıcı günlüklerin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuştur. İkinci olarak öğretmenlerin hazırladıkları 'değerlendirme raporu -3'teki görüşlerine ilişkin bulgular ve son olarak bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.2.2.1. Birinci ve Sekizinci Yansıtıcı Günlüklerin Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmada müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulaması boyunca 29 katılımcı öğretmen sekiz yansıtıcı günlük yazmıştır. Öğretmenlerin çalışmanın başında yazdıkları birinci yansıtıcı günlükler ile çalışmanın sonunda yazdıkları

sekizinci yansıtıcı günlükler, doküman analizi tekniği ile analiz edilmiş ve yansıtma sayıları ve oranları karşılaştırılmalı bir şekilde sunulmuştur. Devamında öğretmenlerin günlüklerinde yaptıkları yüzeysel yansıtma, bağlamsal yansıtma, eğitimsel yansıtma ve eleştirel yansıtma örneklerinden bazıları doğrudan alıntılar yapılarak betimlenmiştir.

Öğretmenlerin yansıtıcı günlük -1 ve yansıtıcı günlük -8’de yer alan yansıtma sayıları ve oranları Tablo 4.2.2.1.’de karşılaştırılmalı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 4.2.2.1.

Yansıtıcı Günlük-1 ve Yansıtıcı Günlük-8’de Yer Alan Öğretmen Yansıtmalarının Karşılaştırılması

Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	Yansıtma Sayıları ve Oranları			
	Yansıtıcı Günlük - 1		Yansıtıcı Günlük - 8	
	f	%	f	%
Yüzeysel Yansıtma	31	40,3	30	34,5
Bağlamsal Yansıtma	24	31,2	26	29,9
Eğitimsel Yansıtma	14	18,2	19	21,8
Eleştirel Yansıtma	8	10,4	12	13,8
Toplam	77	100,0	87	100,0

Tablo 4.2.2.1.’de sunulan yansıtma sayıları incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin yansıtıcı günlük -8’de yaptıkları toplam yansıtma sayısının, yansıtıcı günlük -1’de yaptıkları toplam yansıtma sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Yüzeysel yansıtma sayısında bir artış olmaz iken bağlamsal, eğitimsel ve eleştirel yansıtma sayılarında artış vardır.

En fazla artış eleştirel yansıtma olmuştur. Eleştirel yansıtma sayısı 8’den 12’ye yükselmiştir. Eleştirel yansıtmadaki artış sayısı 4 olup, artış oranı, % 50’dir. Eğitimsel yansıtma sayısı, 14’ten 19’a çıkmıştır. Eğitimsel yansıtmadaki artış sayısı 5 olup, artış oranı, % 35,7’dir. Bağlamsal yansıtma sayısı, 24’ten 26’ya çıkmıştır. Bağlamsal yansıtmadaki artış sayısı 2 olup, artış oranı, % 8,13’tür.

Öğretmenlerin yansıtıcı günlük – 1 ve yansıtıcı günlük – 8’de yaptıkları yüzeysel, bağlamsal, eğitimsel ve eleştirel yansıtmalardan bazıları aşağıda betimlenmiştir.

Öğretmenlerin yansıtıcı günlük -1’de yaptıkları yüzeysel yansıtılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerim E, İ, T, derste yazı çalışmalarını zamanında yapmayıp oyalanıyorlardı. Sınıf içi yazı çalışmalarını zamanında yapmaları gerektiğini kendilerine anlattım. Eğer bir daha bu şekilde davranırlarsa Beden Eğitimi dersinde oyun oynayamayacaklarını söyledim. Öğrencim E ve İ’de bu yöntem etkili olmadı. Öğrencim T’de etkili oldu.” (Ö1)

“Defter düzeni oturtmak için her öğrenci ile birebir çok ilgilendim.” (Ö5)

“Yarıyıl tatili sonrası öğrencilerin derse ilgisini çekmekte zorlandım. Bu yüzden öğrencilerin ilgisini arttırabilmek için drama, şarkı, dans, kes-yapıştır etkinlikleri yaptırđım. Konu içerikli videolara daha çok yer verdim.” (Ö9)

“Ders dinleme ve davranış bozukluğu olan öğrencilere nasıl davranmalıyım gibi her gün düşünüyorum. İlgilenmeye çalışarak çözmeye çalışıyorum. Ama tam bir sonuç yok.” (Ö15)

“İki haftalık süreçte kendimi videodan izleyerek derslerde daha çok öğrencilere söz vermem gerektiğini düşünmeye başladım.” (Ö29)

Öğretmenlerin yansıtıcı günlük -1’de yaptıkları bağlamsal yansıtılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Başarının arttırılması için uyguladığım bilmece, bulmaca, drama, şarkı, oyun, boyama, kes yapıştır etkinliklerinin faydalı olduğunu gördüm ve mutlu oldum. Öğrenci merkezli eğitimin yararlı olduğunu gördüm. Bundan sonra derslerimi bu şekilde işlemeye karar verdim.” (Ö4)

“Öğrencilerin kendi yaşantılarından, günlük hayattan izlenimleri ders işlenişine dahil edildiğinde katılımın daha fazla olduğunu gözlemledim. Kes yapıştır ve boyama çalışmaları dersleri eğlenceli hale getirebiliyor.” (Ö11)

“... Hava şartları nedeniyle oyun derslerine çıkamayan öğrencilerin gün boyunca daha hareketli sınıf yönetimini zorlaştıran davranışlarda bulunduğunu fark ettim.” (Ö18)

“Çalışmaların, örneklerin yakından – uzağa, günlük hayattan olmasının önemli olduğunu, her zaman olduğu gibi buna dikkat etmem gerektiğini öğrendim.” (Ö21)

Öğretmenlerin yansıtıcı günlük -1’de yaptıkları eğitimsel yansıtılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Bir tablo hazırladım. Her öğrencim için bir turtul kafası çizdim. Şimdi her okudukları kitap için turtula bir halka ekliyorum. Öğrencimin henüz bir halkası var.” (Ö7)

“Farklı eğitim sitelerinden bilgiler alıyorum. Sınıfa ilgilerini çekeceğini düşündüğüm yeni materyaller aldım. Sınıfı eğlenceli kılmak için sınıf içi oyun çeşitlerini araştırıyorum. Konularla ilgili bulmacalar hazırlıyorum.” (Ö12)

“Ders işlenişi sırasında kullanılmak üzere algoritmalar türettik. Dikkat eksikliği olan çocuklar için basit, iyi düzenlenmiş algoritmaların onlara yardımcı olacağını düşünüyorum. Bu anlamda umutluyum. Süreç içinde değerlendireceğim. Şimdilik olumlu.” (Ö20)

“Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tasarım ve hayatlarını kolaylaştırabilecekleri buluşlar yapması istendi. Öğrenciler velilerin desteğiyle değişik fikirlerle tasarımlarını sınıfta anlattılar. Ortaya oldukça yaratıcı düşünceler çıktı. Görme engelliler için navigasyonlu şapka, yaprak toplayıcı ve gübreye dönüştüren makine, deprem için özel üretilen anti deprem şapkası, robot süpürge gibi.” (Ö32)

Öğretmenlerin yansıtıcı günlük -1’de yaptıkları eleştirel yansıtılardan bazı örnekler şöyledir:

“Sınıfların kalabalık olmasından dolayı ders anlatırken ses düzeyimi çok yüksek tuttuğumu fark ettim. Bu konuda daha dikkatli olmaya karar verdim.” (Ö9)

“Kendimi ve öğrencileri anlama konusunda fikirlerimde değişikliklere gittim.” (Ö14)

“... Rehber öğretmenimiz ‘öğrenci sözleşmesi’ kullanabileceğimi söyledi. Yöntem çok hoşuma gitti. İngilizce dersinde öğretmenleri sıfıftayken yaptıkları yanlış davranışları bu sözleşmeye yazıp imzaladılar. Sözleşmeleri öğretmen masasının üzerine koyduk ve İngilizce derslerine sessizce girip çıkmaya, dersi dinlemeye başladılar. Yöntem çok işimize yaradı.” (Ö22)

“Dersin işlenişi hakkında kendimi sorgulamaya başladım. Daha iyi nasıl öğretebilirim? Hangi metotları kullanırsam öğrenci konuyu daha iyi öğrenebilir? vb. soruları kendime sorup cevap aradım.” (Ö26)

“Yapılan çalışma insana iç hesaplaşma yapmasına yönelik olarak; şu davranış ya da şu söylem olmalıydı veya şu davranış ya da söylem olmamalıydı vb. sonuç çıkarma gibi düşünceler oluşumu sağladı.” (Ö28)

Öğretmenlerin yansıtıcı günlük -8’de yaptıkları yüzeysel yansıtılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Bu iki haftalık süreçte tecrübelerimi, yaptıklarımı, kazanımlarımı gözden geçirdim.” (Ö1)

“Daha önce yazmış olduğum yansıtıcı günlükte öfke patlamaları yaşayan, arkadaşlarına vuran, dersi çeşitli davranışları (bağırma, ayakta gezme, konuşma) ile bölen bir öğrencimden söz etmiş ve onun için neler yapabileceğimi sorgulamıştım.” (Ö7)

“Öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek, davranışlarını olumlu anlamda değiştirip geliştirmek, okula isteyerek ve seyerek gelmelerini sağlamak için emek verdim.” (Ö18)

“Çok küçük olumluluklardan, başarılarından mutlu oluyorum. Eksikliklerinin beni üzdüğünü belirtmenin etkili olduğunu düşünüyorum. Be onlardan onlar benden bir şeyler öğreniyorlar.” (Ö21)

“Bu hafta Matematikte sıvıları ölçme konusunu işledik. Öğrencilerle litre ve kilogram üzerinde örnekler yapıldı. Gerçek hayatla ilişkilendirildi. Fen Bilgisinde elektrik konusunda; elektrik çarpması, önlemler konusu onlar için çok önemliydi. Bu konuda yeterince bilgilendiklerini gördüm.” (Ö23)

“Eğitimde kayıtsız itaat yerine öğrencilere kendi davranışlarındaki eksik ve yanlışları göstererek, anlamaya çalışmalarını sağladım. Ayrıca davranışlarının ve yaptığı şeylerin sorumluluğunu almalarını kazandırmaya çalıştım.” (Ö25)

Öğretmenlerin yansıtıcı günlük -8’de yaptıkları bağlamsal yansıtılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Sınıf uygulamalarının öğrencilerin üzerindeki etkileri konusunda çıkarımlarda bulundum.” (Ö1)

“Son yıllarda planlamanın önümüzde bulunan öğrenciye göre yapıldığını, bir anlamda bireysel planlamalar yaptığımızı fark ettim. Her gelen yeni nesil farklı bir donanımda geliyor. Bizim de buna paralel yeni donanımlar edindiğimizi fark ettim.” (Ö6)

“... Çocuğun birden düzelmesini beklemek doğru değil. Bu, uzun bir süreç. Bu öğrencim bunun ispatı.” (Ö7)

“Bol etkinlik tam öğrenme sağlıyor. Yapararak yaşayarak öğrenme modeli sayesinde kazanımlarımızı eksiksiz gerçekleştirebiliyoruz.” (Ö10)

“Sınıfa terazi getirerek çocukların kendilerinin görerek, ölçerek konuyu daha iyi anladıklarını gördüm.” (Ö19)

“Herhangi bir sorun çıktığında sorun çözme ve arabuluculuk yapma ile problemleri çözebileceğimi öğrendim.” (Ö25)

“Oyunlarda başarılı olan çocukların mihver derslerde de başarılarının arttığını gördüm. Okulistik denemelerinin 4. ve 5. denemelerinde okul ikincisi olan sınıfım son demelerde 1. olmuştur. Oyunlarda gelen mutluluk, başarı derslerine de yansıdığını gösterdiler.” (Ö26)

Öğretmenlerin yansıtıcı günlük -8’de yaptıkları eğitimsel yansıtılardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“... Sabır, sevgi, ilgi, veli – rehber öğretmen – öğretmen işbirliği ile bir öğrencinin kazanılmasına şahit oldum. Bu beni çok mutlu etti. Artık bana, arkadaşlarına, okula olan öfkesi kayboldu. Bana iyi akşamlar demeden, sarılmadan sınıftan ayrılmıyor. Ödev yapmak istemiyordu. Şimdi düzenli olarak yapıyor ve kitap okuyor.” (Ö7)

“... Ödüllendirileceklerini duyunca daha çok okumaya başladılar. 7-8 öğrenciye velilerle işbirliği yaparak ödülleri aldık ve dağıttık. Çok mutlu oldular. Ödül almayanlarsa daha bir istekle kitap okumaya başladılar. Umarım bu şekilde devam eder.” (Ö8)

“Ders aralarında bol bol etkinlik yaptırıyorum. Uzunluk ölçüleri konusunu işlerken standart olmayan uzunluk ölçülerinde sınıftaki tüm nesnelere

ölçtüler. Adımladılar, karışladılar, kulaçladılar. Çok eğlendiler kazanımı tam olarak gerçekleştirdik. Standart uzunluk ölçüsüne olan ihtiyacı tam olarak hissettiler.” (Ö10)

“Merkezi bir okulda tecrübeli bir arkadaş grubuyla çalışmanın bana çok şey kattığını hissediyorum.” (Ö19)

“Ve işte kodlama, tasarım gibi konularda araştırmalar yapmak istiyorum. Tatilimin önemli bir kısmını buna ayıracağım. EBA’da programlar var. Onlardan bazılarını indirdim. İnceleyeceğim gerçekten çocukların kullanabileceği ve faydalı olacağını düşündüğüm programları seneye seçmeli derste planlayacağım.” (Ö20)

“Yaptığımız tüm incelemeler ve meslektaş gözlemleri sayesinde değişik uygulamalar yapabileceğimizi gözlemledim.” (Ö25)

Öğretmenlerin yansıtıcı günlük -8’de yaptıkları eleştirel yansıtmalardan bazı örnekler şöyledir:

“Kendi yeterliliğim, davranışlarım ve becerilerim üzerinde odaklandım. Teori geliştirmeye çalıştım. Sorunlara çözüm yolu araştırdım. Eski bildiklerim ile yeni öğrendiklerimden yararlanarak stratejiler geliştirmemi ve uygulamaları sağladı. Yaptığım değerlendirmeler bazı fikirlerimi sorgulattı. Bazı uygulamalarımı değiştirdim” (Ö1)

“Bu hafta matematik dersinden standart olmayan sıvı ölçü birimlerini işledik. Konunun yeterince kavranmadığını hissettim. Başka bir derste kaşık, bardak, su bardağı, sürahi ve kova getirdim. Konunun daha iyi anlaşıldığını gördüm. Mutlu oldum” (Ö4)

“Geçen yıl geometrik cisimler konusunu işlerken öğrenciler bu cisimleri birbirine çok karıştırıyorlardı. Ne kadar tekrar ettiysem bir türlü kavrayamadılar. Ben de bu konuda ne yapabilirim diye düşünürken oyun oynatmaya karar verdim.” (Ö9)

“Bazen çalışmayı savsaklamalarına sabır edemiyorum. Çünkü düşünen için bir şeyler yapmak çok zor olmadığını vurguluyorum.” (Ö21)

“Havalar soğuk diye dışarıya çıkarmadığım günler için üzülüyorum. Keşke daha çok oyun ve fiziki etkinlik dersi yapabilseydim.” (Ö26)

4.2.2.2. Öğretmenlerin, ‘Değerlendirme Raporu – 3’te Yer Alan Müfettiş Rehberliğinde Öz-Değerlendirme Uygulamalarının, Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Çalışmanın sonunda öğretmenler tarafından hazırlanan ‘Değerlendirme raporu -3’te (Etkinlik 29); 29 öğretmenden 22’si (% 75,9), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının yansıtıcı düşünme becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğunu, dört öğretmen (% 13,8) yansıtıcı düşünme becerilerine bir katkısının olmadığını belirtmişlerdir. İki öğretmen (% 6,9), nötr ya da konu dışı değerlendirmede bulunmuştur. Bir öğretmen (% 3,4) ise herhangi bir açıklamada bulunmamıştır.

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının yansıtıcı düşünme becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğunu belirten 22 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö19, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö31, Ö32), görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Yansıtıcı düşünme becerilerim gelişti. Farklı kitaplar okuyarak kendimi biraz daha geliştirdim. Geliştirmeye de devam edeceğim.” (Ö2)

“Yansıtıcı düşünme becerilerinden dersleri nasıl işlersek daha başarılı oluruz konusunda kendimi geliştirdim. Dersi bol araç gereçlerle işlersek öğrenmenin daha kalıcı olduğunu fark ettim.” (Ö4)

“Yeni bakış açıları geliştirdim. Öğrenci odaklı daha zevkli ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak çalışmalar yapmaya çalıştım.” (Ö8)

“Yeteri düzeyde yansıtıcı düşünme becerisi kazandığıma inanıyorum. Kendime sınıfıma eleştirel bakabildim. Kendimi rahat ifade edebildim. Eğitim öğretim sırasında fark edemediğim bazı durumları sakin kafayla yansıtıcı günlüğü yazarken fark edip, o konuda daha net kararlar verebildim.” (Ö9)

“Yansıtıcı düşünme becerilerini iyi düzeyde kazandığımı düşünüyorum. Özellikle eğitimsel ve eleştirel yansıtma konusunda kendimi geliştirdiğimi ve acımasızca eleştirip, çıkarımlarda bulunabildiğimi düşünüyorum.” (Ö10)

“Kendi performansımızı değerlendirmeye olanak sağladı. Sahip olduğumuz olumlu ve olumsuz yönlerimizi gördük. Gönüllülük esasına dayanılarak yapılması olumlu katkı sağlamıştır.” (Ö11)

“İyi düzeyde yansıtıcı düşünme becerisi kazandık. Farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmış olduk. Meslektaşlarımızla iletişim halinde onların farklı uygulamaları ve tekniklerini yeri geldikçe deneyerek uyguladık.” (Ö19)

“İyi düzeyde yansıtıcı düşünme becerisi kazandım. Her gün için kısa notlar yazamam gerektiğini öğrendim. Doğru olanı keşfetmek için günlük yazmak gerekir.” (Ö27)

“Çağımızın meslekteki en zor durumu kalabalık sınıflar ve velilerin işlerimize karışma durumudur. Yansıtıcı düşünme ile yaşanan sorunlarda velilere de rehber olduğumu, bilgi ve becerilerimi yansıttığımı düşünmekteyim.” (Ö31)

Dört öğretmen (Ö15, Ö18, Ö20, Ö22), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının yansıtıcı düşünme becerileri üzerine bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Her gün yaptığımız çalışmalarla ilgili kendi içimde eksikler neydi, neyi daha iyi yapabilirdimlerin muhasebesini yapıyordum. Değişen bir durum olmadı.” (Ö18)

“Birinin okuması yansıtıcı düşünmenin eleştirel boyutunu olumsuz etkiliyor bence. Kimse hiç tanımadığı bir insana kendinin yazınsal eleştirisini anlattığı, her anında kendini hiç korumadan kollamadan işte ben dediği bir metni veremez diye düşünüyorum. Her öğretmen o gün haksızlık yaptığı durumu ya da yeterince anlama çabası sarfetmediği bir anı vicdanında yargılar. Ama kimse ben şöyle haksızdım demez. Birine bunu sunmak çok zordur. Eleştirel yansıtıcı günlük yazabildiğimi sanıyorum. Ama ben eleştirel yansıtmayı kendime yıllardır yapıyorum.” (Ö22)

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisine ilişkin konu dışı veya nötr değerlendirmede bulunan iki öğretmenin (Ö17, Ö29) görüşü şöyledir:

“Öğrencilerin daha aktif olmalarının gerekliliğini onlara göstermiş oldum.” (Ö17)

“Derslerde neleri yaparsak veya yapmazsak daha faydalı olacağımızın farkına vardık. Öğrencilerin dikkatini sürekli uyanık tutmak gerekmektedir.” (Ö29)

Bir öğretmen (Ö28), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisine ilişkin bir açıklamada bulunmamıştır.

4.2.2.3. Öğretmenlerin, Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının yansıtıcı düşünme becerilerine etkisine ilişkin 12 öğretmenle yapılan görüşmelerde, katılımcıların görüşleri aşağıda verilen temalar çerçevesinde şekillenmiştir:

- Yansıtıcı günlük yazarken öğretmenlerin yaşadığı deneyimler, duygular.
- Yansıtıcı günlük yazmanın yararları.
- Yansıtıcı günlük yazarken yaşanan sorunlar, olumsuzluklar.
- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini kazanma düzeyleri.

4.2.2.3.1. Öğretmenlerin, Yansıtıcı Günlük Yazarken Yaşadıkları Deneyimlerine ve Duygularına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, yansıtıcı günlük yazarken yaşadıkları deneyimler ve duygular temasına ilişkin görüşleri, Tablo 4.2.2.3.1.'de sunulduğu üzere dört alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.2.2.3.1.

Öğretmenlerin Yansıtıcı Günlük Yazarken Yaşadıkları Deneyimlerine ve Duygularına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Ö5	Ö7	Ö9	Ö10	Ö12	Ö14	Ö19	Ö20	Ö21	Ö27	Ö31	Ö32	f	%
Olumlu duygular yaşadım	√	√		√	√	√	√		√		√		8	66,6
Hem olumlu hem olumsuz duygular yaşadım			√					√		√		√	4	33,3
Günlüklerimde nitelikli yansıtımalar yaptım	√	√	√	√			√				√		6	50,0
Günlüklerimdeki yansıtımalar basit (yüzeysel) olabilir					√	√		√	√	√		√	6	50,0

Tablo 4.2.2.3.1. incelendiğinde sekiz öğretmenin (% 66,6) yansıtıcı günlük yazarken olumlu duygular yaşadığını belirttiği görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bence yansıtıcı günlük az öncede söyledim çok güzeldi. Çocuklarda hem öncesinde hem sonrasında bunu bir yere kaydetmeliyim, hani biz öğretmenler fotoğraf çekeriz velilere göndeririz işte çocuklarla bunları yaptık ama bunları yazılı olarak yazmak bile bazen a geçen hafta bunu yapmışım diye tekrar geri dönüp yapmak bile yansıtıcı günlüklerde hoşuma gitti açıkçası. ... Ben olumlu olduğunu düşünüyorum yansıtıcı günlüklerin. Benim için bir zorluk olmadı. Yani hiç böyle bir deneyim yaşamamışım açıkçası.” (Ö12)

“Tabi bir sıkıntı olmadı. ... Bundan da zevk aldım. ... Yansıtıcıları, yani yansıtıcı günlükler yansıtma anlamında ben kendi adıma mutlu oldum yani fayda gördüğümü düşünüyorum. Ben zorlanmadım yansıtıcı günlük yazma anlamında. Pek zorluk görmedim.” (Ö14)

“Bütün anılarım ortaya geldi. Onları, yaşadıklarım, düşündüklerim, onları çok yani huzurlu, mutlu hissettim kendimi. Eksiklerim de var. Onlar beni zaman zaman rahatsız etti. Yapmamam gerekirdi ama zaten ben her zaman yapan birisiyim ama yazarken de farklılıkları da görebilmiş olmanın mutluluğunu yaşadım.” (Ö21)

Dört öğretmen (% 33,3), yansıtıcı günlük yazarken hem olumlu hem olumsuz duygular yaşadığını belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Çocuklarla ne gibi olumlu olumsuz, başarılı başarısız ne gibi şeyler yaşadık, oturup düşündük, yazdım. O açıdan güzel oldu. Sadece dediğim gibi yansıtıcı günlükte, ... süre bir hafta olunca böyle biraz bazen şey yaptım. Yazmakta sıkıntı yaşadığım zamanlar oldu. ... Konu bulmada ya da başka şeyleri yazmada.” (Ö9)

“Kendim mesleki anlamda daha böyle farkındalığım gelişecek, daha iyi olacak diye bir hisse kapıldım. Yansıtıcı günlükleri de o duyguyla, o heyecanla doldurdum. Ancak ilk başlarda böyleydi, işler sıklaştıkça ve bizim o iş yükünün arasında biraz böyle fazla bir yük gibi geldi. Hani sıkıcı olmaya başladı onun sıklığı.” (Ö20)

Öğretmenlerin 6'sı (% 50,0), günlüklerinde nitelikli yansıtma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Dürüstçe yaptım. ... Normal iki haftalık geçen süreci düşündüm. Ona göre ne eksikim varsa, onu kendimi telafi etmeye, olumlu gördüğüm tarafı da olumlu olarak yazdım. ... Normalde oturup düşündüm. İki haftada ne yaptım çocuklarla. O süreci düşündüm, ona göre oraya yansıtım. On da dürüst olayım. ... Eleştirel yansıtma, eleştirel yansıtma yaptık. Nerde eksikliğini görüp ona göre telafisine giriştik.” (Ö5)

“Bunlar kendini ifade etmek için bir fırsattı benim için. Özellikle bazı öğrencilerimi anlatırken kendim de rahatladım. Kendi psikolojim de düzeldi. Öğrencilerime dediğim gibi yaklaşımım da düzeldi yani. ... Nitelikli bir şekilde yazdığımı düşünüyorum, evet.” (Ö7)

“Ben nitelikli yaptığımı düşünüyorum. Çünkü hakikaten film şeridi gibi geriye sararak o iki haftayı her ayrıntısıyla gözden geçirerek yazdım.” (Ö10)

“Valla bazen kağıdın arka tarafına bile geçtim. Mümkün olduğunca kısa tutamama rağmen konuşmayı da uzun tutuyorum belki ama bu işi çok sevdiğim için diyorum ya çok rahattım. İçimden gelen her türlü duyguyu, düşünceyle birleştirerek, yaptığımle birleştirerek yazdım.” (Ö31)

Altı öğretmen (% 50,0), günlüklerindeki yansıtmanın basit (yüzeysel) olabileceğini belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Kendime göre biraz basit yazdığımı düşünüyorum. Hani siz mesela okuduğunuz zaman beğendiğinizi söylemişsiniz. Ama ben o kadar çok daha yazmam gereken şey olduğunu düşünüyorum ki o kâğıtlara. Hani bir yansıtıcı günlükte bir haftalık olan kâğıtta sayfalar dolusu yazmam lazım aslında. Hani çok örnek var. Hani beyinsel olarak çok örnek var ama böyle sözel olarak anlatılacak olsaydı yansıtıcı günlüğü daha çok şeyler yapabilirdim gibi geliyor bana.” (Ö12)

“Çok eleştirel yazmadım sanırım ben, başlarda özellikle. Daha çok yüzeysel konulardan bahsettik. İşte eğitimdeki eksiklerden bahsettik. Hani bu konulara daha çok yöneldik. Çok fazla eleştirel şeyler yazmadık başta. Zaman zaman birkaç tane yazdığımız oldu ama.” (Ö32)

4.2.2.3.2. Öğretmenlerin, Yansıtıcı Günlük Yazmanın Yararlarına İlişkin Görüşleri

Yansıtıcı günlük yazmanın yararları temasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri, Tablo 4.2.2.3.2.'de sunulduğu üzere altı alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.2.2.3.2.

Öğretmenlerin, Yansıtıcı Günlük Yazmanın Yararlarına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Ö 5	Ö 7	Ö 9	Ö 10	Ö 12	Ö 14	Ö 19	Ö 20	Ö 21	Ö 27	Ö 31	Ö 32	f	%
Deneyimlerimi unutulmadan not etmemi sağladı	√		√		√		√		√	√			6	50,0
Kendimle iç diyalog yapmamı sağladı	√	√		√		√	√		√		√	√	8	66,6
Farklı bakış açısı geliştirmemi sağladı	√	√	√	√								√	5	41,6
Kendimi, yaptıklarımı fark etmemi sağladı								√		√			2	16,6
Yaptıklarımı sorgulamamı ve değerlendirmemi sağladı	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	11	91,6
Deneyimlerimden öğrenmemi sağladı.		√	√	√		√	√	√					6	50,0

Tablo 4.2.2.3.2.'de görülebileceği üzere altı öğretmen (% 50,0), yansıtıcı günlük yazmanın kişinin deneyimlerini unutmadan not almasını sağladığını belirtmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Hatta küçük kâğıtlar yaptım. Yansıtıcı günlükte hafta sonunda tekrar yazacağım şeyleri, hatta küçük küçük unutmamak için notlar aldım kendime ve ben güzel geçtiğini düşünüyorum.” (Ö12)

“Yani o an kendimizi yani yeri geldi mesela bu gün, bu hafta, bu derste sıcağı sıcağına şunu yaptık diyebildik. ... Yani yaptıklarımıza, şöyle diyeyim, yani yaptıklarımı o an aktardım.” (Ö19)

Sekiz öğretmen (% 66,6), yansıtıcı günlük yazmanın kişinin kendisiyle iç diyalog yapmasını sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Dediğimiz gibi insanın eleştirel düşünmesine faydalı oldu. Kendi iç dünyamızı evet vicdanımızı dinlememize sebep oldu.” (Ö5)

“İç diyalog, konuşma, kâğıtla konuştum. Bu çok önemliydi. Evet, kendimle konuştum aslımda kâğıda karşımda biri varmış gibi düşünerek.” (Ö10)

Beş öğretmen (% 41,6), yansıtıcı günlük yazmanın kişinin farklı bir bakış açısı geliştirmesini sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Daha sonra tekrar okuduğum zaman yazdıklarımı farklı bir açıdan bakabilmemi sağladı.” (Ö9)

“Kendinize farklı bir açıdan bakabiliyorsunuz. Bu açıdan hani kendime biraz daha dışardan bir gözle bakabilmeyi öğrendim.” (Ö32)

İki öğretmen (% 16,6), yansıtıcı günlük yazmanın kişinin kendisini, yaptıklarını fark etmesini sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir:

“Ben işte dediğim gibi yani kendi yaptığım işleri, kendimi fark ettim.” (Ö20)

“Öğrencilerin sınıf içindeki ortak etkileşimlerini gözlemleyebiliyoruz. Müfredatın takibini gözlemleyebiliyorum. Dersler arasındaki yetişmeyen konular, anlaşılmayan konular gözlemlenebiliyor. Bir de sosyal etkinliklerde yapmamız gereken çalışmaları planlayabiliyorum.” (Ö27)

11 öğretmen (% 91,6), yansıtıcı günlük yazmanın kişinin yaptıklarını sorgulamasını ve değerlendirmesini sağladığını belirtmiştir. Görüşlerden bazıları şöyledir:

“Yansıtıcı günlükler benim konuyu anlattıktan sonra Perşembe ve Cuma günleri bu öz-değerlendirme formlarını vereceğimizde kendimin iki haftalık bir geçmişimi düşünmeme sebep oldu. Hani ben ne yaptım iki haftada, çocuklar neye zorlandı, neye yararlandılar diye düşündüm. Sonra ona göre yaşadıklarımızı oraya kağıda aktardık. ... Ondan sonra da işte çocukların nerede eksik olduğunu, neyi eksik anlattım, neye dokunamadım? Çoğunlukla eleştirel baktık. Sonra da bunları telafiye giriştik.” (Ö5)

“Günlük yazarken bazı eksik olduğum yönleri görmemi de sağladı. ... Hiçbir şey olmasa, o anda düşünmenizi sağlamış oluyor ve daha zeki insan da kendisine bunu dönüt olarak alabilir, alır yani ister istemez. ... Bilinçli düşünme, sorgulama, ne bileyim işte buradaki kendini değerlendirme anlamında.” (Ö14)

“Kendimi değerlendirdim. Eksiğimi gördüm. Şöyle yaparsam daha iyi olacağını düşündüğüm konular oldu. Ortaya koydum,” (Ö21)

Altı öğretmen (% 50,0), yansıtıcı günlük yazmanın kişinin deneyimlerinden öğrenmesini sağladığını ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Günlük bazen bizi çok sarsan olayları gece yastığa başınızı koyduğunuzda ya da gün içinde dönem dönem, ara ara hep aklınıza gelip düşünüyoruz ama ben hiçbir zaman dönüp öğretmenlik hayatımda iki hafta da ben neler yaptım neler yaşadım bunu hiç yapmamıştım. Ve bu açıdan ben deneyimlerime, mesleki gelişimime katkı sağladığını düşünüyorum.” (Ö10)

“Tabi kendinizi geliştiriyorsunuz. Yani bu anlamda ister istemez düşünüyorsunuz yazacağınızı. ... Eksiklerimi de gidermemi sağlamış oldu. ... Mesleki gelişimimize katkı sağlar. Diğer arkadaşlarınıza da katkı sağlamış olursunuz.” (Ö14)

“Hani böyle bunu yazarken de düşünüyorsun bir dahaki sefere nasıl daha iyi yaparım diye. Ondan sonra yani yapılan o işi falan bir şeyi, daha iyi nasıl yaparım diye düşünüyorsun. Bu bile bir kazanım bence.” (Ö20)

4.2.2.3.3. Öğretmenlerin, Yansıtıcı Günlük Yazarken Yaşadıkları Sorunlara, Olumsuzluklara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, yansıtıcı günlük yazarken yaşadıkları sorunlar, olumsuzluklar temasına ilişkin görüşleri, Tablo 4.2.2.3.3.'te sunulduğu üzere dört alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.2.2.3.3.

Öğretmenlerin Yansıtıcı Günlük Yazarken Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Ö 5	Ö 7	Ö 9	Ö 10	Ö 12	Ö 14	Ö 19	Ö 20	Ö 21	Ö 27	Ö 31	Ö 32	f	%
Bir sorun, olumsuzluk yaşamadım.		√			√	√			√		√		5	41,6
İş yükümü arttırdı		√	√				√					√	4	33,3
Zaman aralığı kısaydı.		√	√	√				√		√			5	41,6
Olumsuz olayları yazmak istemedim										√			1	8,3

Tablo 4.2.2.3.3.'te yer verildiği gibi öğretmenlerin 5'i (% 41,6), yansıtıcı günlük yazarken herhangi bir sorun, olumsuzluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Yani öyle bir sıkıntı yaşamadım. Günlük yazmak, dediğim gibi yazarak kendimi ifade etmek hoşuma da gitti. O açıdan bir sıkıntı değildi yani.” (Ö7)

“Yansıtıcı günlük, zaten adı üstünde günlük ama bunun haftalık haftalık ta olması değil günlük te olabilirdi açıkçası. Çok fazla şey yaşamadım. Günlük yazmakta sıkıntı yaşamadım. Dediğim gibi sınıflarımız çok kalabalık örnek bize çok oldu yani.” (Ö12)

“Kesinlikle kendimle baş başa olduğum için hiçbir olumsuzluğum yoktu yani.” (Ö31)

Öğretmenlerin 4'ü (% 33,3), yansıtıcı günlük yazmanın iş yükünü artırdığını belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Onun dışında biraz iş yükümüzü artırdı. Hani her hafta her hafta olduğu için iş yükü arttı biraz.” (Ö9)

“Zaman zaman biraz iş yükünü arttırdığı için bir de biz dördüncü sınıf olunca işte yazılı okumadır, şudur budur çok fazla oluyor. ... Biraz bize iş yükü getirdi gibi oldu.” (Ö32)

Beş öğretmen (% 41,6), yansıtıcı günlük yazmak için iki haftalık zaman aralığının kısa olduğunu belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yansıtıcı günlüğe bir şey demem. Ama o da çok kısa zamanda iki haftada ne yaptık, iki haftada ne yaptık. Daha uzun bir süreç olabilirdi.” (Ö5)

“Bunların sık olması işte biraz yordu yani. Başka bir olumsuzlukla karşılaşmadım.” (Ö20)

Bir öğretmen (% 8,3), yansıtıcı günlük yazma sürecinde sınıf içinde gelişen olumsuz olayları yazmak istemediğini belirtmiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir:

“Sınıf içinde gelişen olumsuz olayı yazmak oraya hoşuma girmezdi, gitmedi ve yansıtmadım. Tabi ki daha çok olumlu yönleri yazmaya çalıştım. Bunun dışında başka sıkıntı yoktu, yaşamadım.” (Ö27)

4.2.2.3.4. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerisi Kazanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, yansıtıcı düşünme becerisi kazanma düzeyleri temasına ilişkin görüşleri, Tablo 4.2.2.3.4.'te sunulduğu üzere üç alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.2.2.3.4.

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerisi Kazanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Ö 5	Ö 7	Ö 9	Ö 10	Ö 12	Ö 14	Ö 19	Ö 20	Ö 21	Ö 27	Ö 31	Ö 32	f	%
Yansıtıcı düşünme becerim gelişti	√	√	√	√	√			√		√			7	58,3
Yansıtıcı düşünme becerim biraz gelişti						√	√					√	3	25,0
Zaten yansıtıcı düşündüğüm için bir değişme olmadı.									√		√		2	16,6

Tablo 4.2.2.3.4.'te görüldüğü gibi yedi öğretmen (% 58,3), yansıtıcı düşünme becerisinin geliştiğini belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Evet tabi ki ilk yazdıklarımızla sonra baktıkça daha da bir geliştirdiğimizi, kendimizi olsun, yazdıklarımızı olsun, ifade tarzımız olsun daha bir etkili olarak kullandığımızı gördüm. ... Mesela farklı yöntemler, teknikler uyguladım, eğitimsel yansıtma açısından. Öğrencilerin beklentilerini, görüşlerini daha çok dikkate almaya başladım. Dediğim gibi hani yazarken onları daha çok hissettim. Ona göre ertesi gün ona daha farklı yaklaşabildim ya da o süreçte, o haftalarda. Ayrıca meslektaşlarımla beraber onların çalışmalarını izledikçe onların farklı tekniklerini yine kendi sınıfımda uyguladım. Faydalarını gördüm. Onlarda benimkini aynı şekilde değerlendirdiler. Bu şekilde karşılıklı eğitimsel yansıtma baya bir başarı geliştirdik. Eleştirel yansıtma da yine dediğim gibi hatalarımı gördüm. İşte öğrencime sabrım azsa, ona göre biraz daha sabırlı davranmam lazım. Biraz daha bu öğrenciye sevecen yaklaşmam lazım. Her öğrencinin psikolojisine göre biraz daha hareket etmeye çalıştım. Bu bağlamda kendimi de eleştirdim.” (Ö7)

“Yüzeysel ile başlayıp eğitimselle devam edip en sonunda eleştirel yansıtma düzeyine ulaştığımı düşünüyorum, ben kendi adıma. Çünkü orda yazdıklarımın sonra bir yandan sıkıntımı yazıyorum, bir yandan yazarken kendi kendime çözüm önerileri de üretiyorum. Hani bir daha o sorunla karşılaşsam şunu yapabilirim diye düşünüyorum. Kendimi acımasızca eleştirdim. Yaptığım hataları gördüm. Kendi içime döndüm ve hatamı kabul ettim. Bir daha bu tarz bir şey ile sekiz hafta boyunca karşılaşmadım değil, tabi ki karşılaştım. Karşılaştığımda da bunu yapmamak için elimden geleni yaptım. En basit örneği, yansıtıcı günlüklerdeyiz işte oyun ve fiziksel etkinlikler dersinin öneminden en çok bahseden öğretmenlerden biriyim. Matematikte bir hafta sıkıntı yaşadım. Araya bir ara tatil girdi. Müfredata göre kazanımı gerçekleştiremedim. Bu gün oyun ve fiziksel etkinlikler dersi yapmayalım dedim. Her öğretmen gibi çaldım o dersi. ... Ne ben dersten verim aldım ne çocuklar kazanımı kazandı. ... Bu noktada bana eleştirel düşünme kısmında hakikaten hatamı kabul ettim. Farklı bir perspektiften görmemi de sağladı. Ön yargı yoktu evet. Bağımsızca kendi duygularımı, düşüncelerimi dile getirebildim.” (Ö10)

Üç öğretmen (% 25,0), yansıtıcı düşünme becerisinin biraz geliştiğini belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“İster istemez arttı çünkü diğer meslektaşlarımızla hani hep zaman zaman iletişim halinde görüşüp çalışmalarımızı da karşılaştırdık. Bir birimizin deneyimlerinden faydalandık. Yeri geldi kendimizi eleştirdik yani. Eleştirel düşünmemizi sağladı. Onların yöntem, bazı hoşumuza giden yöntemlerini denedik. Bu açıdan.” (Ö19)

“Başlarda daha tam kavrayamadık, ilk çalışmaya başladığımızda. Ne yazacağımızı bilemedik ama zaman içinde yavaş yavaş oturdu tabi ki. ... Biraz daha kendimi sorguladım, sorgulamaya başladım. Nasıl yaklaşabilirim. İşte herhangi bir sorun karşısında, hani bu konuda biraz daha beceri sağladı mı evet sağladı. ... İnsan kendini daha çok eleştirebilmeyi öğreniyor, öyle söyleyeyim.” (Ö32)

İki öğretmen (% 16,6), zaten yansıtıcı düşündüğü için yansıtıcı düşünme becerisinde bir değişme olmadığını belirtmiştir. Bir katılımcının görüşü şöyledir:

“Ben zaten 42 yıldır bazı şeyleri kazandım. ... Yaptıklarımın ben ne kadar doğru olduğunun farkına vardım. Ben onu söyleyeyim size. Ben bu yıl değil de yıllardır bunu dağarcığıma sürekli koyup, uygulayan, uygulamaya çalışan birisiyim. ... Ben kazandıklarımı uyguluyorum. Yıllardır zaten bunu yapıyorum. Doğru yaptığıma da, % 90 doğru yaptığıma da eminim. ... Mesela sesimi yükselttiğim zaman çocuğa, ben hayır yapmamam gerekiyor bunu, eleştirisini yapabiliyorum veya aniden olur ya ben de insanım. Bir çıkış yapıyorum gereksiz bir şeyde ama ben o çocuğu bir şekilde dışarıya alıp, başka bir yönden gönlünü alıyorum. Onun uzun yıllar kırık veya akşama kadar kırılmasını istemiyorum. Bir kişi yüzü asık oturduğu zaman sınıfta fark ediyorum ben onu. Onu dışarıya çıkarıyorum. Benimle paylaşmak istediğin bir şey var mı? Bunu ona soruyorum.” (Ö21)

4.3. Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının, Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu ‘müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, öğretmenlerin öğretim becerileri üzerine etkisi var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu başlık altında konuyla ilgili önce nicel bulgular, sonra nitel bulgular sunulmuştur.

4.3.1. Nicel Bulgular

4.3.1.1. Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Öntest – Sontest Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu çerçevesinde müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme programına katılan 29 öğretmenin program öncesi ‘öğretim becerileri ölçeğinin’ öntest puanları ile program sonrası sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.3.1.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.3.1.1.

Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçeği Öntest - Sontest Ölçüm Puanları Arasındaki Fark

Sontest (Bitiş) – Öntest (Başlangıç)		N=29	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p	Etki b. (r)
Yön.Etk.Uyg. 2 – Yön.Etk.Uyg. 1	Negatif Sıralar	9 ^a	10,00	90,00			
	Pozitif Sıralar	17 ^b	15,35	261,00	-2,193 ⁻	0,028	0,29
	Fark Olmayan	3 ^c					
Öğr.Kat.Sağ. 2 – Öğr.Kat. Sağ. 1	Negatif Sıralar	6 ^a	14,17	85,00			
	Pozitif Sıralar	23 ^b	15,22	350,00	-2,878 ⁻	0,004	0,38
	Fark Olmayan	0 ^c					
Öğr.İlet.Kur. 2 – Öğr.İlet.Kur. 1	Negatif Sıralar	7 ^a	9,36	65,50			
	Pozitif Sıralar	9 ^b	7,83	70,50	-0,131 ⁻	0,896	
	Fark Olmayan	13 ^c					
Sın.Düz.Sağ. 2- Sın.Düz.Sağ. 1	Negatif Sıralar	8 ^a	12,50	100,00			
	Pozitif Sıralar	17 ^b	13,24	225,00	-1,696 ⁻	0,090	
	Fark Olmayan	4 ^c					
Değ.Trans.Sağ. 2 – Değ.Trans.Sağ. 1	Negatif Sıralar	4 ^a	8,50	34,00			
	Pozitif Sıralar	23 ^b	14,96	344,00	-3,767 ⁻	0,000	0,49
	Fark Olmayan	2 ^c					

a. Bitiş < Başlangıç, **b.** Bitiş > Başlangıç, **c.** Bitiş = Başlangıç

⁻ Negatif sıralara dayalı

Tablo 4.3.1.1.'de sunulduğu üzere, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucuna göre; 'öğretmen öğretim becerileri' ölçeğinin 'yöntem ve etkinlikleri uygulama' boyutunda; programa katılan öğretmenlerin program öncesi öntest ve program sonrası sontest ölçümleri arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z = -2,193$, $P < 0.05$, $r = 0,29$). Sontest ölçüm puanları, öntest ölçüm puanlarından yüksektir. Söz konusu farka ilişkin etki büyüklüğünün orta olduğu ifade edilebilir (Cohen, 1988, s.532; Pallant, 2007, s.225).

Ölçeğin 'öğrenci katılımını sağlama' boyutunda; programa katılan öğretmenlerin program öncesi öntest ve program sonrası sontest ölçümleri arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z = -2,878$, $P < 0.05$, $r = 0,38$). Sontest ölçüm puanları, öntest ölçüm puanlarından yüksektir. Söz konusu farka ilişkin etki büyüklüğünün orta olduğu ifade edilebilir (Cohen, 1988, s.532; Pallant, 2007, s.225).

Ölçeğin ‘öğrencilerle iletişim kurma’ boyutunda; katılımcı öğretmenlerin program öncesi öntest ve program sonrası sontest ölçümleri arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($z = -0,131, P>0.05$).

Ölçeğin ‘sınıf düzenini sağlama’ boyutunda; katılımcı öğretmenlerin program öncesi öntest ve program sonrası sontest ölçümleri arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($z = -1,696, P>0.05$).

Ölçeğin ‘değerlendirme ve transferi sağlama’ boyutunda; programa katılan öğretmenlerin program öncesi öntest ve program sonrası sontest ölçümleri arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z = -3,767, P<0.05, r = 0,49$). Sontest ölçüm puanları, öntest ölçüm puanlarından yüksektir. Söz konusu farka ilişkin etki büyüklüğünün yüksek olduğu ifade edilebilir (Cohen, 1988, s.532; Pallant, 2007, s.225).

4.3.2. Nitel Bulgular

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, öğretmenlerin öğretim becerileri üzerine etkisini belirlemek için nitel boyutta ilk olarak birinci ve ikinci video kaydı çözümleme formlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuştur. İkinci olarak öğretmenlerin ‘değerlendirme raporu – 3’teki görüşlerine ilişkin bulgular ve son olarak bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.3.2.1. Birinci ve İkinci Video Kaydı Çözümleme Raporlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenler, çalışmanın başında ve sonlarında kendi öğretim uygulamalarına ilişkin iki video kaydı yapmışlardır. Video kayıtlarını izleyerek kendi öğretim becerilerini çözümlemişlerdir. Bir öğretmen (Ö22), video kaydı sırasında öğrencilerin doğal davranmadığını belirterek ikinci video kaydını yapmamıştır. Bu nedenle 28 öğretmenin video kaydı çözümleme formu değerlendirilmiştir.

Birinci ve ikinci video kaydı çözümleme raporları, video kaydı çözümleme formundaki boyutlar esas alınarak doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin derste yaptıkları veya söyledikleriyle ilgili cümlelerden bazıları doğrudan alıntı yapılarak betimlenmiştir. Birinci ve ikinci video kaydı çözümleme formlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular, Tablo 4.3.2.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.3.2.1.

1.ve 2. Video Kaydına Göre Etkinliklerin Uygulama Düzeyinin Karşılaştırılması

Tema	Etkinlikler	Video No	Etkinliklerin Uygulanma Düzeyi										Toplam	
			Hiç		Az		Orta düzeyde		Büyük ölçüde		Tamamen		T	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yöntem ve Etkinlikleri Uygulama	1- Hedefleri açıklama	V.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	11	39,3	17	60,7	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	35,7	18	64,3	28	100,0
	2- Ön bilgileri hatırlatma	V.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	28,6	20	71,4	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	35,7	18	64,3	28	100,0
	3- Hedefe uygun yöntem, teknik kullanarak uyarıcıları sunma	V.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	13	46,4	15	53,6	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	35,7	18	64,3	28	100,0
	4- Hedefe, konuya uygun ders araç gereçlerini kullanma	V.1	0	0,0	0	0,0	1	3,6	12	42,9	15	53,6	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	35,7	18	64,3	28	100,0
	5- Alternatif açıklama, soru ve örneklerle öğrenmeye rehberlik etme	V.1	1	3,6	0	0,0	0	0,0	11	39,3	16	57,1	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	13	46,4	15	53,6	28	100,0
	6- Öğrencilerin sorularına açık, anlaşılır cevaplar verme	V.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	25,0	21	75,0	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	28,6	20	71,4	28	100,0
	7- Uygun geri bildirimler vererek öğrencilerin yeni davranışları ortaya çıkarmalarını sağlama	V.1	1	3,6	0	0,0	0	0,0	12	42,9	15	53,6	28	100,0
V.2		0	0,0	0	0,0	0	0,0	11	39,3	17	60,7	28	100,0	
8- Öğrencilerin niçin öğrenmeleri gerektiğini anlamalarını sağlama (isteklendirme)	V.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	32,1	19	67,9	28	100,0	
	V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	11	39,3	17	60,7	28	100,0	
9- Öğrencilerin tüm zekâ alanlarına hitap edecek etkinlikler yapma	V.1	0	0,0	1	3,6	1	3,6	12	42,9	14	50,0	28	100,0	
	V.2	0	0,0	0	0,0	3	10,7	13	46,4	12	42,9	28	100,0	
10- Dersin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlama	V.1	0	0,0	0	0,0	1	3,6	17	60,7	10	35,7	28	100,0	
	V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	13	46,4	15	53,6	28	100,0	
11- Utangaç öğrencileri sınıf veya grup çalışmalarında cesaretlendirerek aktif hale getirme	V.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	13	46,4	15	53,6	28	100,0	
	V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	11	39,3	17	60,7	28	100,0	
12- Çalışılması zor, derse az ilgi gösteren öğrencilere ulaşmayı başarma	V.1	0	0,0	0	0,0	1	3,6	17	60,7	10	35,7	28	100,0	
	V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	50,0	14	50,0	28	100,0	
13- İstenmeyen davranış gösteren öğrencilerin derse katılımını sağlayarak, dersi olumsuz etkilemelerini engelleme	V.1	1	3,6	0	0,0	0	0,0	13	46,4	14	50,0	28	100,0	
	V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	50,0	14	50,0	28	100,0	

Tablo 4.3.2.1. (Devamı)

1.ve 2. Video Kaydına Göre Etkinliklerin Uygulama Düzeyinin Karşılaştırılması

Tema	Etkinlikler	Video No	Etkinliklerin Uygulanma Düzeyi										Toplam	
			Hiç		Az		Orta düzeyde		Büyük ölçüde		Tamamen			
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrencilerle İletişim Kurma	14- Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanma	V.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	21,4	22	78,6	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	25,0	21	75,0	28	100,0
Öğrencilerle İletişim Kurma	15- Sınıftaki konuşmalarında dili etkili kullanma (doğru vurgu, tonlama ve telaffuz)	V.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	21,4	22	78,6	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	25,0	21	75,0	28	100,0
Öğrencilerle İletişim Kurma	16- Öğrencilerin Türkçe'yi doğru ve düzgün kullanarak kendilerini ifade etmelerine yardım etme	V.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	28,6	20	71,4	29	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	25,0	21	75,0	29	100,0
Sınıf Düzeyini Sağlama	17- Öğrenciler için rahat ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma	V.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	21,4	22	78,6	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	25,0	21	75,0	28	100,0
Sınıf Düzeyini Sağlama	18- Derste öğrencilerin hoşlandığı düzenlemeler yapma	V.1	0	0,0	1	3,6	1	3,6	11	39,3	15	53,6	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	35,7	18	64,3	28	100,0
Sınıf Düzeyini Sağlama	19- Öğrenme sürecinde zamanı etkili kullanma	V.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	25,0	21	75,0	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	14,3	24	85,7	28	100,0
Sınıf Düzeyini Sağlama	20- Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama	V.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	13	46,4	15	53,6	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	17,9	23	82,1	28	100,0
Sınıf Düzeyini Sağlama	21- Öğrencilerin olumlu davranışları sürdürmelerini destekleme	V.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	28,6	20	71,4	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	17,9	23	82,1	28	100,0
Değerlendirme ve Transferi Sağlama	22- Öğretilen bilgilerin kavranıp kavranmadığını belirleme	V.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	35,7	18	64,3	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	32,1	19	67,9	28	100,0
Değerlendirme ve Transferi Sağlama	23- Varsa eksik öğrenmeleri tamamlamak için ek yetiştirme etkinlikleri yapma	V.1	3	10,7	0	0,0	1	3,6	12	42,9	12	42,9	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	32,1	19	67,9	28	100,0
Değerlendirme ve Transferi Sağlama	24- Öğrenilen bilgiler ile dersin ilgili diğer konularını ilişkilendirme	V.1	2	7,1	0	0,0	1	3,6	10	35,7	15	53,6	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	35,7	18	64,3	28	100,0
Değerlendirme ve Transferi Sağlama	25- Öğrenilen bilgiler ile diğer derslerin ilgili konuları ilişkilendirme.	V.1	3	10,7	0	0,0	0	0,0	13	46,4	12	42,9	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	1	3,6	14	50,0	13	46,4	28	100,0
Değerlendirme ve Transferi Sağlama	26- Öğrenilen bilgiler ile günlük yaşamı ilişkilendirme	V.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	32,1	19	67,9	28	100,0
		V.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	28,6	20	71,4	28	100,0

Tablo 4.3.2.1.'de sunulduğu üzere, video kaydı – 1 çözümlene formunda 28 öğretmenin tamamı 15 maddede (madde 1, 2, 3, 6, 8, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 26) etkinlikleri “büyük ölçüde” ve “tamamen” uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu 15 maddede etkinlikleri “orta düzeyde”, “az” ve hiç” uyguladığını belirten öğretmen yoktur. Video kaydı – 2 çözümlene formunda ise 28 öğretmenin tamamı 24 maddede (madde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26) etkinlikleri “büyük ölçüde” ve “tamamen” uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu 24 maddede etkinlikleri “orta düzeyde”, “az” ve hiç” uyguladığını belirten öğretmen yoktur. Yani “büyük ölçüde” ve “tamamen” uygulanan etkinlik sayısı, video kaydı – 1’de 15 iken, video kaydı – 2’de dokuz artarak 24’e çıkmıştır.

Video kaydı – 1 çözümlene formunda, etkinlikleri “tamamen” uyguladığını belirten öğretmenlerin sayısı ve oranı, **10** (% 35,7) (madde 10, 12) ile **22** (% 78,6) (madde 14, 15, 17) arasında değişmektedir. Etkinlikleri “büyük ölçüde” uyguladığını belirten öğretmenlerin sayısı ve oranı, **6** (% 21,4) (madde 14, 15, 17) ile **17** (% 60,7) (madde 10, 12) arasında değişmektedir. Video kaydı – 2 çözümlene formunda ise etkinlikleri “tamamen” uyguladığını belirten öğretmenlerin sayısı ve oranı, **12** (% 42,9) (madde 9) ile **24** (% 85,7) (madde 19) arasında değişmektedir. Etkinlikleri “büyük ölçüde” uyguladığını belirten öğretmenlerin sayısı ve oranı, **4** (% 14,3) (madde 19) ile **14** (% 50,0) (madde 12, 13, 25) arasında değişmektedir. Video kaydı – 2 çözümlenmesinde video kaydı – 1’e göre etkinlikleri “büyük ölçüde” uyguladığını belirten öğretmen sayılarında azalma varken; etkinlikleri “tamamen” uyguladığını belirten öğretmen sayısında bir artış vardır.

Video kaydı – 1 çözümlenmesinde 11 maddede (madde 4, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 18, 23, 24, 25) etkinlikleri “hiç”, “az”, ve “orta düzeyde” uyguladığını belirten öğretmen varken; video kaydı – 2 çözümlenmesinde iki maddede (madde 9, 25) etkinlikleri “orta düzeyde” uyguladığını belirten öğretmen vardır. Ama etkinlikleri “az” veya “hiç” uyguladığını belirten öğretmen yoktur. Video kaydı – 1 çözümlene formunda altı etkinlikte (madde 4, 9, 10, 12, 18, 23) etkinlikleri “orta düzeyde” uyguladığını belirten bir öğretmen (% 3,6) varken; video kaydı – 2 çözümlene formunda iki etkinlikte (madde 9, 25) etkinlikleri “orta düzeyde” uyguladığını belirten öğretmen vardır. Etkinlikleri “orta düzeyde” uyguladığını belirten öğretmenlerin sayısı ve oranı, **1** (% 3,6) (madde 25) ile **3** (% 10,7) (madde 9) arasında değişmektedir. Video kaydı – 1 çözümlene formunda altı etkinlikte etkinlikleri uygulamadığını belirten

öğretmen vardır. Üç maddede (madde 5, 7, 13) bir öğretmen (% 3,6), bir maddede (madde 24) iki öğretmen (% 7,1) ve iki maddede (madde 23, 25) üç öğretmen (% 10,7) etkinlikleri “hiç” uyguladıklarını belirtmiştir. Ayrıca iki etkinlikte (madde 9, 18) etkinlikleri “az” uyguladığını belirten bir öğretmen (% 3,6) vardır. Video kaydı – 2 çözümlene formunda ise etkinlikleri “hiç” ve “az” uyguladığını belirten öğretmen yoktur.

Tablo 4.3.2.1.’de görülebileceği gibi, video kaydı – 1 çözümlene formları ile video kaydı – 2 çözümlene formlarının karşılaştırılması sonucunda genel olarak değerlendirildiğinde; yukarıda açıklandığı üzere video kaydı -2 çözümlenmesinde, video kaydı – 1’e göre 26 maddenin 18’inde (1, 3, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26) etkinliklerin uygulama düzeyi, “hiç”, “az”, “orta düzeyde”, “büyük ölçüde” ve “tamamen” seçeneklerinde bir alt seçenektan bir üst seçeneğe yükselme olmuştur. Bu durum, 18 maddede yer alan etkinliğin video kaydı – 2’de video kaydı – 1’e göre daha iyi yerine getirildiğini göstermektedir.

En çok yükseliş, ‘öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama’ (madde 20) davranışında olmuştur. Bu etkinlikte hem video kaydı – 1’de hem de video kaydı 2’de etkinliği “hiç”, “az” ve “orta düzeyde” uyguladığını belirten öğretmen yoktur. Video kaydı – 1’de etkinliği “büyük ölçüde” uyguladığını belirten öğretmen sayısı, **13** (% 46,4) iken; video kaydı – 2’de **5**’e (% 17,9) düşmüştür. Buna karşı video kaydı – 1’de etkinliği “tamamen” uyguladığı belirten öğretmen sayısı, **15** (% 53,6) iken; video kaydı – 2’de **23**’e (% 82,1) yükselmiştir. Artış sayısı 8 olup, artış oranı % 28,5’tir. İkinci en fazla yükseliş 7 artışla (% 25,0) 23. maddede olmuştur. Etkinliği “tamamen uygulayan öğretmenlerin sayısı, video kaydı – 1’de **12** (% 42,9) iken; video kaydı – 2’de **19**’a (% 67,9) yükselmiştir. Bunun yanında bir etkinlikte (madde 12) artış sayısının, 4 (% 14,3), yedi etkinlikte (madde 3, 4, 10, 18, 19, 21, 24) artış sayısının 3 (% 10,7), iki etkinlikte (madde 7, 11) artış sayısının, 2 (% 7,14) ve altı etkinlikte (madde 1, 13, 16, 22, 26, 26) artış sayısının 1 (% 3,6) olduğu görülmektedir.

Video kaydı -1’e göre video kaydı – 2’de en çok yükseliş, ‘değerlendirme ve transferi sağlama’ boyutunda olmuştur. Bu boyutta yer alan beş etkinliğin (madde 22, 23, 24, 25, 26) tamamını öğretmenler video kaydı – 2’de daha iyi uyguladıklarını belirtmişlerdir. İkinci en fazla yükseliş ‘sınıf düzenini sağlama’ boyutunda olmuştur. Bu boyutta yer alan beş etkinlikten dördünü (madde 18, 19, 20, 21) öğretmenler

video kaydı – 2’de daha iyi yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Üçüncü en fazla artış ‘öğrenci katılımını sağlama’ boyutunda görülmektedir. Öğretmenler bu boyutta yer alan altı etkinliğin dördünü (10, 11, 12, 13) video kaydı – 2’de daha iyi yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Dördüncü sırada ‘yöntem ve etkinlikleri uygulama’ boyutu gelmektedir. Bu boyutta yer alan yedi etkinliğin dördü (madde 1, 3, 4, 7) video kaydı – 2’de daha iyi uygulanmıştır. Son sırada ‘öğrencilerle iletişim kurma’ boyutu gelmektedir. Bu boyutta yer alan üç etkinlikten biri (madde 16) video kaydı – 2’de daha iyi uygulanmıştır.

Buna göre müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin öğretim becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin öğretim becerilerini ne düzeyde kazandıklarını daha iyi anlayabilmek için hazırladıkları video kaydı çözümleme formlarından bazı örnekler, betimsel bir yaklaşımla; ‘yöntem ve etkinlikleri uygulama’, ‘öğrenci katılımını sağlama’, ‘öğrencilerle iletişim kurma’, ‘sınıf düzenini sağlama’ ve ‘değerlendirme ve transferi sağlama’ boyutları altında aşağıda sunulmuştur:

Yöntem ve etkinlikleri uygulama

Video kaydı -1 çözümleme raporlarında yer alan ‘yöntem ve etkinlikleri uygulama’ boyutu ile ilgili öğretmenlerin söyledikleri ve yaptıklarından bazı örnekler şunlardır:

Hedefleri açıklama: “*Üç doğal sayı ile yapılan çarpma işleminde sayıların birbirleriyle çarpılma sırasının değişmesinin sonucu değiştirmeyeceği ifade edildi.*” (Ö32)

Ön bilgileri hatırlatma: “*Evde ve okulda kullandığımız maddeler nelerdir? Sorusu sorularak, evde ve okulda kullandıkları maddeler saydırılır.*” (Ö29)

Hedefe uygun yöntem ve teknikleri kullanarak uyarıcıları sunma: “*Düz anlatım, soru cevap ve benzetim tekniklerini kullandım.*” (Ö10)

Hedefe, konuya uygun ders araç ve gereçlerini kullanma: “*Gazların varlığını göstermek için balon, sirke, şişe ve kabartma tozu kullanarak deney yapacağız.*” (Ö17)

Alternatif açıklama, soru ve örneklerle öğrenmeye rehberlik etme: “*Konuyu (problemi) farklı yollarla çözüp gidiş yollarının farklı olabileceğini anlatıp çözme yetilerini kontrol ettim.*” (Ö12)

Öğrencilerin sorularına açık anlaşılır cevaplar verme: *“Dikdörtgenin simetrisi var mı? Evet, birlikte oluşturuldu.” (Ö23)*

Uygun geri bildirimler vererek öğrencilerin yeni öğrenme davranışlarını ortaya çıkarmalarını sağlama: *“Cümlelerin neresinde vurgu ve tonlama yapıldı? Tespit edilip kırmızı kalemlerle çizdirildi. Yazım kuralları hatırlatıldı. Etkinlikler yapılırken uygulamalar kontrol edildi.” (Ö15)*

Video kaydı -2 çözümlene raporlarında yer alan ‘yöntem ve etkinlikleri uygulama’ boyutu ile ilgili öğretmenlerin söyledikleri ve yaptıklarından bazı örnekler şunlardır:

Hedefleri açıklama: *“Bu gün ışık kirliliği konusunu işleyeceğiz.” (Ö25)*

Ön bilgileri hatırlatma: *“Zıt anlamlı kelimeleri fark edebilme konusunda hayatlarında kullandıkları zıtlıklar soru cevap yöntemi ile hatırlatıldı.” (Ö6)*

Hedefe uygun yöntem ve teknikleri kullanarak uyarıcıları sunma: *“Canlıların ortak özellikleri konusunda, çevrenizde gördüğünüz canlı ve cansız varlıkları söyleyiniz. Gösterilen örnekler canlı ve cansız varlıkların görselleri soruldu. Canlı ve cansız varlıkların özelliklerini söyleyiniz.” (Ö19)*

Hedefe, konuya uygun ders araç ve gereçlerini kullanma: *“Akıllı tahta, boş kutu, karton ve kalem kullanıldı.” (Ö5)*

Alternatif açıklama, soru ve örneklerle öğrenmeye rehberlik etme: *“Gruplara verilen görsel materyaller üzerinde öğrenciler konuşuruldu. Geniş ve dar yüzeylerle boyama çalışması yaparken dikkat edilmesi gereken hususlar hatırlatıldı.” (Ö1)*

Öğrencilerin sorularına açık anlaşılır cevaplar verme: *“Metin tahmini ile ilgili öğrencilerin sordukları sorular yanıtlandı.” (Ö12)*

Uygun geri bildirimler vererek öğrencilerin yeni öğrenme davranışlarını ortaya çıkarmalarını sağlama: *“Sözlük çalışmasında zorlanan öğrencilerime sözlük kullanımını hatırlatarak, yapabileceklerini söyleyerek yapmalarını sağladım.” (Ö9)*

Öğrenci katılımını sağlama

Video kaydı -1 çözümlene raporlarında yer alan ‘öğrenci katılımını sağlama’ ile ilgili öğretmenlerin söylediklerinden ve yaptıklarından bazı örnekler şunlardır:

Öğrencilerin niçin öğrenmeleri gerektiğini anlamalarını sağlama: *“Toplama ve çıkarma problemlerinde öğrendiklerimizi günlük hayatta kullanabileceğimizi söyledim.”* (9)

Öğrencilerin tüm zekâ alanlarına hitap edecek etkinlikler yapma: *“Tüm zekâ alanlarına hitap edecek etkinlikler yaptırıldı. (Kes-yapıştır, drama, kukla oynatma vb.)”* (Ö7) *“Tüm zekâ alanlarının hepsine hitap olmadı. Ama görsel, dil gibi alanlarda öğrenme gerçekleşti.”* (Ö14)

Dersin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlama: *“Bu türde (özel eğitim) öğrencisi yok. Bütün öğrencilerin seviyesine uygun farklı etkinlikler yapmaya çalıştım.”* (Ö10)

Utangaç öğrencileri sınıf veya grup çalışmalarında cesaretlendirmek yoluyla aktif hale getirme: *“M... ve D... utangaç öğrencilerimdir. Tahtada işlem yapmaları sağlandı.”* (Ö14)

Çalışılması zor derse az ilgi gösteren öğrencilere ulaşmayı başarma: *“Ne kadar güzel duruyorsun. Ne güzel yazıyorsun, gibi olumlu sözlerle öğrencilere ulaşıldı.”* (Ö7)

İstenmeyen davranış gösteren öğrencilerin derse katılımı sağlanarak, dersi olumsuz yönde etkilemelerini engelleme: *“İstenmeyen davranış gösteren öğrencilerin yanında durarak, göz kontağı kurarak, dersle ilgili sorular sorarak, dersi olumsuz etkilemelerini engelledim.”* (Ö15) *“Ödül, uyarı, göz teması, yakın ilgi ile ders olumsuzlaştırılmadı.”* (Ö5)

Video kaydı -2 çözümlene raporlarında yer alan ‘öğrenci katılımını sağlama’ ile ilgili öğretmenlerin söylediklerinden ve yaptıklarından bazı örnekler şunlardır:

Öğrencilerin niçin öğrenmeleri gerektiğini anlamalarını sağlama: *“Okuma yazmayı iyi öğrenirsek her istediğimiz kitabı okuyup anlayabileceğiz.”* (Ö4)

Öğrencilerin tüm zekâ alanlarına hitap edecek etkinlikler yapma: *“Sözel, ritmik, kinestetik çocuklar için farklı yöntemler kullanıldı. Sesli okuma. Bir dünya bırakın şarkısı, dramatize çalışması yaptırıldı.”* (Ö27)

Dersin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlama: *“Görselleştirerek, materyaller ve slaytlarla her öğrencinin seviyesine uygunluk sağlandı.”* (Ö19)

Utangaç öğrencileri sınıf veya grup çalışmalarında cesaretlendirmek yoluyla aktif hale getirme: “Söz almayan öğrencilere özellikle söz verildi. Cevaplamaları sağlandı.” (Ö25)

Çalışılması zor derse az ilgi gösteren öğrencilere ulaşmayı başarma: “Onların ilgi alanlarına göre örnekler verilip ilgileri toparlandı.” (Ö13)

İstenmeyen davranış gösteren öğrencilerin derse katılımı sağlanarak, dersi olumsuz yönde etkilemelerini engelleme: “O öğrencilerin ismini söyleyerek ya da uyararak dersi etkilemelerine izin vermedim.” (Ö9), “Eksiği hatası olanlara rehberlik yapıldı. Düzeltip getirince yine yıldız (*) verildi” (Ö21)

Öğrencilerle iletişim kurma

Video kaydı -1 çözümlene raporlarında yer alan ‘öğrencilerle iletişim kurma’ ile ilgili öğretmenlerin söyledikleri ve yaptıklarından bazı örnekler şunlardır:

Beden dilini etkili kullanma: “Göz teması kurdum.” (Ö23). “Okuduğum metne uygun ses tonumu ayarladım.” (Ö27)

Sınıftaki konuşmalarında dili etkili kullanma: “Sınıftaki konuşmalarımı herkesin duyabileceği ve anlayabileceği şekilde yaptım.” (Ö29) “Heyecan, üzüntü, şaşkınlık duygularına uygun vurgu ve tonlamalara uydum.” (Ö31) “Bazen kızgınlıkla ses tonumu yükseltme ve emir cümleleri kullandım.” (Ö5)

Öğrencileri Türkçe’yi doğru ve düzgün kullanarak kendilerini ifade etmelerine yardım etme: “Çocukların problemi önce doğru ve anlaşılır bir biçimde okumaları istendi.” (Ö19) “Kelimeleri cümlelerde kullandıklarında sesi tam çıkaramıyor ise doğrusu herkese hitap edilerek söylendi.” (Ö21) “Yapılan hatalar anında düzeltildi.” (Ö28)

Video kaydı -2 çözümlene raporlarında yer alan ‘öğrencilerle iletişim kurma’ ile ilgili öğretmenlerin söyledikleri ve yaptıklarından bazı örnekler şunlardır:

Beden dilini etkili kullanma: “Metni okurken vurgu, tonlama ve ses tonuma dikkat ederek ilgilerini çektim. Mimiklerle pekiştirdim.” (Ö13) “

Sınıftaki konuşmalarında dili etkili kullanma: “Dil etkili kullanıldı. Öğrenciler birbirlerinden olumlu etkilendiler. ...” (Ö1), “Düzgün cümleler kurmaya dikkat çekildi.” (Ö5)

Öğrencileri Türkçe'yi doğru ve düzgün kullanarak kendilerini ifade etmelerine yardım etme: *“Telaffuzda zorlanan bir iki öğrenciye kelime yazılı ve sözlü olarak ifade edildi.”* (Ö31) *“Güzel cümleler kuran defterine yazan öğrenciye ödül verildi.”* (Ö2)

Sınıf düzenini sağlama

Video kaydı -1 çözümlene raporlarında yer alan ‘sınıf düzenini sağlama’ ile ilgili öğretmenlerin söyledikleri ve yaptıklarından bazı örnekler şunlardır:

Öğrenciler için rahat ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma: *“Araç gereçler kontrol edildi. Derse hazırlık yapıldı. Bazı öğrencilerin yeri değiştirildi.”* (Ö15), *“Sınıf çalışmaları için sıralar kümeler haline getirildi.”* (Ö17), *“Öğrencilerin düzgün oturma ve dinleme kurallarına uygun dinlemeleri sağlandı.”* (Ö23)

Derste öğrencilerin hoşlandığı düzenlemeler yapma: *“Konuyla ilgili parmak oyunları, bilmece, bulmaca etkinliği yaptırıldı.”* (Ö4), *“Derste... şarkı söyleme, masal anlatma, resmetme vb. yapıldı.”* (Ö2)

Öğrenme sürecinde zamanı etkili kullanma: *“Dersin anlatımı, örnekler yapılması, öğrencilerin katılımı ve kazanım gerekli sürede tamamlandı.”* (Ö32),

Öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlama: *“Sınıf kuralları hatırlatıldı. Söz almadan önce parmak kaldırma, sözünü kesmeden dinleme vs.”* (Ö25), *“Uymayanlarla göz teması kurularak, derse katılımı sağlandı.”* (Ö18)

Öğrencilerin olumlu davranışlarını sürdürmelerini destekleme: *“Sınıftaki kurallara uyunca aksaklık çıkmadan deney başarılı olduğu için teşekkür edildi.”* (Ö17), *“Olumlu davranışlar sakız ve kalemle ödüllendirildi.”* (Ö14), *“Öğrencilere aferin, doğru, iyi olmuş, doğru düşünüyorsun gibi olumlu ifadelerle olumlu davranışların sürmesi desteklendi.”* (Ö32)

Video kaydı -2 çözümlene raporlarında yer alan ‘sınıf düzenini sağlama’ ile ilgili öğretmenlerin söyledikleri ve yaptıklarından bazı örnekler şunlardır:

Öğrenciler için rahat ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma: *“Öğrencilerin rahat edebileceği şekilde sıralar düzenlendi.”* (Ö4), *“Ortamın sıcaklığı, görüntü netliği, ses istenilen seviyede.”* (Ö5)

Derste öğrencilerin hoşlandığı düzenlemeler yapma: *“Kukla ile tiyatro ortamı oluşturuldu.”* (Ö23, *“Onların derse ilgisine göre yöntem ve teknik değiştirdim. Fıkra, atasözü kullandım.”* (Ö27)

Öğrenme sürecinde zamanı etkili kullanma: *“Zaman etkin kullanıldı.”* (Ö6), *“Metinle ilgili yapılacak çalışmalar zamanında tamamlandı.”* (Ö11)

Öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlama: *“Öğrenciler kurallara uygun davranış sergilediler”* (Ö7), *“Kurallara uymayanlar uyarıldı.”* (Ö15)

Öğrencilerin olumlu davranışlarını sürdürmelerini destekleme: *“Yardımlaşma, paylaşma davranışları takdir edildi.”* (Ö1), *“Olumlu davranışları aferin diyerek destekledim.”* (Ö9), *“Teşekkür ederim. Onları kutladım. Mutlu oldum.”* (Ö10)

Değerlendirme ve transferi sağlama

Video kaydı -1 çözümlene raporlarında yer alan ‘değerlendirme ve transferi sağlama’ ile ilgili öğretmenlerin söyledikleri ve yaptıklarından bazıları şunlardır:

Öğretilen bilgilerin kavranıp kavranmadığını belirleme: *“Konunun anlaşılma ölçüsünü belirlemek için konu bitiminde sorular sorarak değerlendirme yapıldı. Örneğin parçanın ana fikri ne olabilir? (Ö25), “Deneyin sonunda gaz varlıkların algılandığını anlamak için buna benzer olayların neler olabileceği soruldu.”* (Ö17),

Varsa eksik öğrenmeleri tamamlamak için ek yetiştirme etkinlikleri yapma: *“Noktalama, imla hatası olan öğrenciler için açıklamalar yapıldı.”* (Ö31), *“Cümle yazılıp ... yerine uygun kelime ile doldurma yapıldı.”* (Ö21),

Öğrenilen bilgiler ile dersin ilgili diğer konularını ilişkilendirme: *“Toplama ve çıkarma arasındaki bağlantıyı kurarak sonuçları karşılaştırmalarını istedim.”* (Ö12), *“İmla kurallı cümle, sebep sonuç cümlelerine atasözü ya da deyimlerin akıcılık sağladığı vurgulandı.”* (Ö31)

Öğrenilen bilgiler ile diğer derslerde öğrenilen ilgili konuları ilişkilendirme: *“Matematik dersinde Hayat Bilgisi para biriktiriyorum konusuyla ilişkilendirildi.”* (Ö11), *“Görsel sanatlar dersinde kış sporları konulu resim çizdirdim. Matematik dersinde sporcuların sıralanmaları ile ilgili problem çözüldü. Fen ve teknoloji dersinde egzersizin yararları anlatıldı.”* (Ö27)

Öğrenilen bilgiler ile günlük yaşamı ilişkilendirme: *“Günlük yaşamdan örnekler verdim. Soruda Erzurum’dan bahsediyordu. Erzurum’un en soğuk iklimlerden biri olduğunu söyledim. Haritada gösterdim.”* (Ö9), *“Terziler, marangozlar, inşaat ustaları, haritacılar vb. uzunluk ölçülerini kullanırlar dendi.”* (Ö26), *“Günlük yaşantımızda komşularla olan ilişkilerimiz hakkında konuşularak ilişkilendirme yapıldı.”*(Ö25)

Video kaydı -2 çözümlene raporlarında yer alan ‘değerlendirme ve transferi sağlama’ ile ilgili öğretmenlerin söyledikleri ve yaptıklarından bazıları şunlardır:

Öğretilen bilgilerin kavranıp kavranmadığını belirleme: *“Ders bitiminde öğrencilere konu ile ilgili sorular soruldu. Ne kadarının öğrenildiği tespit edildi.”*(Ö15), *“Çocuk hakları sözleşmesindeki maddeleri saydırdım. Türkiye hangi tarihte bu sözleşmeyi imzalamıştır?”* (Ö27), *“Anlamını öğrendiği kelimeyi cümle içinde kullanarak kelimenin anlamını doğru öğrenip öğrenmediklerini değerlendirdim”.* (Ö9)

Varsa eksik öğrenmeleri tamamlamak için ek yetiştirme etkinlikleri yapma: *“Varlıkları sınıflandırdık. Fotoğraf çeker gibi bilginin şemasını tahtaya çizdik.”* (Ö20), *“Tema sonu değerlendirme çalışmaları sınıfta yapılıyor. En az cevaplanan sorular tespit edilip bunlar tekrar edildi.”* (Ö23)

Öğrenilen bilgiler ile dersin ilgili diğer konularını ilişkilendirme: *“Sorumluluk ve bağımsızlık gibi değerlerle işbirliği, sosyal katılım, karar verme becerileri kazandırılır.”* (Ö27), *“Yeni öğrenilen kelimeleri okuma parçası ile ilişkilendirdim.”* (Ö9)

Öğrenilen bilgiler ile diğer derslerde öğrenilen ilgili konuları ilişkilendirme: *“Hayat Bilgisi ‘kültürel miras’ konusunu, Türkçe dersimizdeki ‘milli kültürümüz’ konusuyla ilişkilendirdim.”* (Ö10), *“Yazılı anlatımın diğer dersleri nasıl etkilediği söylendi.”* (Ö15), *“Müzik dersinde canlılarla ilgili şarkılar söylendi.”* (Ö19)

Öğrenilen bilgiler ile günlük yaşamı ilişkilendirme: *“Bu ağırlık ölçülerinin pazarda, manavda ve hayatın birçok alanında kullanıldığı anlatıldı.”* (Ö29), *“Alış-verişlerden sonra fiş ve fatura alma gerekliliği kavratıldı.”* (Ö31), *“Günlük yaşantımızda ışık kaynaklarının kullanımı hakkında bilgi verildi.”* (Ö25), *“Evde hangi hayvanları besledikleri soruldu.”* (Ö23)

Video kaydı çözümleme formlarının sonunda öğretmenlerin yaptığı yorum ve değerlendirmelerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Video kaydı -1 çözümleme raporlarında öğretmenlerin yaptığı değerlendirme, yorum, çıkarım ve önerilerden bazıları şunlardır:

“Her çocuğun seviyesinin farklı olduğu, bunu dikkate alarak daha sakin olmam gerektiğini anladım.” (Ö5)

“Dinlediğim, izlediğim kayıtlara göre bazı durumlarda ses tonumu daha iyi ayarlamam gerekiyor. Öğrencilerin çalışmalarının sonunu beklerken kollarımı bağlayarak dolaştığımı fark ettim. ‘Her şeye kapalıyım’ imajı bırakmak istemem. Öğrencilerimle daha etkin ve eğlenceli zaman geçirebilmek için daha çok yöntem ve teknik kullanmalı, eğitimle ilgili tavsiyeleri okumalıyım.” (Ö12)

“Derse katılmakta zorlanan öğrencilerin bu durumlarının giderilmesi için, onların doğrularını onlara söyleme, yakınlarında durma daha çok göz teması kurmayı kendime öneririm.” (Ö21)

Video kaydı -2 çözümleme raporlarında öğretmenlerin yaptığı değerlendirme, yorum, çıkarım ve önerilerden bazıları şunlardır:

“Ben kendime sınıf kuralları, iletişim konularını seçmiştim. Özellikle bu konularda yaptığım literatür araştırmalarında öğrendiklerimi uyguladım. Uygulamaya devam ediyorum. Bu konuda kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Şimdi daha az yoruluyorum. Çünkü kuralları etkin kılmada kendimi çok yıpratıyordum. Şimdi öğrencilerimle ilişkilerim daha iyi, kurallar daha iyi uygulanıyor.” (Ö9)

“Elimden geleni yapmama rağmen birkaç tane hareketli öğrencim var. Konuşan arkadaşlarını dinleme konusunda sabır göstermiyorlar bu konuyla ilgili makaleler okuyor ve çözümler üretmeye çalışıyorum. Matematik dersi için farklı materyaller ortaya çıkarmaya çalışmak. Hayat Bilgisi için günlük yaşamdan daha fazla örnek verip, gezi gözlem ve incelemeye daha çok yer vermek. Türkçe dersi için dramalar yapmaya devam ediyoruz.” (Ö11)

“Fiziki koşulları daha iyi planlayabilirdim. Mutlaka etkinlikler önceden iyi tasarlanmalı, fiziki koşullar çok iyi ayarlanmalı.” (Ö20)

4.3.2.2. Öğretmenlerin, ‘Değerlendirme Raporu – 3’te Yer Alan Müfettiş Rehberliğinde Öz-Değerlendirme Uygulamalarının, Öğretim Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Çalışmanın sonunda öğretmenler tarafından hazırlanan ‘Değerlendirme raporu -3’te (Etkinlik 29); 29 öğretmenin 20’si (% 69,0), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretim becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğunu, sekiz öğretmen (% 27,6) öğretim becerilerine bir katkısının olmadığını belirtmiştir. Bir öğretmen (% 3,4) ise nötr ya da konu dışı değerlendirmede bulunmuştur.

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretim becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğunu belirten 20 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17, Ö19, Ö21, Ö26, Ö27, Ö29, Ö32), görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Öğrenci beklentilerini göz önünde bulundurarak çalışmalarımı planladım. Öğrencilerle daha zevkli ve kalıcı nitelikte ders işlemiş olduk. Yeni uygulamalar derslerde farklılık yarattı. Öğrencilerin ilgisini çekti. Araştırmaya yönelik çalışmaları ders uygulamalarına yansıtımadıkça olumluydu. Çoklu zekâ kuramını araştırmam öğrencilere farklı açılardan bakmamı sorgulattı. Daha ön plana çıkardım bu kuramın görüşlerini.” (Ö1)

“Yaptığım öz-değerlendirme çalışmalarında, ... Sınıf yönetimi konusunda yaptığım farklı yöntemler, sınıf içi yönetimi konusunda yararlı olduğunu söyleyebilirim. ... Öğrencilerin daha verimli, istekli bir şekilde çalışmalar yaptığını fark ettim. Yapacağımız herhangi bir etkinlik için farklı kaynaklardan yararlanmaya çalıştım. Bu çalışmalarda çocukların kazanım elde etmesinin daha da pekiştiğini gördüm. Yaptığım öz-değerlendirme çalışmalarında derse katılımın biraz daha farklılaştığını gördüm.” (Ö3)

“Kamera ile çekimlerde hatalarımı gördüm. Hataları düzeltmeye çalıştım. Sınıf ziyaretlerinde arkadaşların farklı deneyimlerinden yararlandım. Literatür taramasından eğitimle ilgili birçok deneyim kazandım. Dersi materyallerle işlemeye özen göstermeye çalıştım.” (Ö4)

“Mevcut tekniklerimize yenilerini ilave etme imkânı bulduk. Ödevlendirmenin çocuklar açısından çok fazla motive edici olmadığını, bunun sürekli ve düzenli olduğu zaman bıktırıcı bir etkisi olduğunu fark ettim.

Zaman zaman nokta atışı gibi pekiştirici ödevlendirmenin daha etkili olduğunu gördüm.” (Ö6)

“Öğrenci beklentilerini göz önünde bulundurarak çalışmalarımı planladım ve sınıfımda uyguladım. Öğrenci odaklı, kalıcı öğrenmeyi sağlayacak çalışmalar yapmaya çalıştım. Yeni bakış açıları ile öğrenmeyi daha istekli ve zevkli hale getirmeye çalıştım. Sınıfımda çok yönlü uygulamalar yapmaya çalıştım. Ödülün bir süre sonra motivasyon üzerindeki etkisini kaybettiğini gördüm. Literatür çalışmalarındaki çıkarımlarımı sınıfımda uyguladım.” (Ö7)

“Kendimi sınıf ortamında görmek ve dışarıdan bakmak farklı oldu. Ses kontrolü, beden dili, derse katılım konularında farklı bakış açısı geliştirmemi sağladı. Daha fazla öğrenciyi derse katmaya çalıştım. Farklı etkinlikler, öğrencilerin daha fazla ilgisini çektiğinden daha fazla yer vermeye çalıştım.” (Ö11)

“Öz-değerlendirme becerileri sonucunda öğrencilerin Resim, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinde aktif olmalarını sağladım. Beden, Resim ve Müzik derslerine öğrencilerin daha çok katılımını sağladım.” (Ö17)

“Matematik dersi işlenirken tahtanın sol tarafında durup dersi sağ tarafından arkaya yarım dönüp işlediğimi gördüm. Şimdi ara ara tahtanın sağ tarafına geçiyorum. Yapararak yaşayarak öğrenmeye daha çok yer vermeye başladım.” (Ö26)

“Meslektaş değerlendirmesiyle farklı uygulama örnekleri öğrendim. Video kaydının çözümlemesinde öğrencilerin ve kendimin olumlu ve olumsuz yanlarını gözlemledim. Literatür taramasında araştırmanın yararını öğrendim. Eğitim – öğretim yılının ilk gününden itibaren günlük yazmak gerektiğini anladım. Oyun ve fiziksel etkinliklere daha fazla zaman ayırmam gerekiyor.” (Ö27)

“Öğrencileri derse daha çok katmak gerektiğini fark ettim. Ders işlenişinde daha çok kendim ders anlatıyordum. Şimdi ise daha çok öğrencilerin anlatmalarını ve derse katılımlarını sağlıyorum.” (Ö29)

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretim becerileri üzerine bir etkisinin olmadığını belirten sekiz öğretmenin (Ö13, Ö15, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28, Ö31), görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Öğretim uygulamalarımda hiçbir farklılık olmadı. Yeni kazandığım bir şey yok.” (Ö15)

“Bu çalışmanın bana kazandırdığı, farklılaştırdığı pek bir şey olmadı.” (Ö20)

“Bana şunu kattı diyebileceğim bir süreç değildi. Alanımla ilgili gelişmeleri eğitim sitelerinden takip etmeye çalışıyorum. Yabancı örneklere de mutlaka ulaşma çabası içindeyim. Meslektaşlarıma da danışırım. Bunlar yaptığım şeylerdi. Bu çalışma sadece meslektaş gözlemini kolaylaştırdı. Birinin sınıfına girebilmek için neden oluşturdu.” (Ö22)

“Öğretim uygulamalarımda bir farklılık olmadı. Öğrencilerin sosyo – ekonomik yaşantılarının incelenmesi, öğrenci başarısızlığındaki (veya sorunlarındaki) çevre faktörlerinin mercek altına alınması, öğrencilere daha faydalı olacaktır.” (Ö23)

“Öz-değerlendirme sürecinde pek farklılaşan öğretim uygulamalarımda olmadı. Zaten öğretim metotlarını yerine göre farklı farklı kullanıyorum.” (Ö25)

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretim becerileri üzerine etkisine ilişkin bir öğretmen (Ö18) nötr ya da konu dışı değerlendirmede bulunmuştur. Öğretmenin görüşü şöyledir:

“Öğrencilerimizin yüreğine dokunabildiğimiz sürece, ona ben sana değer veriyorum, senin farkındayım diyebildiğimiz zaman, istekli ve etkili öğrenme ortamları oluşturabiliyoruz.” (Ö18)

4.3.2.3. Öğretmenlerin, Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öğretim Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretim becerilerine etkisine ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmelerde; öğretmenlerin görüşleri, aşağıdaki yer alan temalar çerçevesinde şekillenmiştir:

- a) Video kaydı ve çözümlemesi sırasında yaşanan deneyimler, duygular.
- b) Video kaydı ve çözümlemenin yararları.
- c) Video kaydı ve çözümlemede yaşanan sorunlar.
- d) Yapılan etkinliklerin öğretmenlerin öğretim becerilerine etkisi.

4.3.2.3.1. Öğretmenlerin, Video Kaydı ve Çözümleme Sırasında Yaşadıkları Deneyimlerine ve Duygularına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, video kaydı ve çözümleme sırasında yaşadıkları deneyimler ve duygular temasına ilişkin görüşleri, Tablo 4.3.2.3.1.'de sunulduğu üzere beş alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.3.2.3.1.

Öğretmenlerin Video Kaydı ve Çözümleme Sırasında Yaşadıkları Deneyimlerine ve Duygularına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Ö5	Ö7	Ö9	Ö10	Ö12	Ö14	Ö19	Ö20	Ö21	Ö27	Ö31	Ö32	f	%
Olumlu duygular yaşadım		√		√	√	√			√			√	6	50,0
Hem olumlu hem olumsuz duygular yaşadım	√		√				√			√	√		5	41,6
Olumsuz duygular yaşadım								√					1	8,3
Video kayıtlarını ve çözümlemesini başarılı bir şekilde yaptım	√	√	√	√	√	√			√	√	√	√	10	83,3
Video kaydı ve çözümlemesi iyi olmadı							√	√					2	16,6

Tablo 4.3.2.3.1. incelendiğinde altı öğretmen (% 50,0), video kaydı ve çözümlemesi sırasında olumlu duygular yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Video çekimleri çok şeydi eğlenceliydi. Dediğim gibi biz teknolojik olarak bir sorun yaşamadık zaten ve bunu tek başımıza da izlemedik. Ben birkaç arkadaşımınla birlikte izledim. Evde çocuklarıma izlettim. Onlar beni yargıladılar. Hiç farkında olmadığım şeyleri onlar söylediler. ... Hani bu video kaydında hem çocuklarla hem bizim de çok güzel ilginç yaşadığımız şeyler oldu açıkçası. Bizim hoşumuza gitti herhangi bir zorluk ta yaşamadık şeyde. İzlemekte güzeldi.” (Ö12)

“Kendimi izlerken, ders anlatırken rahat olduğumu gördüm. Herhangi bir ses tonu, mimik hani sıkıntı yaşamadım, o anlamda.” (Ö32)

Beş öğretmen (% 41,6), video kaydı ve çözümlemesi sırasında hem olumlu hem olumsuz duygular yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Video kaydetmede ilk defa kendimi izlemek çok değişik geldi. Hoşuma gitti ama çok da kendimi eleştirdim. ... Çok değişik bir duygu hani kendini izlemek gerçekten. Bilmiyorum yani başta biraz ama video çekimi yapılırken biraz kasıldım. Çok rahat değildim işin açıkçası. Ama daha sonraki video çekimleri daha şey oluyor. İkincisinde daha rahat oluyorsun. İlki gibi olmuyor.” (Ö9)

“Beni burada eğlendiren oydu. Hani kendimi izlemek, hani bir düğündeki CD’yi izlermiş gibi hani böyle değişik. ... İlk videoda heyecanlanmıştım. Yani gözüm ister istemez kameraya takılmış zaten böyle. Hani sınıfta birisi beni izliyor, birinin huzurunda ders anlatıyormuşum gibi olmuşum ama onu izledikten sonra ya bunu zaten sadece ben izliyorum. Hani neden normal bir ders anlatımında ya da etkinliğinde değildin, şeyini gördükten sonra ki ikinci çekimin çok daha başarılı hani, gayet rahat, işte jest, mimiğin, işte söz hakkı, işte oturmaları kalkmaları gibi. Onlarda rahat. Ben rahat olduğum için onlar rahat.” (Ö31)

Bir öğretmen (% 8,3), video kaydı ve çözümlemesi sırasında olumsuz duygular yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenin görüşü şöyledir:

“Ben bundan açıkçası biraz gerildim. Bilmiyorum ben, ben değildim öyle söyleyeyim. Yani izlerken sanki başka bir şey izliyormuşum gibi. ... Yani ben de şöyle söyleyeyim hani böyle sanki omurgamda diken varmış gibi, hiç böyle hiç rahat değildim yani. Öyle söyleyeyim, öyleydi yani. Bana iyi gelmedi öyle söyleyeyim. (Gülme) ... Şimdi sanki sınıfta hep yabancı biri varmış gibi oldu. Anlatabildim mi? Yani bunu hissettirdi bana. (Gülme)” (Ö20)

10 öğretmen (% 83,3), video kayıtlarını ve çözümlemesini başarılı bir şekilde yaptığını belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

“B... Hanım veya M..... Hoca, zümrelerimiz geldiler. Videoyu kurdular. Sonra video şeylerini bilgisayarlarımıza aktardılar. ... Yok, çok sorun bir olumsuzluk yaşanmadı. Arkadaşlar geldi kayıt yaptı. Çocuklarda zaten bir anda kaydediliyoruz diye çocukların bir dikkati çekildi oraya. Ondan sonra bir olumsuzluk yaşanmadı. Normalde dersini anlattın. Sadece videoyu çözümlerken insan kendini sorguladı. ... Gördüğün için a şunu iyi yapmışım demekten ziyade, olumlu yanından ziyade insan, kendi olumsuz yönünü görüyor. Çocukların davranışlarını da gözlülüyor o ara.” (Ö5)

“Özellikle çözümlemesini yani çıkarmam gereken hataları ya da olumlu tarafları kesinlikle yani ama ne kadar profesyonel çekmişime gelince orasını bilemem. Çünkü işte sınıfın arka bölümünde birkaç deneme yaptık hani alıyor mu bizi, bedenen, işte sınıfın genelini gibi. Ne kadar profesyonel olduğunu bilemem ama.” (Ö31)

İki öğretmen (% 16,6), video kaydı ve çözümlemesinin iyi olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir:

“Yapmaya çalıştım hani, orda ne söylemişsek hani, hedeflerde açıkladık yani. Orta diyeyim aslında. Çok iyi de değil, hani genel anlamda iyi diyebilirim. Hani ister istemez motivasyon olsun, doğal olmadığını düşündüğüm için hani çocuklarda, bu şekilde.” (Ö19)

“İşte yaptım, yapmaya çalıştım ama dediğim gibi doğal olmadı. Doğallıktan uzaktı. Hani faydası oldu mu bana, yani o ben değildim ki hani bir görevim kendimi. Ona göre ben nasılmışım, çok olmadı yani.” (Ö20)

4.3.2.3.2. Öğretmenlerin, Video Kaydı ve Çözümlemenin Yararlarına İlişkin Görüşleri

Video kaydı ve çözümlemenin yararları temasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri, Tablo 4.3.2.3.2.'de sunulduğu üzere beş alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.3.2.3.2.

Öğretmenlerin Video Kaydı ve Çözümlemenin Yararlarına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Ö5	Ö7	Ö9	Ö10	Ö12	Ö14	Ö19	Ö20	Ö21	Ö27	Ö31	Ö32	f	%
Sınıf performansım hakkında somut, gerçek veri elde ettim	√	√	√	√	√	√			√	√	√		9	75,0
Jest, mimik, ses tonum hakkında bilgi sağladım		√	√	√	√	√	√				√		7	58,3
Sınıf performansım hakkında geri bildirim aldım	√	√	√	√	√							√	6	50,0
Kendimi değerlendirdim	√	√		√		√	√	√	√	√	√	√	10	83,3
Kendimi geliştirme fırsatı sağladı			√	√	√			√	√	√			6	50,0

Tablo 4.3.2.3.2.'de görülebileceği üzere öğretmenlerin 9'u (% 75,0), video kaydında sınıf performansı hakkında kanıtlanabilir, somut, gerçek veriler elde ettiğini belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Kendi hayatımı televizyondan izler gibi izledim. O yüzden gerçek veriler elde etmemi sağladı.” (Ö10)

“Öz-değerlendirmeyi kâğıt üzerinde yapmaktansa kendini görerek yapmak daha güzeldi.” (Ö12)

“Bir dersi, ders akışını normal şartlarda göremediğimiz halde video çekiminde ders akışını somut olarak görebiliyorsunuz.” (Ö27)

Yedi öğretmen (% 58,3), video kaydında jest, mimik, ses tonu hakkında bilgi sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

“O kadar çok hata yapmışım ki ben bir kere ses tonu inanılmaz yüksek. Karşımda sessizce oturan çocuklar var ben avaz avaz bağıryorum sınıfta. Gürültü yok bir şey yok. Neden ses tonum bu kadar yüksek. Jest ve mimik aynı şekilde. Ben bir şey söylüyorum ellerim kollarım, yüz mimiklerim başka bir şey ifade ediyor.” (Ö10)

“Beden olarak, jest mimikten ses tonuna kadar daha önce öz değerlendirmenin birinde yazmıştım, ani çıkışlar yapıyordum mesela ses tonunda. Bundan hani kızmak anlamında değil. Konuyu anlatırken bile bir yere dikkat çekeceğimiz zaman normalde ses tonumuzu evet değiştiririz ama ben çok fazla ani kızarmış gibi ani bir çıkış yapıyordum mesela onu gördüm.” (Ö12)

“Ben sesimin bu kadar kısık olduğunu bilmiyordum. ... Bunlarla ilgili ses tonumu yükseltmem gerektiği inancına vardım. Tabi olumlu yönde yükseltme.” (Ö14)

Altı öğretmen (% 50,0), video kaydında sınıf performansı hakkında geri bildirim sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Kendimi hani yürüyüşümden dediğim gibi tahtada kalemimi sağ elimle ben kalemi hem sağ elimle hem sol elimle kullanabiliyorum. Sağ elimle kullandığım zaman sağdakinin ne ölçüde görüp görmediğini soldakinin sağdakinin onları bile dışarıdan gözlemleme fırsatım oldu açıkçası.” (Ö12)

“Yani insanın kendisini dışardan bir gözle görmesi farklı oluyor tabii ki. Mesela sınıf içindeki dolaşmam bile nasıl olması gerektiğini orada fark edebiliyorum. Çocuklara, kime ne kadar çok söz vermişim, işte konuya ne kadar hakim olmuşum işte bunu görebiliyorum. ... çünkü insan doğal olarak yaptığını, konuştuğunu hani kendi içindeyken fark etmiyor.” (Ö32)

10 öğretmen (% 83,3), video kaydı ve çözümlemesi ile kendini değerlendirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

“İşte onu çektikten sonra hani ben videomu izliyorum. Demek ki her zaman böyle davranmalıyım. Aradaki pürüzleri, dikenleri yapmamam gerekirdi dedim. O şekilde bir kendimi değerlendirdim. Her zaman böyle olmalıyım. Videoyu çekildiği için değil her zaman böyle olmalıyım.” (Ö21)

“Dışardan bir gözle gördüğün zaman bir dahaki sefere şunu şöyle yapsam daha iyi olurdu diye kendimi eleştirebiliyorum. O anlamda güzel.” (Ö32)

Altı öğretmen (% 50,0), video kaydı ve çözümlemesi sürecinde kendini geliştirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Siz ikinci kaydı yapmadan önce de arada küçük küçük kayıtlar yaptım, hakikaten ses tonunu ayarlayabiliyor muyum? İşte jest mimiklerim nasıl? Öğrencilerime doğru mesajı verebiliyor muyum? Söylediklerimle yaptıklarım aynı şeyi mi anlatıyor diye. Ben bu yüzden video kaydında kendim için mesleki gelişimime çok büyük katkı sağladığını düşünüyorum.” (Ö10)

“İkinci video kaydında mesela bunu yapmamaya çalıştım. Ama normalde hala değiştirebildim mi bilmiyorum açıkçası. Hani elimden geldiğince uyguluyorum ama ikinci video kaydında yapmamışım.” (Ö12)

“Ders anlatım tekniklerini geliştirmek anlamında yararlı oldu.” (Ö27)

4.3.2.3.3. Öğretmenlerin, Video Kaydı ve Çözümleme Sırasında Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, video kaydı ve çözümleme sırasında yaşadıkları sorunlar temasına ilişkin görüşleri, Tablo 4.3.2.3.3.'te sunulduğu üzere üç alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.3.2.3.3.

Öğretmenlerin, Video Kaydı ve Çözümleme Sırasında Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Ö5	Ö7	Ö9	Ö10	Ö12	Ö14	Ö19	Ö20	Ö21	Ö27	Ö31	Ö32	f	%
Herhangi bir sorun, olumsuzluk yaşamadım.			√		√	√			√				4	33,3
Video çekimlerinde doğal ortam olmadı	√	√	√	√			√	√		√	√	√	9	75,0
Teknik desteğe ihtiyaç duydum										√	√	√	3	25,0

Tablo 4.3.2.3.3.'te verildiği gibi öğretmenlerin 4'ü (% 33,3), video kaydı ve çözümleme sırasında herhangi bir sorun, olumsuzluk yaşamadığını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Herhangi bir teknik öyle hani başka iş yükümüzü çok arttırmadı. Çünkü orada hani koyduk, kendisi çekti. Onda herhangi bir sıkıntı olmadı. Çözümlemede de yok yani, hatta çocuklarla birlikte izledik. ... Ben kendimi de izlerken dediğim gibi eleştirel yaklaşabildiğim için çözümlemede de bir sıkıntı yaşamadım. Zamanla ilgili de, çok büyük bir sıkıntı olmadı.” (Ö9)

“Herhangi bir teknik sıkıntı, kaydında çözümlemesinde bir sıkıntı yaşamadım.” (Ö14)

Öğretmenlerin 9'u (% 75,0), video kaydı sırasında doğal ortam olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“İkincide zaten çocuklar farkında değildi her halde ama birincide farkındalardı. Videoya çekiliyoruz, ediyoruz diye orada aldığımızda. Öğretmen çok doğal olamadı. Çünkü kontrol var ve ne de olsa insan biraz dikkat etti. Bu hepimizde aynıdır. Yani bilmiyorum ben böyleydim. Ben çok doğal olamadım.” (Ö5)

“İşte ilk çekimde doğal değilmişiz. (Gülme) Biri bizi gözetliyor aşamasındaymışız ama ikincisinde rahattık. Belki üçüncüsü, dördüncüsü olsa artık hani çok da umurumuzda, orada bir cismin olduğu bile belki hiç kafamıza takılmaz. ... Hani daha rahattık ikincisinde.” (Ö31)

Üç öğretmen (% 25,0), video kaydı sırasında teknik desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Teknik anlamda kurulumunu yaparken biraz zorlandık. ... Sadece ikincide şöyle telefonla çektiğim video kaydını tekrar bilgisayara aktarmakta biraz sıkıntı yaşadım. Tabi onu da atlattım, yani arkadaşların yardımıyla.” (Ö27)

“Kamerayı uygun açılara yerleştirmedğim için birisinin çekmesini istemek zorunda kaldım. O yüzden sınıfta üçüncü bir kişi oldu.” (Ö32)

4.3.2.3.4. Öğretmenlerin Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öğretim Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretim becerilerine etkisi temasına ilişkin görüşleri, Tablo 4.3.2.3.4.’te sunulduğu üzere üç alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.3.2.3.4.

Öğretmenlerin Öz-Değerlendirme Uygulamalarının Öğretim Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Ö5	Ö7	Ö9	Ö10	Ö12	Ö14	Ö19	Ö20	Ö21	Ö27	Ö31	Ö32	f	%
Bazı öğretim becerilerim gelişti		√	√	√	√	√	√			√			7	58,3
Öğretim becerilerime biraz (kısmen) etkisi oldu	√							√	√		√		4	33,3
Öğretim becerilerime bir etkisi olmadı											√		1	8,3

Tablo 4.3.2.3.4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin 7’si (% 58,3), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları sonucunda bazı öğretim becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Ben o seçtiğim gelişim planında seçtiğim öğretim becerilerimin geliştiğine inanıyorum. Mesela dediğim gibi ... ilk defa bu kadar kalabalık bir sınıfta çalıştığım için sıkıntı yaşıyordum. İşte yaptığım literatür çalışmaları, okuduğum işte kitaplar, onlarla ilgili oradaki etkinlikleri uyguladım ve faydasını da gördüm. Şu anda halen de uygulamaya devam ediyorum. Daha

iyi yani, önceye göre, bu projeden öncekine göre daha iyi olduğunu düşünüyorum. Bence gelişti yani. Somut olarak işte o kitapta falan, bir kitap okumuştum. O kitap beni çok etkiledi. Eğer o kitapta işte öğrencileri, yanlış yaptığım şeyler varmış. Onları gördüm. Şimdi şu anda aklıma gelmiyor ama daha olumlu, çocuklara daha olumlu yaklaşma, daha sevecen yaklaşma, kendimi sevdirek yani, kurallar koyarak değil de, kendimi sevdirek, çocuklara kurallara uymasını sağladım işin açıkçası. Ses tonumu dediğim gibi onu ayarlamak istiyorum. Şimdi daha az bağırarak, ses tonumu ayarlayarak ders anlatmaya çalışıyorum mümkün olduğunca.” (Ö9)

“Öğretim becerilerine mutlaka bir etkisi ve katkısı oldu. Ben üst düzeyde olduğunu düşünüyorum. En basiti eleştirel bakabildiğim için bir daha o yanlışları yapmadım. Video kaydı, ders içindeki yöntem teknik kullanımından işte sınıf yönetimine kadar bir sürü alanda yani tahmin edemediğim, göremeyeceğim şeyleri görmemi sağladı. ... Ve bende ikincide hakikaten dedim ki B..... kendini düzeltmişsin. Ses tonun daha iyi. Sıkıntı yaşadığın yerleri çözmüşsün. ... Yani öğrencilerimle ilgili iletişimimi de arttırdığımı düşünüyorum. ... Bu akran değerlendirmesinde işte arkadaşlarımızın dersine girip gözlemlediğimizde problem çözme aşamalarını gözlemledim bir arkadaşımın. Orada kullandığı yöntem ve tekniklerden kendime örnek aldıklarım oldu. Okuma anlama etkinliklerinin uygulanmasında bir derste de Türkçe gözlemledim. O derste kendimin daha iyi olduğunu düşünmüştüm. Çünkü tek düze işlemediğimi fark ettim dersi. ... Bilsem öğrencisi aynı zamanda raporu yeni geldi. ... Bir ZEP planı (Zenginleştirilmiş Eğitim Planı) hazırlamam gerekiyordu. Hangi yolları izlemem gerektiği konusunda bana yol gösterdi. O konudaki sıkıntıyı da gösterdi ayrıca. ... Öğrencimin ihtiyaçlarına göre literatür taramasından sonra ZEP uzmanı oldum. Birkaç eğitim sitesine de koydum, arkadaşlar faydalansın diye. ... Literatür taramasında okulda en çok faydalanan öğretmen benim herhalde.” (Ö10)

“Biz yıllar geçmiş yani. Ben bazı arkadaşlar daha tecrübesiz ama 20 yıllık öğretmeniz. ... Büyük katkı sağlayacağına inanıyorum. Bir başka arkadaşımızı değerlendirirken, görürken, sınıfına girerken veya kendimizi izlerken. ... Ses tonumla ilgili yükseltmem gerektiğini, işte daha çok öğrenciye ulaşmam gerektiği anlamında katkı sağladı bana. Şu an için ilk iki gördüğüm

şey bu. O anlamda büyük katkısı olacaktır bana video çekiminin. ... Bazı arkadaşlarımızın ödüllendirme yöntemlerinin çok farklı olduğunu gördüm, girdiğim sınıflarda işte. ... Birkaç defa daha dersine gireceğim. Öğretmenimizden de izin aldım. Bu anlamda bir sıkıntımız yok. Kendime bir yol haritası çizip, ondan aldığım ve yahut bir başka arkadaşımın aldığım yöntemleri uygulayabilirim yani. ... Literatür taramasında benim konum ölçme değerlendirme idi. Klasik yöntemlerin yavaş yavaş bırakıldığı inancındayım ama yine de bizim çocukluğumuzdan gelen bir alışkanlıktan dolayı klasik yönteme illaki gidiyoruz. Ama yeni yöntemler, çok güzel yeni yöntemler var, uygulanabilir ölçme değerlendirme açısından. Çocuğu kırmadan, üzmeden, yormadan.” (Ö14)

Dört öğretmen (% 33,3), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretim becerileri üzerine biraz (kısmen) etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Ben açıkçası daha çok şey bekliyordum. Yansıtıcı günlüklerin faydası olduğunu düşünüyorum. ... Çocukların, işte daha iyi bir planlama gerektiğini anladım. ... Bunu bir kere daha fark ettim ve bu konuda daha dikkatli olmam gerektiğini düşündüm. ... Daha farklı yaptığım bu oldu. Çocuklara geri bildirim, genelde şimdiye kadar hep mesela toplantılarda falan hep velilerle konuşuyoruz. Mesela bu defa veli toplantısından önce çocuklarla birebir çocukların kendisiyle görüştüm. Hani bir değerlendirme yaptık. Ondan sonra, bu daha etkili oldu gibi sanki. ... Daha etkili oldu, çocukların davranışları için işte böyle sınıf disiplini açısından. ... Tema sonundaki öz-değerlendirmeleri, yani böyle çok kendileri yapıp geçiyorlardı. Hani böyle çok ta takip etmiyordum açıkçası. Tek tek onların fotoğraflarını çektim, inceledim, baktım. Onlardan işte mesela genelde işte atıyorum, şu konuda şey, kendine orta puan vermiş. Onu başkaları da vermiş mi? Neden olabilir? İşte bunun üzerinde durdum ve o konuları mesela tekrar ettim. Ondan sonra sınıfta onunla ilgili çalışmalar yaptım ve bu çalışmalar, bunları yaptım. Hani bunları daha önceden yapmamıştım mesela.” (Ö20)

“Bence biraz oldu. ... Daha çok ben derse hakimdim. Öğrenciler de gerçi söz alıyorlardı ama öğrencileri, biraz daha öğretmen merkezli ders işlediğimizi fark ettim ve öğrenciye daha çok etkinlik vermeye başladım daha

sonraları. Onlara daha aktif rol vermeye başladım. Bu anlamda bir değişiklik oldu. ... Evet onu da video çekerken fark ettim. Hani bunların bir faydası oldu. ... Hani kendimde mesela bunu gözlemledim ve sonradan dramalara işte başka etkinliklere daha çok yer verdim. ... Birbirimizin genelde benzer olduğunu gördük aslında. Çalışmalarımız aşağı yukarı aynıydı ama gene de daha tecrübeli bir öğretmenin sınıfına girmiştim. Onun yaklaşımını gördüm. Mutlaka bana bir faydası oldu. ... Makale incelemede ben öğrenci davranışlarıyla ilgili konuları daha çok araştırdım ve zaman zaman okul içinde de çocukların arasında sorunlar olabiliyor. Bunu size yansıtabiliyorlar. Nasıl davranmam gerektiğini, en doğru ne şekilde davranmam gerektiğini, okuduklarıma göre bir çıkarımda buldum kendimce ve çocuklara o yönde yaklaştım mesela. Bazı konularda faydasının olduğunu gördüm, çocuklara karşı.” (Ö32)

Bir öğretmen (% 8,3), müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme etkinliklerinin öğretim becerilerine bir etkisi olmadığını ifade etmişlerdir. Görüşü şöyledir:

“Kendimde çok bir değişme, çok olumlu, olumlu derken, şu anki aşamaya kadar getirdiğim bilgi, beceri, işte bu becerileri aktarma düzeyimde çok da bir değişme olduğu hissine de kapılmadım açıkçası. ... çünkü ses tonum zaten net, tane tane, sınıf düzeyine yani büyüklüğüne yetebilecek düzeyde. Aynen onu gördüm. Çocukların kurallı bir şekilde derse katıldıklarını, bu sadece şey değil. ... Hani çocuklar zaten aktifler. İşte ben yine bunları orada gördüğüm için ya evet doğru yoldasın, çocuk zevk alıyor, öğreniyor, oynuyor ama akademik olarak da yapması gerekeni yapıyor kanısındayım yani. ... Beni izleyen arkadaş hani olumsuzluk adına. Evet güzeldi. İşte çocuklar derse katıldı. Ses tonun yeterliydi gibi şeyler söylendi ama olumsuz bir şeyim söylenmedi. ... Ben literatür taramasında çoklu zekayı, işte sınıf kurallarını falan tekrar gözden geçirdiğimde ama ne acı ki en son bulabildiğim 2006 yayınıydı ki, o da zaten alıntılar üzerineydi tekrar. ... Sadece önceden var olanlar, tekrar bir iki cümle eklenerek, işte hatta alıntı yapılmıştır. ... İşte, o yüzden işte ne kattı. Çoklu zekâyı ne kadar biliyorduk eskiden, hala okuduğumuzu o kadar biliyoruz mesela. ... Evet yanlış yapmıyorsun, hani hiç mi yanlış yapmıyoruz, tabi böyle bir şeyin imkanı yok. ... Genel kapsamda baktığımızda evet iyi, doğru yoldasın diye düşündüm, kendimi.” (Ö31)

BÖLÜM V.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına bağlı olarak sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar, ilgili alanyazındaki araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Devamında ileriye dönük araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öğretmenlerin Öz-değerlendirme Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusuna ilişkin nicel bulgular doğrultusunda ‘öğretmen öz-değerlendirme becerisi ölçeğinin’ öntest ve sontest uygulaması arasında ‘planlama ve değerlendirme’, ‘müfettiş rehberliği’, ‘ürün dosyası hazırlama’, ‘uygulama’ ve ‘kendini geliştirme’ boyutlarının tümünde son test lehine anlamlı bir fark olduğu, müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları sonucunda öğretmenlerin öz-değerlendirme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulgularda da öğretmenlerin en az dörtte üçünün öz-değerlendirme sürecine ilişkin ürün dosyalarını başarılı (orta, iyi, çokiyi) bir şekilde hazırladıkları ve hazırlanan raporlara göre süreç içinde öğretmenlerin öz-değerlendirme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çalışmanın sonunda hazırladıkları değerlendirme raporu -3’ten ve bireysel görüşmelerden elde edilen bulgulara göre; müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öz-değerlendirme becerilerinin gelişmesine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar ile alanyazında konuyla ilgili yapılan diğer araştırma sonuçları büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Gümüşok (2014)’un öz-değerlendirme, akran değerlendirme ve video kaydı; Cengiz (2014)’in yansıtıcı günlük; Bozak (2014)’in meslektaş gözlemi; Dervent (2015)’in yansıtıcı günlük, video; Aksu ve diğerleri (2015)’nin akran danışma, kliniksel denetim, video kaydı; Sullivan ve Glanz (2000)’in akran koçluğu, ürün dosyası, akran değerlendirme, öz-değerlendirme, eylem araştırması; Sutherlend ve Wehby (2001)’nin öz-değerlendirme; Keller ve

Duffy (2005)'nin öz-değerlendirme, video kaydı, alanyazın inceleme, mentorlük; Capizzi ve diğerleri (2010)'nin öz-değerlendirme; Ross ve Bruce (2007)'un öz-değerlendirme, meslektaş denetimi; Weber (2013)'in yansıtıcı günlük, öz-değerlendirme; Watch (2015)'in e-posta yoluyla video ve deneyim paylaşma; Butler (2007)'in meslektaş koçluğu konularında yaptıkları araştırmalarda da video kaydı, ürün dosyası hazırlama, günlük yazma, akran gözlemi, sınıf ziyaretleri, danışmanlık, vb. etkinlikleri içeren öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlik eğitimi gören öğrencilerin, aday öğretmenlerin veya öğretmenlerin öz-değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birinci araştırma sorusu çerçevesinde ortaya çıkan sonucun, diğer çalışmaların sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüştüğü ifade edilebilir. Buna bağlı olarak video kaydı ve çözümleme, sınıf ziyareti, meslektaş gözlemi, yansıtıcı günlük yazma, literatür incelemesi, seminerlere katılma, öğrenci başarı analizi yapma vb. etkinlikleri içeren müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin öz-değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olabileceği söylenebilir.

Türkiye’de öğretmenlerin meslek içerisinde gelişimlerini destekleyecek, onların yeni anlayışlar ve dönüşümler konusunda bilgilenmelerini sağlayacak bir planlama ve mekanizma bulunmadığı (Aslanargun ve Tarku, 2014) gibi öğretmenlerin birbirlerinden bilgi, yardım ve destek alabilecekleri meslektaş rehberliği ya da akran koçluğu gibi uygulamaların olmadığı (Bozak, 2014) görülmektedir. En önemlisi de öğretmenlerin öz-değerlendirme yapmaları konusunda herhangi bir mevzuat düzenlemesi yoktur. Bu nedenle öğretmenlerin video kaydı, günlük yazma, ürün dosyası hazırlama, meslektaş gözlemi, sınıf ziyaretleri gibi etkinlikleri içeren öz-değerlendirme çalışmalarını yapmamaları doğal bir durumdur. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öz-değerlendirmeyi zihinsel olarak bazen yaptıklarını, gece yastığa kafalarını koyduklarında yaptıkları çalışmalarını düşündüklerini ancak planlı programlı bir şekilde veri toplama, gelişim planı hazırlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarını içeren öz-değerlendirme çalışması yapmadıklarını belirtmişlerdir. Hatta bazı öğretmenler, meslek hayatlarında ilk defa kendi öğretim uygulamalarını videoya çekip izlediklerini, yansıtıcı günlük yazdıklarını, ürün dosyası hazırladıklarını ya da meslektaş gözlemi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle katılımcı öğretmenlerin araştırmanın birinci sorusunun nicel boyutunda ‘öğretmen öz-değerlendirme becerisi ölçeğinin’ öntest uygulamasında

mevcut durumu yansıttıkları ve kendi öz-değerlendirme becerileri konusunda düşük değerlendirme yaptıkları söylenebilir. Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamasından sonra katılımcı öğretmenlerin öz-değerlendirme becerileri geliştiği için ölçeğin sontest uygulamasında kendilerini daha yüksek değerlendirdikleri, bu yüzden ölçeğin öntest ve sontest uygulaması arasında ölçeğin tüm boyutlarında son test lehine anlamlı bir fark oluştuğu ve nitel bulguların da nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

Diğer taraftan araştırmanın nitel boyutunda çalışmanın sonunda hazırlanan değerlendirme raporu -3'ten ve bireysel görüşmelerden elde edilen bulgulara göre; müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının çalışmaya katılan az sayıda öğretmenin öz-değerlendirme becerilerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öz-değerlendirme becerilerine etkisi olmadığını söyleyen bu öğretmenler gerekçe olarak, zaten bu etkinlikleri daha önce de uyguluyor olduklarını, kendileri için yeni bir şey olmadığını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin çalışma öncesinde de öz-değerlendirme yapıyor olmaları olumlu bir durum olarak görülebilir. Bununla birlikte gerek kendilerinin gerekse diğer öğretmenlerin ifade ettiklerinden anlaşılacağı gibi kastettikleri öz-değerlendirmenin, yaptıkları çalışmalarını düşünmekten, bazen meslektaşına danışmaktan veya öğrenci başarı analizinden ibaret olduğu söylenebilir. Belli bir programa göre veri toplama, gelişim planı hazırlama, uygulama ve değerlendirme yapmadıklarını öğretmenlerin kendileri de belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin hazırladıkları ürün dosyasında bulunan raporlardan ve bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin öz-değerlendirme etkinliklerini uygularken daha çok olumlu duygular yaşadıkları ve yöntemi beğendikleri sonucuna ulaşılabılır. Öğretmenler, zaman zaman iş yükünden ve zaman sıkıntısından dolayı bazı etkinlikleri uygularken sıkıldıklarını zorlandıklarını belirtmişler ama özellikle video kaydı ve çözümlene, meslektaş, gözlemi, günlük yazma ve literatür incelemesinden hoşlandıklarını, etkinlikleri yaparken zaman zaman olumsuz duygular yaşasalar da daha çok olumlu duygular yaşadıklarını, etkinlikleri severek yaptıklarını, ve etkinlikleri nitelikli bir şekilde yapmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bozak (2014)'ın yaptığı araştırmada da katılımcıların, meslektaş rehberliği yöntemini, mevcut rehberlik çalışmalarına kıyasla, daha fazla tercih ettikleri yönünde bulgular elde edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin

müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme etkinliklerini daha çok olumlu duygular yaşayarak ve severek uygulamalarında, çalışmanın iyi bir hazırlık sürecinden sonra uygulanmış olmasının da etkili olduğu söylenebilir.

Bireysel görüşme bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin öz-değerlendirme yöntemini yararlı bir yöntem olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Görüşmelerde öğretmenler, öz-değerlendirme uygulamalarında kendi çalışmalarıyla ilgili çok kaynaktan veri topladıklarını, somut bilgi elde ettiklerini, kendilerini sorguladıklarını ve değerlendirdiklerini, daha objektif olabildiklerini, mesleki olarak geliştiklerini, çalışmaları kendi sorumluluklarında yürüttüklerini, müfettiş rehberliğinden yararlandıklarını, bu süreçte herhangi bir stres ve kaygı yaşamadıklarını ve meslektaşları ile etkileşimlerinin arttığını dile getirmişlerdir. Bu sonuç ile alanyazında konuyla ilgili yapılan diğer araştırma sonuçları büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Örneğin; veri tabanlı öz-değerlendirme stratejisinin, tehdit edici olmayan bir yöntemle öğretmenlerin öğretimsel davranışlarının iyileştirilmesine yardım ettiği ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde aktif olmalarını sağladığı belirtilmiştir (Keller ve Duffy, 2005). Öz-değerlendirmenin kişinin motivasyonu üzerinde olumlu etki yaptığı, eleştirel düşünme, konunun üzerine daha derin bilgi edinme, yaşam boyu öğrenme, değerlendirmenin sırrını çözme, gelişimin bilincinde olma, iletişimi geliştirme, gözlem yapma ve bireysel eleştiri yapma becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir (Coronado - Aliegro, 2007; Ozogul, Olina ve Sullivan, 2008). Öz-değerlendirmenin; 1) öğretmenin mükemmel öğretimi tanımlamasını ve uzmanlık becerisinin farkına varmasını sağlamak, 2) öğretmenin arzu ettiği ve gerçekleşen uygulamaları arasındaki açıklığı bulmasına ve gelişim hedeflerini seçmesine yardımcı olmak, 3) öğretmenin meslektaşları ile iletişimini kolaylaştırmak, 4) öğretmenin uygulamaları üzerinde dış değişim ajanlarının etkisini arttırmak yoluyla öğretmenin gelişimine katkıda bulunduğu görülmüştür (Ross ve Bruce, 2007). Öğretmen ürün dosyalarının daha doğru ve geniş bir değerlendirme ve profesyonel olarak yetiştirme aracı olarak algılandığı ifade edilmiştir (Dinham ve Scott, 2003; Atinello ve diğerleri, 2006; Hauge, 2006; Mansvelde-Longayroux, ve diğerleri, 2007). Öğretmenler, sınıf gezilerinin öğretmen etkililiğine ve mesleki gelişimine katkı sağlayabileceğini düşünmektedirler (Fields, 2013). Meslektaş koçluğunun; öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini azalttığı ve meslektaşlarına karşı daha fazla birliktelik hissettikleri (Hornby, 2008; Rousers, 2009); öğretmenleri

başarılı olma konusunda daha etkin kıldığı, öğretmenlerin daha az stres hissetmelerini sağladığı, öğrencilerine odaklanmalarını ve motivasyonlarını devam ettirmelerini sağladığı belirtilmiştir (Murphy, 2012). Öğretmen adayları sistemli öz-değerlendirme ve akran-değerlendirmenin etkili olduğuna inanmaktadırlar (Gümüüşok, 2014). Meslektaş rehberliğinin, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine, öğretim konularına ilişkin uygulama becerilerine ve meslektaşlar arası ilişkilerin geliştirilmesine olumlu katkılar sağlayacak bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Bozak, 2014). Hem bu araştırmada hem de ilgili diğer araştırmalarda belirtildiği gibi öz-değerlendirme öğretmenlik eğitimi gören öğrenciler, aday öğretmenler veya öğretmenler tarafından yararlı bir yöntem olarak görülmektedir. Ayrıca öz-değerlendirmenin yararları konusunda katılımcı öğretmenlerin tespit ettiği konuların diğer araştırmalarda da sıkça vurgulanması, öğretmenlerin yöntemi bilinçli bir şekilde uygulamaya çalıştıklarının ve söz konusu yararları bizzat yaşayarak gördüklerinin kanıtı olabilir.

Araştırmada öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yöntemini uygulanabilir bir denetim yöntemi olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme etkinliklerini olduğu gibi veya eksikleri giderilip geliştirildikten sonra tekrar uygulayabileceklerini ve tüm okullarda uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuca ulaşılmış ve akran koçluğu, meslektaş gözlemi, yansıtıcı günlük yazma, ürün dosyası hazırlama, video kaydı gibi etkinliklerinin uygulanması önerilmiştir (Aksu ve diğerleri, 2015; Cengiz, 2014; Bozak, 2014; Sullivan ve Glanz, 2000; Burrows, 2012; Dinham ve Scott, 2003; Beck ve diğerleri, 2005; Butler, 2007; Murphy, 2012). Katılımcı öğretmenler, yöntemi uygulamanın zor olmadığını, okullardaki teknolojik olanaklarının yeterli olduğunu, internet yoluyla bilgiye ulaşmanın kolay olduğunu ve eğer öğretmen istekli olursa yöntemi kolayca uygulayabileceğini belirtmişlerdir. Gerçekten de öz-değerlendirme yöntemi, eğitim fakültesinden mezun olan her öğretmenin kolayca uygulayabileceği etkinlikleri içermektedir. Burada en önemli konu öğretmenlerin bu çalışmayı yapmaya istekli olmalarıdır. Nitekim görüşme yapılan iki öğretmen, öz-değerlendirme yönteminin uygulanması gerektiğini ancak öğretmenler ve okullar hazır olmadığı için etkili bir şekilde uygulanamayacağını belirtmişlerdir. Özellikle de

Toplam Kalite Yönetimi (TKY) formatörlüğü yapmış olan bir katılımcı, uygulama aşamasında öğretmenlerin çok direnç gösterdiğinden bahsetmiştir.

Öğretmenler ile yapılan bireysel görüşme bulgularına göre; müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme sürecinde öğretmenlerin önemli bir sorun ya da olumsuzluk ile karşılaşmadığı, sadece bazı öğretmenler tarafından çalışmanın iş yükünü arttırmasının ve etkinlikleri uygulamak için zaman ayrılmasının sorun olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bir öğretmen de meslektaş gözlemi sırasında meslektaşına eksiklerini söylemekten çekindiğini ifade etmiştir. Görüşme yapılan bazı öğretmenlerin ifadelerine göre öz-değerlendirme etkinliklerini yapmak için haftada bir iki saatlik süre yeterli olabilmektedir. Ancak öğretmenlerin okulda ders anlatmak dışında, nöbet tutmak, toplantılara katılmak, bakanlığın veya il milli eğitim müdürlüğünün yürüttüğü projelerde çalışmak ve neredeyse her hafta belirli gün ve haftalar için kutlama ve anma programı hazırlamak veya bu etkinliklere katılmak gibi görevleri vardır. Bu çalışmaların yanına bir de müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme eklenince öğretmenlerin iş yükünü bir sorun olarak görmeleri doğaldır. Diğer taraftan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından öğretmenin çalışma süresinin, derse girdiği süre ile sınırlı görüldüğü söylenebilir. Okuldan ayrıldıktan sonra öğretmenler bu tür kendini geliştirme çalışmalarına zaman ayırmaya alışık olmadıkları için katılımcı öğretmenlerin bazıları zaman sıkıntısı yaşadıklarını belirtmiş olabilirler. Bununla birlikte müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin daha iyi uygulanabilmesi için görüşme yapılan öğretmenlerin öne çıkan önerileri; iş yükünün azaltılması, çalışmanın daha uzun bir zamana yayılması, öğretmenlerin özendirilmesi olmuştur. Öğretmenlerin algıladıkları sorun ile getirdikleri önerilerin uyumlu olduğu söylenebilir.

5.1.2. Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İkinci araştırma sorusuna ilişkin nicel bulgular doğrultusunda ‘öğretmen yansıtıcı düşünme düzeyleri ölçeğinin’ ‘bağlamsal yansıtma’, ‘eğitimsel yansıtma’ ve ‘eleştirel yansıtma’ boyutlarında son test lehine anlamlı bir fark olduğu, müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları sonucunda öğretmenlerin bu boyutlardaki yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitel

bulgularda da öğretmenlerin yansıtıcı günlük -8’de yaptıkları bağlamsal, eğitimsel ve eleştirel yansıtma sayılarının, yansıtıcı günlük -1’de yaptıkları yansıtma sayılarından fazla olduğu ve günlüklerde yazdıklarına göre süreç içinde öğretmenlerin yansıtma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çalışmanın sonunda hazırladıkları değerlendirme raporu -3’ten ve bireysel görüşmelerden elde edilen bulgulara göre; müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç ile alanyazında konuyla ilgili yapılan diğer araştırma sonuçları büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Gümüşok (2014)’un araştırmasında öz-değerlendirme, akran değerlendirme, video kaydı ve görüşme gibi çalışmalar sonucunda katılımcıların çok yönlü ve eleştirel düşünme becerilerine ulaştığı; Dervent (2015)’in çalışmasında yansıtıcı günlük yazma, video kaydı sonucunda katılımcıların başta teknik yansıtma yaptıkları, daha sonra ise bağlamsal ve diyalektik yansıtma yapmaya başladıkları; Cengiz (2014)’in çalışmasında yansıtıcı günlük yazma etkinlikleri sonucu katılımcıların yansıtıcı yazı yazma becerisinin geliştiği; Whipp (2003)’ün araştırmasında video paylaşma ve değerlendirme sonucunda katılımcıların üst düzey yansıtma becerisinin arttığı; Branch (2009)’ın yaptığı çalışmada yansıtıcı düşünme uygulamaları sonucunda katılımcıların yansıtma becerisinin geliştiği; Han ve Brown (2013)’ün çalışmasında eleştirel düşünme müdahalesinden sonra katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı şekilde geliştiği; Cohen-Sayag ve Fischl (2012)’in çalışmasında yansıtıcı günlük ve aylık rapor hazırlama çalışmalarından sonra katılımcı yansıtma becerilerinin eleştirel düzeye çıktığı; Weber (2013)’in çalışmasında yansıtıcı günlük ve öz-değerlendirme çalışmaları sonucu katılımcıların yansıtma becerisinin arttığı; Arrastia ve diğerleri (2014)’nin çalışmasında yansıtıcı günlük yazma etkinliklerinden sonra günlüklerin içerik olarak zenginleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda genel olarak günlük yazma, video kaydı ve çözümleme, sınıf ziyareti, meslektaş gözlemi, literatür incelemesi, seminerlere katılma gibi yansıtıcı uygulamaların öğretmenlik eğitimi gören öğrencilerin, aday öğretmenlerin veya öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci araştırma sorusu çerçevesinde ortaya çıkan sonucun, diğer araştırma sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüştüğü ifade edilebilir. Buna bağlı olarak günlük

yazma, video kaydı ve çözümlene, sınıf ziyareti, meslaktaş gözlemi, literatür incelemesi, seminerlere katılma, öğrenci başarı analizi yapma gibi etkinlikleri içeren müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olabileceği söylenebilir.

Diğer taraftan araştırmanın nitel boyutunda çalışmanın sonunda hazırlanan değerlendirme raporu -3'ten ve bireysel görüşmelerden elde edilen bulgulara göre; müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının çalışmaya katılan az sayıda öğretmenin yansıtıcı düşünme becerilerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının yansıtıcı düşünme becerilerine bir etkisinin olmadığı belirten öğretmenler, genel olarak zaten yansıtıcı düşünme becerisine sahip olduklarını yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme konusunda kendilerini yeterli görmeleri, özyeterlik inancı açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin nicel bulgular doğrultusunda 'öğretmen yansıtıcı düşünme düzeyleri ölçeğinin' 'yüzeysel yansıtma' boyutunda öntest ve sontest ölçümleri arasında anlamlı bir fark olmadığı; nitel boyutta da yansıtıcı günlük -1 ve yansıtıcı günlük -8'de yer alan yüzeysel yansıtma sayılarının birbirine çok yakın olduğu belirlenmiş ve müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin yüzeysel yansıtma becerilerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. "Yansıtıcı düşünme, teknik ve rutin seviyesinden zamanla eleştirel ve öz-değerlendirme seviyesine ilerleyen bir gelişim sürecidir" (Weber, 2013, s.3). Yüzeysel yansıtmanın, yansıtıcı düşünme piramidinin en alt basamağında yer aldığı ve yansıtıcı düşünmenin temel seviyesi olduğu söylenebilir. Bu basamakta basit teorik açıklamalar yapılsa da var olan bilgi en iyi bilgi olarak görülür ve mevcut bilgi değiştirilmeden daha verimli kullanma yolları araştırılır. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar, öğretmenleri yüzeysel ve teknik yansıtma aşamasından daha üst basamaklar olan bağlamsal, eğitimsel ve eleştirel yansıtma seviyesine çıkarmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin bağlamsal, eğitimsel ve eleştirel yansıtma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle yüzeysel yansıtma sayılarında süreç içinde önemli bir değişiklik olmamış olabilir.

Araştırmada müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu görülmekle birlikte; araştırmanın nitel boyutunda yansıtıcı günlük çözümlene formu bulguları

doğrultusunda yansıtma düzeyi yükseldikçe, yansıtma sayısının azaldığı ve eleştirel yansıtmanın en az yapılan yansıtma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile alanyazında konuyla ilgili yapılan diğer araştırma sonuçları büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Yapılan başka araştırmalarda da özetle öğretmenlik eğitimi gören öğrencilerin, aday öğretmenlerin veya öğretmenlerin daha çok teknik ve yüzeysel yansıtıcı düşünme becerilerinin ön planda olduğu, eleştirel düşünme becerilerinin ise düşük olduğu, ileri seviyede yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmadıkları ya da bilinçli yansıtma yapmadıkları, yansıtma yapma konusunda eksikleri olduğu sonucuna ulaşılmış ve katılımcıların yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Töman ve diğerleri, 2014; Cengiz, 2014; Gümüşok, 2014; Kır, 2014; Çiğdem ve Kurt, 2014; Tican ve Taşpınar, 2015; Reston ve Jala, 2014; Choy ve Oo, 2012; Watch, 2015). Araştırmada ortaya çıkan bu sonucun diğer çalışmalarla büyük oranda örtüştüğü ifade edilebilir. Diğer taraftan katılımcıların üst düzey yansıtma becerilerine yeterince sahip olmadıkları yönündeki sonuç, katılımcıların hata ve eksiklerini ifade etmek istememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim araştırmada bir öğretmen, insanın yaptığı hataları eksiklerini günlüklerinde belirtmek istemeyeceğini, bu durumun yansıtıcı düşünmenin eleştirel boyutunu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bireysel görüşme yapılan başka bir öğretmen de yansıtıcı günlük yazarken olumsuz olayları yazmak istemediğini ve yazmadığını belirtmiştir. Bu durumun sebebi söz konusu öğretmenlerin kişisel özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi günlük yazma etkinliğinin bir sınırlılığı olarak da görülebilir.

Bireysel görüşme bulguları doğrultusunda öğretmenlerin yansıtıcı günlük yazma etkinliğini beğendikleri sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenler, zaman zaman iş yükünden, zaman sıkıntısından ve konu bulma zorluğundan dolayı günlükleri yazarken sıkıldıklarını, bu anlamda olumsuz duygular yaşadıklarını ama daha çok olumlu duygular yaşadıklarını, günlük yazmanın hoşlarına gittiğini, mutlu olduklarını, günlükleri severek yazdıklarını, günlüklerindeki yansıtmanın bazılarının basit, yüzeysel olabileceğini ama nitelikli bir şekilde yazmaya ve üst düzey yansıtma yapmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin başlarda konu bulmada ve kendini ifade etmede sıkıntılar yaşamaları ve bu anlamda olumsuz duygular yaşamaları, günlük yazma ile ilgili bilgi ve deneyim eksikliğine bağlanabilir. Ayrıca başlarda yazdıkları günlüğün başka biri tarafından okunacak olması,

öğretmenlerde tedirginliğe yol açmış olabilir. Çalışmalar ilerledikçe hem günlük yazma konusundaki bilgi ve deneyimlerinin artması hem de araştırmacıyı tanıyıp güvenmeleri sonucunda öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade edebildikleri ve sınıftaki olaylardan ve yaşadıkları deneyimlerden yazmaya değer birçok konu bulabildikleri için giderek günlük yazmaktan hoşlanmaya başladıkları söylenebilir.

Bireysel görüşme bulgularına göre günlük yazmanın öğretmenlere önemli katkılar sağlayan yararlı bir etkinlik olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenler, günlük yazma sürecinde deneyimlerini unutmadan not ettiklerini, kendileriyle iç diyalog yaptıklarını, farklı bakış açısı geliştirdiklerini, kendi yaptıklarını fark ettiklerini, çalışmalarını sorguladıklarını ve değerlendirdiklerini, deneyimlerinden yeni şeyler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç ile alanyazında konuyla ilgili yapılan diğer araştırma sonuçları büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Yapılan başka araştırmalarda da yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğretmenlik eğitimi gören öğrencilerin, aday öğretmenlerin veya öğretmenlerin; üst bilişsel farkındalıkları, derse yönelik motivasyonları ve duyguları üzerinde olumlu etkisi olduğu (Cengiz, 2014), içgörü kazanmalarını ve açık fikirli olmalarını sağladığı (Burrows, 2012), yaptıkları çalışmalara ilişkin bazı görüşlerini değiştirdikleri (Branch, 2009), kendi hislerini ifade edebilmenin yanında eksikliklerinin, kendine güven ve azim düzeylerinin farkına vardıkları (Eichler, 2009), mesleki gelişimlerine katkısı olduğu (Cohen-Sayag ve Fischl, 2012) belirtilmiştir. Buna göre günlük yazma etkinliğinin yararlı bir etkinlik olduğu yönündeki sonucun, diğer araştırma sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir.

5.1.3. Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin nicel bulgular doğrultusunda ‘öğretmen öğretim becerileri ölçeğinin’ öntest ve sontest uygulaması arasında ‘yöntem ve etkinlikleri uygulama’, ‘öğrenci katılımını sağlama’, ‘değerlendirme ve transferi sağlama’ boyutlarında öntest ve sontest ölçümleri arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu, müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları sonucunda öğretmenlerin bu boyutlardaki öğretim becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulgularda da öğretim becerileri ilişkin etkinliklerin büyük bir çoğunluğunun video kaydı -1’e göre video kaydı -2’de daha iyi yerine getirildiği ve video kaydı

çözümleme raporlarında yapılan değerlendirmelere göre süreç içinde öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çalışmanın sonunda hazırladıkları değerlendirme raporu -3'ten ve bireysel görüşmelerden elde edilen bulgulara göre; müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bazı öğretim becerilerinin gelişmesine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç ile alanyazında konuyla ilgili yapılan diğer araştırma sonuçları büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Köksal ve Demirel (2008)'in araştırmasında kamera kayıtları, günlükler ve gözlem notlarının katılımcıların öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerine olumlu katkıları olduğu; Tok (2008)'un araştırmasında öğrenme yazıları, günlük yazma, seminer ve eğitimlerin katılımcıların performansları üzerinde etkili olduğu; Akıllı (2007)'nin çalışmasında öz-değerlendirme, akran değerlendirme ve video kaydının katılımcıların mesleki yetkinliklerinin gelişmesinde etkili olduğu; Aykut ve diğerleri (2011)'nin araştırmasında kendini değerlendirme ve video kaydı çalışmasının deneklere ders anlatma becerisini % 75 ve üzerinde kazandırdığı; Gümüşok (2014)'un araştırmasında öz-değerlendirme, akran değerlendirme, video kaydı ve görüşme gibi çalışmalar sonucunda katılımcıların öğrenci motivasyonunu sağlama, derse katılımı arttırma, değerlendirme ve sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı; Dervent (2015)'in çalışmasında yansıtıcı günlük yazma, video kaydı sonucunda katılımcıların planlama, uygulama, zaman yönetimi, okul tesislerini kullanma konularında mesleki gelişim gösterdikleri; Cengiz (2014)'in çalışmasında yansıtıcı günlük yazma etkinlikleri sonucu katılımcıların başarılarının arttığı, Aksu ve diğerleri (2015)'nin çalışmasında akran değerlendirme, kliniksel denetim, ders gözlemi ve video çalışmaları sonucunda aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştiği; Sullivan ve Glanz (2000)'in araştırmalarında akran koçluğu, ürün dosyası, akran değerlendirme, öz-değerlendirme ve eylem araştırması çalışmaları sonucu öğretmenlerin bazı öğretim becerilerinin geliştiği; Sutherland ve Wehby (2001)'nin çalışmasında öz-değerlendirme etkinlikleri sonucu özel eğitim öğretmenlerin pekiştirme davranışlarının arttığı; Keller ve Duffy (2005)'nin çalışmasında öz-değerlendirme, video kaydı, alanyazın inceleme, mentorlük sonucu katılımcı özel eğitim öğretmenin sosyal övgü ve pekiştirme kullanma davranışının arttığı; Capizzi ve diğerleri (2010)'nin çalışmasında öz-değerlendirme etkinliklerinin

katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin hedeflenen davranışı kazandırma becerisi üzerinde etkili olduğu; Ross ve Bruce (2007)'un araştırmasında öz-değerlendirme ve meslektaş denetiminin katılımcı matematik öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağladığı; Burrows (2012)'un çalışmasında yansıtıcı günlük yazma, video kaydı ve öz-değerlendirme çalışmalarının öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri ve tutumlar geliştirmesinde etkili olduğu; Fields (2013)'in çalışmasında sınıf gezilerinin öğretmen etkililiğine, mesleki gelişimine, öğrenci başarısına ve okulun bütünsel gelişimine katkı sağlayabileceği; Atinello ve diğerleri (2006)'nin çalışmasında ürün dosyası hazırlamanın öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerine pozitif etkisi olduğu; Cohen-Sayag ve Fischl (2012)'in çalışmasında yansıtıcı günlük ve aylık rapor hazırlama çalışmalarının sonucunda katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin öğretim uygulamalarının iyileştiği; Butler (2007)'in araştırmasında meslektaş koçluğu uygulaması ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisindeki öğretimsel uygulamalarını geliştirebilecekleri; Hornby (2008)'nin araştırmada meslektaş koçluğunun bir lisede görevli aday öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretim metotlarını etkili bir şekilde uygulayabilmelerine katkı sağladığı; Murphy (2012)'nin araştırmasında meslektaş koçluğu ve öz-değerlendirme çalışmalarının katılımcı öğretmenlerin öğrenciye odaklanma ve sınıf yönetimi becerisi üzerine olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda genel olarak video kaydı, meslektaş gözlemi, yansıtıcı günlük yazma, ürün dosyası hazırlama gibi etkinlikleri içeren öz-değerlendirme uygulamalarının, öğretmenlik eğitimi gören öğrencilerin, aday öğretmenlerin veya öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü araştırma sorusu çerçevesinde ortaya çıkan sonucun, diğer araştırma sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüştüğü ifade edilebilir. Buna bağlı olarak günlük yazma, video kaydı ve çözümlenme, sınıf ziyareti, meslektaş gözlemi, literatür incelemesi, seminerlere katılma gibi etkinlikleri içeren müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olabileceği söylenebilir.

Diğer taraftan Reston ve Jala (2014) tarafından yapılan araştırmada; öz-değerlendirme, yansıtıcı uygulama ve akran gözlemi çalışmaları sonucunda istatistik öğretmenlerin, istatistik ve öğretim yöntemleri konusunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir. Aksu ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada da akran danışma, kliniksel denetim, ders gözlemi ve video

kaydı çalışmaları sonucu aday öğretmenlerin öğretimde yeterlik inançlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda çalışmanın sonunda hazırlanan değerlendirme raporu – 3'ten ve bireysel görüşmelerden elde edilen bulgulara göre; müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının çalışmaya katılan az sayıda öğretmenin öğretim becerilerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretim becerilerine bir etkisinin olmadığı belirten öğretmenler, genel itibari ile yapılan çalışmalardan yeni bir şey öğrenmediklerini veya çalışmadan daha çok şey beklediklerini içeren açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu ifadelere göre öğretmenlerin öğretim becerileriyle ilgili bilgilerin kendilerine doğrudan aktarılmasını ya da yöntem ve etkinliklerin öğretilmesini beklemiş olabilecekleri söylenebilir. Ancak, müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminde bir uzman tarafından hazır bilginin sunulması söz konusu değildir. Öz-değerlendirmede sorumluluk öğretmene aittir. Öğretmen belirlediği gelişim hedefleri doğrultusunda kendi gelişimi için çaba göstermesi gerekir. Burada müfettişlerin görevi öğretmene rehberlik ve yardım etmektir. Nitekim çalışmada bunu başarabilen öğretmenler olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Örneğin bir öğretmen (Ö10), üstün ve özel yetenekli öğrencisi için Zenginleştirilmiş Eğitim Planı (ZEP) yapabilmek için ciddi bir araştırma yapmıştır. Başlarda istediği bilgiyi bulamadığı için umutsuzluğa kapılmıştır. Öğretmene edindiği bilgiler doğrultusunda kendisinin bir ZEP planı yapması önerilmiştir. Öğretmen de kendi ZEP planını yapmış ve diğer öğretmenler de örnek alsın, yararlansın diye eğitim sitelerine yüklemiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin nicel bulgular doğrultusunda 'öğretmen öğretim becerileri' ölçeğinin öğrencilerle iletişim kurma ve sınıf düzenini sağlama boyutlarında öntest ve sontest ölçümleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin bu boyutlardaki becerilerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Nitel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin günlüklerinde, video kaydı çözümlerinde, literatür incelemesi raporlarında ve değerlendirme raporlarında sıklıkla iletişim becerileri ve sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları sorunları öne çıkardıkları, bu konularda kendilerini eleştirdikleri ve eksiklerini gidermek için çaba içinde oldukları görülmektedir. Öğretmenler, öğretim becerileri ölçeğinin ön uygulamasını çalışmanın başında doldurmuşlardır. Başta kendilerini öğrencilerle iletişim kurma ve

sınıf düzenini sağlama konularında başarılı yeterli algılamış oldukları için öntestte kendilerine yüksek puan vermiş olabilirler. Öntest puanları görel olarak yüksek olduğu için öntest ve sontest ölçümleri arasında anlamlı bir fark olmamış olabilir.

Araştımanın nitel boyutunda birinci değerlendirme raporları, gelişim planları, literatür incelemesi raporları ve meslektaş gözlemi raporlarından elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmenlerin ilkökul düzeyinde en çok gereksinim duydukları konularda gelişim hedefleri belirledikleri, literatür incelemesi ve meslektaş gözlemi konuları seçtikleri sonucuna ulaşılabilir. Söz konusu etkinliklerde okuma anlama, problem çözme, işbirlikçi öğrenme, çoklu zekâ kuramı, öğrencilerin ilgisini çekecek etkinlikler yapma, beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik dersini etkili işleme, pekiştirme kullanma, sınıf kurallarını oluşturma ve istenmeyen davranışlarla baş etme, iletişim ve beden dilini etkili kullanma, ölçme ve değerlendirme gibi konuların ön plana çıktığı belirlenmiştir. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin 6-10 yaş aralığında olduğu, bu öğrencilerin derse dikkatlerini çekip, görev başında tutmanın kolay olmadığı ve öncelikli hedefin okuma, anlama, yazma, temel matematiksel işlemler ve problem çözme becerisinin kazandırılması olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin bilinçli bir şekilde konu belirledikleri söylenebilir.

Sınıf ziyareti ve meslektaş gözlemi raporlarından elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin öğretim uygulamalarının büyük oranda birbirine benzediği sonucu çıkarılabilir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, meslektaş gözlemi ve sınıf ziyaretleri sonucunda gözlediği meslektaş ile kendi öğretim uygulamalarının büyük oranda benzediğini belirtmiştir. Ayrıca diğer meslektaşlardan transfer edilen konuların genellikle öğrencilerle iletişim kurma ve sınıf düzenini sağlama ile ilgili konular olduğu, yöntem ve etkinlikleri uygulama, öğrenci katılımını sağlama, değerlendirme ve transferi sağlama boyutlarında transfer edilen konuların görece daha az olduğu görülmüştür. Bu durumun en önemli nedeni öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabını referans alarak ders işlemeleri olabilir. Her ne kadar kılavuz kitabındaki etkinliklerin örnek olduğu, öğretmenlerin öğrencilerin ilgi, seviye ve eğitim ihtiyaçları, okulun ve çevrenin olanakları ve beklentileri doğrultusunda başka etkinlikler hazırlayıp uygulayabilecekleri belirtilmiş olsa da farklı etkinlik hazırlayıp uygulayan öğretmen sayısının az olduğu söylenebilir. Aynı kılavuz kitabı uygulayan aynı etkinlikleri yapan öğretmenlerin uygulamalarının benzer olması doğaldır. Bu şartlarda öğretmenler ancak öğrencileriyle iletişim kurma ya da sınıfı düzenleme ve

sınıf kurallarını yerleştirme gibi konularda farklılık yaratabilir. Nitekim öğretmenlerin diğer meslektaşlarında farklı olarak görüp kendi sınıfına transfer ettiği konular da ağırlıklı olarak bunlardır.

Bireysel görüşme bulguları doğrultusunda öğretmenlerin video kaydı ve çözümleme etkinliğini beğendikleri sonucuna ulaşılabilir. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, video çekimlerinde önemli teknik bir sorunla karşılaşmadıklarını, birinci video çekimlerinde çok doğal olmadıklarını, bu anlamda olumsuz duygular yaşadıklarını ama ikinci videoda daha doğal olduklarını, videoda kendilerini izlemenin çok değişik bir duygu olduğunu, video kaydı ve çözümlemenin hoşlarına gittiğini, daha çok olumlu duygular yaşadıklarını, video kaydı ve çözümlemesini başarılı bir şekilde yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birinci video çekiminde doğal olamamaları, normal bir davranış olarak görülebilir çünkü çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun meslek hayatında ilk defa kendini vidoya çekip izlediği söylenebilir. Nitekim katılımcıların çoğu, ikinci videoda daha rahat, daha doğal olduklarını belirtmişlerdir.

Bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda video kaydı ve çözümlemenin öğretmenlere önemli katkılar sağlayan yararlı bir etkinlik olduğu sonucuna varılabilir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler video kaydı ve çözümleme etkinliğinde, sınıf performansları hakkında somut, gerçek veri elde ettiklerini, jest, mimik, ses tonları hakkında bilgi sağladıklarını, sınıf performansları hakkında geri bildirim aldıklarını, kendilerini değerlendirdiklerini ve kendilerini geliştirme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç ile alanyazında konuyla ilgili yapılan diğer araştırma sonuçları büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Yapılan başka çalışmalarda da video kaydı ve çözümlemenin; jest, duruş, ses tonu gibi sözsüz ipuçlarının görülmesini sağladığı (Tanyeri ve Özçınar, 2012); öğretmenlerin geribildirim almalarını, hatalarını ve eksiklerini görmelerini sağladığı (Selçuk, 2001); öğretmenin kendisini değerlendirebileceği (Burrows, 2012, s.26); kişisel gelişim için anlamlı, verimli ve etkili bir araç olduğu (Akıllı, 2007; Van Es ve Sherin, 2005) belirtilmiştir. Video kaydı ve çözümleme etkinliğinin yararlı bir etkinlik olduğu yönündeki sonucun, diğer araştırma sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüştüğü ifade edilebilir. Buna bağlı olarak, video kaydı ve çözümlemenin öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmelerinde kullanılabilecek önemli bir etkinlik olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. İleriye Dönük Araştırmalara İlişkin Öneriler

Bu araştırma resmi bir ilkokulda uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin öğretmenlerin öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerileri üzerine olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte resmi ve özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde de uygulanıp, benzer sonuçlar verip vermediğinin araştırılması önerilebilir.

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin öğretmenlerin motivasyonu, iletişim becerileri, örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

Çalışmada öğretmenlerin karşılaştığı iş yükü ve zaman sıkıntısı sorununu çözmek için çalışmanın katılımcı öğretmenlerin önerileri doğrultusunda programlanması, mümkün ise araştırma süresinin uzatılarak etkinliklerin iki yarıyla yayılması, eğer bir yarıylda uygulamaya karar verilirse etkinlik sayısının azaltılması önerilebilir.

Öğretmenlerin video kayıtlarında doğal olmalarını sağlamak için araştırmaya başlamadan önce birkaç çekim yaparak, kendilerini ve öğrencilerini video kaydına alıştırmaları sağlanabilir.

Video kaydı çözümlenmelerinin daha objektif olmasını sağlamak için öğretmenlerin kabul etmesi durumunda; video kayıtlarını katılımcı öğretmen ile rehber müfettiş ya da araştırmacı birlikte izleyerek çözümleyebilir.

Meslektaş gözleminin amacına uygun yapılabilmesi ve öğretmenlerin birbirlerine eksiklerini çekinmeden söyleyebilmelerini sağlamak için meslektaşlar arasında iletişimi arttıracak sosyal etkinliklere daha çok yer verilebilir. Özellikle de gözlem öncesi görüşmede öğretmenlerin gözlemin amacını, gözlem odağını, gözlemden neler beklediklerini konuşup karara bağladıklarından emin olunması gerekir.

Katılımcı öğretmenlerin zaman içinde çalışmayla ilgili motivasyonlarının düşmesini engellemek ve yaptığı etkinliklerin raporlarında tedirginliğe kapılmadan, rahat ve açık bir şekilde kendilerini ifade edebilmelerini sağlamak için araştırmacının kendini, araştırmanın amacını iyi açıklaması ve katılımcılarla sosyal ortamlarda daha çok bir arada olarak kendini tanıtmayı yoluyla katılımcıların güvenlerini kazanması önerilebilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Çalışmanın sonuçları müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin etkili bir denetim yöntemi olduğunu ayrıca öğretmenler tarafından yararlı ve uygulanabilir bir yöntem olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yöntemi, kendini geliştirmek isteyen öğretmenler tarafından uygulanabilir. Ayrıca yöntem, resmi ve özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde de uygulanıp denendikten ve varsa eksikleri giderilip geliştirildikten sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm okullarda uygulanabilir.

Önerilen müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin uygulama süreci; 1) öğretmenin mevcut öğretim uygulamaları hakkında veri toplaması, 2) topladığı verileri çözümleyip değerlendirmesi ve bireysel gelişim planı hazırlaması, 3) gelişim etkinliklerini uygulaması, 4) gelişim etkinliklerini değerlendirmesi aşamalarından oluşmaktadır. Öz-değerlendirme kapsamında seminer veya kurslara katılma, alanyazın inceleme, sınıf ziyareti, video kaydı ve çözümleme, meslektaş gözlemi, yansıtıcı günlük tutma, öğrenci başarı analizi, ürün dosyası hazırlama gibi etkinliklerin tamamı ya da bazı etkinliklerin uygun bir bileşimi kullanılabilir. Ayrıca öğretmenin öğretim uygulamaları ve öğretim başarısı hakkında öğrenci ve velilere anket uygulaması, müfettişler, yöneticiler ve meslektaşları ile görüşmeler yapması gibi etkinlikler de kullanılabilir. Bu denetim yönteminde öğretim uygulamalarının etkililiğini değerlendirme ve geliştirme sorumluluğu asıl öğretmene aittir. Müfettişlerin rolü ise veri toplama, planlanma, uygulama, değerlendirme sürecinde öğretmenlere rehberlik etmek, uygulanacak etkinliklerin seçiminde yardımcı olmak, çalışmalarını eşgüdümlemek, dönüt vermek, seminer ve toplantılar düzenlemek, bilgi, doküman, kaynak kitap desteği sağlamaktır.

Maarif müfettişlerince sunulan denetim ve rehberlik hizmetleri, öğretmenlerin öz-değerlendirmesini destekleyecek ve müfettişlerin rehberlik rolü oynayabileceği şekilde yeniden yapılandırılabilir. İllerde görevli maarif müfettişlerine okullar dağıtılarak, her müfettişin sorumlu olduğu okullar belirlenebilir. Maarif müfettişleri de sorumlu olduğu okullarda görev yapan öğretmenlere öz-değerlendirme konusunda rehberlik yapabilirler. Öğretmenlerin öz-değerlendirme sürecindeki gelişimlerini izleyip değerlendirebilirler. İzleme ve değerlendirme raporları, elektronik ortamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan denetim modülüne yüklenebilir. Öz-değerlendirme sürecinde öğretmenlerin hazırladıkları değerlendirme raporları,

gelişim planları da denetim modülüne yüklenebilir. Bununla birlikte her okulun beş yılda bir maarif müfettişlerince genel denetimi yapılabilir. Öğretmenler ve okullar öz-değerlendirme konusunda geliştikçe beş yılda bir yapılan genel denetim aralığı uzatılabilir.

Merkezi ve yerel hizmetiçi eğitim etkinlikleri müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme çalışmalarını destekleyecek şekilde planlanabilir. Öz-değerlendirme, akran gözlemi, ürün dosyası, yansıtıcı düşünme, öğretim becerileri konularında seminerler ve kurslar düzenlenebilir. Öğretmenlerin gelişim planları ve gelişim hedefleri denetim modülüne yükleneceği için, Bakanlık tarafından gelişim hedefleri konularına göre gruplandırılarak, bu konularda merkezi ve yerel düzeyde hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir. Ayrıca Bakanlığın 'Eğitim ve Bilişim Ağı' (EBA) üzerinden gelişim hedefleriyle ilgili eğitim sunuları, örnek etkinlikler, videolar, makaleler yayınlanarak öğretmenlerin gelişimine destek olunabilir.

Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin tüm okullarda uygulanmasına karar verilirse; yönteme karşı öğretmenlerin direnç göstermelerini engellemek için önce pilot okullarda gönüllü öğretmenler ile başlanması, rehberlik yapacak müfettişlerin, okul yöneticilerinin ve katılımcı öğretmenlerin eğitimden geçirilmesi, birinci yıl etkinlik sayısının az tutulması ve her geçen yıl öğretmenlerin isteği doğrultusunda yapılacak etkinliklerin artırılması önerilebilir. En önemlisi üst yöneticilerin, müfettişlerin ve okul yöneticilerinin öğretmenleri cesaretlendirmesi, gereksinim duyduklarında rehberlik yapmaları ve desteklediklerini hissettirmeleri gerekir.

Gerek tüm okullarda uygulansın gerekse isteyen öğretmenler bireysel uygulansın öğretmenlerin öz-değerlendirme ve mesleki gelişim etkinlikleri için ders çıkışında okulda bir saat fazla kalmalarına ve bu süre için ek ders ücreti ödenmesine yönelik yasal düzenleme yapılabilir. Çalışmaları başarıyla uygulayan öğretmenlere teşekkür belgesi, başarı belgesi, aylıkla ödül verilebilir. Bu şekilde hem öğretmenler özendirilmiş olur hem de öğretmenlerin zaman sorunu çözülmüş olur.

KAYNAKÇA

- Acheson, K. A. and Gall, M. D. (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Pre-service and in-service applications* (4th ed.). New York: John Wiley and Sons Press.
- Airasian, P. W. ve Gullickson, A.R. (1997). *Teacher self – evaluation tool kit*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ak, B. (2010). Parametrik hipotez testleri. Ş. Kalaycı (Ed.). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (s. 71-82). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Akıllı, M. (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitime etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2): 161-170.
- Aksu, M. B., Aksu, T., Apaydın, Ç., Kasalak, G., Tan, O. ve Şenol, Y. (2015). Aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim sürecinin akran danışma ve kliniksel denetim yoluyla desteklenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21 (2), 131-160. doi: 10.14527/kuey.2015.006.
- Aksu, M. B., Apaydın, Ç. ve Kasalak, G. (2014). Novice teachers self-efficacy belief: A study of scale development. *International Online Journal of Education and Teaching*. 1 (4), 1-16.
- Aküzüm, C. ve Özmen, F. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri bir meta-sentez çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 56, 97-120.
- Alaszewski, A. (2006). *Using diaries for social research*. London: SAGE Publications.
- Alp, S. ve Taşkın, Ç. Ş. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşüncüyü geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 37 (178), 311-320.
- Andrade, H. ve Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48 (1), 12-19.
- Arrastia, M. C., Rawls, E. S., Brinkerhoff, E. H. and Roehrig, A. D. (2014). The nature of elementary preservice teachers' reflection during an early field experience. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15 (4): 427-444.
- Arthur, J. Waring, M. Coe, R. and Hedges, L.V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri* (A. Erözkan ve E. Büyükozsüz Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayınları. (2012).
- Asghar, A. (2010). Reciprocal peer coaching and its use as a formative assessment strategy for first-year student. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4), 403-417.

- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 98-121.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20 (3), 281-306.
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Atinello, J. R., Lare, D. and Waters, F. (2006). The value of teacher portfolios for evaluation and professional growth. *National Association of Secondary Schools Principals, NASSP Bulletin*, 90 (2), 132-152.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*, Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Aykut, Ç., Dayı, E. ve Karasu, N. (2011). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarına ders anlatma becerilerinin kazandırılmasında kendini değerlendirme yönteminin etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12 (2), 49-59.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Ballard, K. K. (2006). *Using Van Manen's model to assess levels of reflectivity among preservice physical education teachers* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), A&M University, Texas.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman Publications.
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura A. (2004). Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 613-630.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. T. Urban & F. Pajares (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (p. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Başol, G. ve Gencil, İ. E. (2013). Reflective thinking scale: A validity and reliability study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (2), 941-946.
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C. ve Wilson, S. M. (2003). The impact of parental, support, behavioral control and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African-American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18 (5), 523–541.

- Beck, R. J., Livne, N. L. and Bear, S.L. (2005). Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development. *European Journal of Teacher Education*, 28 (3). 221-244.
- Bell, A., Kelton, J., McDonagh, N., Mladenovic, R. and Morrison, K. (2011). A critical evaluation of the usefulness of a coding scheme to categorise levels of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (7), 797-815.
- Bıçak, B. (2008). Performans Değerlendirme. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bigge, M. L. and Shermis, S. S. (1999). *Learning theories for teachers*. New York: Longman Inc Press.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*, Ankara: Siyasal Yayınları.
- Bitto, L. & Butler, S. (2010). Math teacher self-efficacy and its relationship to teacher effectiveness. *Journal of Cross- Disciplinary Perspectives in Education*, 3 (1), 40-45.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. ve William, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire, England: Open University Press.
- Blase, J. & Blase, J. (2002). The Micro politics of instructional supervision. *Education Administration Quarterly*, 38 (1), 6-44.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really. *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Boody, R. M. (2008). Teacher reflection as teacher change, and teacher change as moral response. *Education*, 128 (3), 498-506.
- Bozak, A. (2014). *Meslektaş rehberliği yönteminin uygulanabilirliğine ve etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Branch, J. A. (2009). *Reflective practice in an early childhood teacher education program: A study of the components of learning about and implementing reflective practice* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), University of Nebraska, Nebraska.
- Brauckmann, S. ve Pashiardis, P. (2010). The clash of evaluations: In search of the missing link between school accountability and school improvement – experiences from Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 24 (4), 330-350.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc. Press.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. New York: Pearson Education, Inc. Press.

- Bruster, B. G. ve Peterson, B. R. (2012). Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice: International Multidisciplinary Perspectives*, 1-13. DOI:10.1080/14623943.2012.732945.
- Burrell, G. ve Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. New Hampshire: Heinemann Publishing.
- Burrows, N. L. (2012). *Reflective thinking by teachers an improvement in teaching practices* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), University of Oklahoma, Oklahoma.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*. 16 (3), 407-420.
- Butler, D. M. (2007), *Implementing peer coaching in a state funded pre-kindergarten program: An autoethnography* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of New Orleans, Louisiana - New Orleans.
- Bülbül, M. ve Demirbolat, A.O. (2014). Hesap verebilirlikle ilgili Türk Milli Eğitim Sistemine yönelik bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 39-52.
- Bülbül, T. ve Acar, M. (2012). Pair-wise scaling study on the missions of education supervisors in Turkey. *Journal of Human Sciences*, 9 (2), 623-640.
- Campbell-Jones, B. & Campbell-Jones, F. (2002). Educating African-American children: Credibility at a crossroads. *Educational Horizons*, 80 (3), 133-139.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (s. 337-371). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Capizzi, A.M., Wehby, J.H. ve Sandmel, K.N. (2010). Enhancing mentoring of teacher candidates through consultative feedback and self-evaluation of instructional delivery. *Teacher Education and Special Education*, 33 (3), 191-212.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44 (6), 473-490.
- Carr, J. F., Herman, N. ve Harris, D. E. (2005). *Mentoring, coaching and collaboration*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Press.
- Cengiz, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel kimya laboratuvarı dersinde hazırladıkları yansıtıcı günlüklerin yansıtıcı düşünme ve akademik başarıları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktra Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Cheng, M. M. H., Cheng, A. Y. N. and Tang, S. Y. F. (2010). Closing the gap between theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 57-66.

- Choy, S. C. and Oo, P. S. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom? *International Journal of Instruction*, 5 (1), 167-182.
- Christensen, L. B., Johnson, R.B. and Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz* (A. Alpay Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayınları. (2014).
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2th edition). NewYork: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th edition). NewYork: Routledge Publishers.
- Cohen- Sayag, E. and Fischl, D. (2012). Reflective writing in pre-service teachers' teaching: What does it promote? *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (10), 20-36.
- Collier, S. T. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 50 (3), 173-181.
- Collin, S., Karsenti, T. and Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice: International Multidisciplinary Perspectives*, 14 (1), 104-117.
- Conhaim, W.W. (2003). Personal journals: New uses for an old-age practice. *Information Today*, 20 (1), 27-29.
- Coronado-Aliegro, J. (2007) *The effect of self-assessment in the self-efficacy of students studying Spanish as a foreign language* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Çiğdem, H. ve Kurt, A. A. (2014). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bloklarında kullandıkları yansıtıcı düşünme düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (1), 123-142.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- De Grauwe, A. (2007). Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education*, 53, 709-714.
- Dechert, D. A. (2007). *Creating a "new pedagogy" for reflection in reading education* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Graduate School of State University of New York, New York.
- Demirgil, H. (2010). Parametrik olmayan (non – parametric) hipotez testleri. Ş. Kalaycı (Ed.). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (s. 85-112). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. *Issues in Educational Research*, 25 (3), 260-275.

- Desivilya, H. S. & Eizen, D. (2005). Conflict management in work teams: the role of social self-efficacy and group identification. *The International Journal of Conflict Management*, 16 (2), 183-208.
- Devecioğlu, Y. ve Akdeniz, A. R. (2016). Alan eğitimi derslerinin oğretmen yeterlikleri bağlamında değerlendirilmesi-1. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakóltesi*, 8 (1), 44-67.
- Dinham, S. & Scott, C. (2003). Benefits to teachers of the professional learning portfolio: A case study. *Teacher Development*, 7 (2), 229-244.
- Dohn, N. B. (2011). On the epistemological presuppositions of reflective activities. *Educational Theory*, 61 (6), 671-798.
- Domask, J.J. (2007). Achieving goals in higher education: An experiential approach to sustainability studies. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (1), 53-68.
- Döş, İ. ve Kayran, M. (2013). İl eğitim denetmenlerinin rehberlik rolünü gerçekeştirme düzeyine ilişkin müdür yetkili oğretmenlerin görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü. Sosyal Bilimler dergisi*, 10 (1), 87-103.
- Duban, N. ve Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı oğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 343-360.
- Dubrovich, M.(2002). A diversify your assessment portfolio. *Principal*, 82 (2), 7-56.
- Ehren, M. C. M. & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 51-72.
- Eichler, D. F. (2009). *The experience of using reflective journals on an outward bound course* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Ekinci, A. ve Karakuş, M. (2011). The functionality of guidance and supervision visits made by supervisors in primary schools. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 1862-1867.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: sınıf oğretmenin adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 5 (1), 45-57.
- Everton, T. & Galton, M. (2004). Supervisor, collaborator or critical friend: the changing roles of university tutors in teacher research. *Teacher Development*, 8 (2), 241-261.
- Ewart, G. & Straw, B. S. (2005). A seven-month practicum: Collaborating teachers' responses. *Canadian Journal of Education*, 28 (1/2), 185-202.
- Falchikov, N. (2003) Involving students in assessment. *Psychology Learning & Teaching*, 3 (2), 102-108.
- Farrell, T. S. C. (2004). *Reflective practice in action: 80 reflection breaks for busy teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

- Fernandez, M. L. and Robinson M. (2006). Prospective teacher' perspective on microteaching lesson study. *Education*, 127 (2), 203-215.
- Feyzioğlu, E. Y., Feyzioğlu, B. ve Küçükçıngı, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri, öz yeterlik inançları ve öğrenme yaklaşımları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 404-423.
- Fields, C. (2013). *Classroom walkthroughs: Does such an approach to supervision contribute to district improvement* (Yayımlanmamış Doktora Tezi)? College of Saint Elizabeth Morristown, New Jersey.
- Fraenkel, J. ve Wallen, N. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7. Baskı). New York: McGraw-Hill Publishing.
- Francis-Seton, A. I. N. (2011). *Impact of collective responsibility on student learning and achievement* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Walden University, Minneapolis.
- Gadsby, H. & Cronin, S. (2012). To what extent can reflective journaling help beginning teachers develop masters level writing skills? *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 13 (1), 1-12.
- Gagne, R. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. 4th edition, Florida: Holt, Rinehart and Winston Inc. Press.
- Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters* 7, 49-60.
- Gedik, H., Akhan, N. E. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4 (2), 113-130.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P. and Ross-Gordon, J.M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik* (M.B. Aksu ve E. Ağaoğlu Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayınları. (2014).
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. and Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Good, T. L. & Brophy, J.E. (2006). *Looking in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon Publishing.
- Göker, S. D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System, An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 34 (2), 239-254.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. and McArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5 (2), 177-203.
- Grant, B. M. (2005). Fighting for space in supervision: Fantasies, fairytales, fictions and fallacies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (3), 337-354.

- Green, B. (2005). Unfinished business: Subjectivity and supervision. *Higher Education Research & Development*, 24 (2), 151-163.
- Greenstein, L. (2010). *What teachers really need to know about formative assessment*. Virginia: ASCD Press.
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 4 (2), 207-220.
- Guskey, T. R. (2010). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8 (3), 381-391.
- Gümüşok, F. (2014). *İngiliz dili öğretmen adaylarını değerlendirme sürecine dahil etme: Uygulama dersinde yansıtıcı düşünme olarak öz-değerlendirme ve akran – değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Günbayı, İ. (2016). Liderlik ve toplumsal değişme. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.). Eğitim yönetiminde liderlik (s.245-282). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 1-23.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). Eğitim denetiminde alternatif yaklaşımlar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 61-78.
- Gündüz, Y. ve Göker, S. D. (2014). Dünya ölçeğinde eğitim denetmenlerinin iş tanımlarındaki çelişkiler ve rol çatışmaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 155-174.
- Güven, M. (2009). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal araştırmalar Dergisi*, 2 (9), 171-179.
- Hagevik, R., Ayniz, M. ve Rowell, C. G. (2012). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 28, 675-684.
- Han, H. S. ve Brown, E. T. (2013). Effects of critical thinking intervention for early childhood teacher candidates. *The Teacher Educator*, 48 (2), 110-127.
- Harland, T. (2005). Developing a portfolio: To promote authentic enquiry in teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10 (3), 327-337.
- Hauge, T. E. (2006). Portfolios and ICT as means of professional learning in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 23-36.
- Henson, K. T. (2010). *Supervision: A collaborative approach to instructional improvement*. Waveland: Long Grove, IL.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 819-836.

- Hickson, H. (2011). Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice: International Multidisciplinary Perspectives*, 12 (6), 829-839.
- Holland, P. (2005). The case for expending standards for teacher evaluation to include instructional supervision perspective. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18 (1), 67-77.
- Hornby, M. K. (2008). *Peer coaching for new high school teachers* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Royal Roads University, Victoria, Canada.
- Hopkins, W.S. and Moore, D.K. (1993). *Clinical supervision, a practical guide to student teacher supervision*, U.S.A. W.M.C: Brown Benchmark Publishers.
- Hourani, R. B. (2013). Pre-service teachers' reflection: Perception, preparedness and challenges. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14 (1), 12-30.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan Çev.). Ankara: Nobel Yayınları. (2007).
- Huangfu, W. (2012). Effects of EFL teachers' self-efficacy on motivational teaching behaviors. *Asian Social Science*, 8 (15), 68-74.
- Huston, T. ve Weaver, C. L. (2008). Peer coaching: Professional development for experience faculty. *Innovation in Higher Education*, 33, 5-20.
- Hyrkas, K. (2005). Clinical supervision, burnout and job satisfaction among mental health and psychiatric nurses in Finland. *Issues in Mental Health Nursing*, 26 (5), 531-556.
- I'Anson, J., Rodrigues, S. and Wilson, G. (2003). Mirrors, reflections and refractions: The contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 189-199.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65 (1), 20-25.
- Jasper, M. (2003). *Beginning reflective practices*. London: Nelson Thornes Publishers.
- Jay, J. K. ve Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Johnson, C. D. & Altland, V. (2004). No teacher left behind: The development of a professional collaboration. *Literacy Teaching and Learning*, 8 (2), 63-82.
- Johnson, C. S. (2011). School administrators and the importance of utilizing action research. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (14), 78-84.

- Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 2 (2), 85-301.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed.). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (s.320-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karaatlı, M. (2010). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. Ş. Kalaycı (Ed.). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (s. 1-47). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karakuş, M. ve Yasan, T. (2013). Denetmen ve öğretmen algılarına göre il eğitim denetmenlerinin yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-19.
- Kayıkcı, K. (2005). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 507-527.
- Kayıkcı, K. ve Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18 (1), 65-94.
- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (s. 404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kazak, E. (2013). Ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 15-26.
- Keller, C.L. and Duffy, M.L. (2005). I said that? How to improve your instructional behavior in just 5 minutes per day through data – based self – evaluation. *Teaching Exceptional Children*, 37 (4), 36-39.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J. and Sinclair, K. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (4), 381-395.
- Kır, M. (2014). Biyoloji öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 225-233.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 82-92.
- Kilminster, S., Cottrell, D., Grant, J. & Jolly, B. (2007). Effective educational and clinical supervision. *Medical Teacher*, 29, 2-19.
- Kim, S., Phillips, W. R., Pinsky, L., Brock, D., Phillips, K. ve Keary, J. (2006). A conceptual framework for developing teaching cases: A review and synthesis of the literature across disciplines. *Medical Education*, 40, 867-876.
- Kim, Y. (2005). *Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Pennsylvania State University, Pennsylvania.

- Klassen, R. M. and Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-755.
- Koc, E. M. (2011). Development of mentor teacher role inventory. *European Journal of Teacher Education*, 34 (2), 193-208.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınları.
- Korkmaz, M. ve Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 431-443.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Köroğlu, H. ve Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 9-25.
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme düzeyi. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 339-346.
- Kupper, J.B. (2001). The microteaching experience: Student perspectives. *Education*, 121 (4), 830-835.
- Küçükıılmaz, E. A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 1-23.
- Lai-ngok, J, W. (2004). School autonomy in China: A comparison between government and private schools within the context of decentralization. *International Studies of Educational Administration*, 32 (3), 54-73.
- Landis, J. R. and Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33 (1), 159-174.
- Larrivee, B. (2006). *An educator's guide to teacher reflection*. New York: Houghton Mifflin Company Press.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9 (3), 341-360.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher*, 21 (1), 699-715.
- Leslie, P. (2008). *Post-secondary students' purposes for blogging* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Memorial University, Newfoundland.
- Liaw, E. C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 176-180.

- Lorson, K., Goodway, J. D. and Hovatter, R. (2007). Using goal-directed reflection to make reflection more meaningful. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78 (4), 42-47.
- Lu, H. L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26, 748-753.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Gökhan Arastaman Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2011).
- Macnab, D. (2004). Hearts, minds and external supervision of schools: Direction and development. *Educational Review*, 56 (1), 53-64.
- Mansvelder-Longayroux, D.D., Beijaard, D. and Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 47-62.
- Marcos, J. J. M. and Tillema, H. (2006). Studying studies on teacher reflection and action: An appraisal of research contributions. *Educational Research Review*, 1(2), 112-132.
- Markic, S. & Eilks I. (2008). A case study on German first year chemistry student teachers beliefs about chemistry teaching, and their comparison with student teachers from other science teaching domains. *Chemistry Education Research and Practice*, 9, 25-34.
- Marshall K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 727-735.
- McMillan, J. H.. (2007). *Formative classroom assessment: Research, theory and practice*. New York: Teacher's College Press.
- McNiff, J., Lomax, P., ve Whitehead, J. (1996). You and your action research project. T. Kalliath ve D. Coghlan (Eds.), *Developing reflective skills through journal writing in a OD course*. *Organizational Development*, 19 (4), 61-71.
- MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Yayınları.
- Memduhoğlu, H.B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 135-156.
- Memişoğlu, S.P. ve Sağır, M. (2008). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin yönetici algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 69-84.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma* (S. Turan Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları. (2009).
- Mertler, C. A. (2013). Classroom-based action research: Revisiting the process as customizable and meaningful professional development for educators. *Journal of Pedagogic Development*, 3 (3), 38-42.

- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 74, 5–12.
- Millard, L. (2000). Teaching the teachers: Ways of improving teaching and identifying areas for development. *Annals of the Rheumatic Diseases*, 59 (10), 760-764.
- Mills, G. E. (2007). *Action research: A guide for the teacher researchers* (3.Baskı). New Jersey: Merrill Prentice Hall Publishing.
- Minott, M. A. (2011). The impact of a course in reflective teaching on student teachers at a local university college. *Canadian Journal of Education*, 34 (2), 131-147.
- Moon J. A. (2004). *A hand book of reflective and experimental learning: Theory and practice*. London: Psychology Press.
- Moon, J. A. (2006). *Learning Journals: A handbook for reflective practice and professional development*. London: Routledge Publishers.
- Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. *Handbook of research on educational communications and technology*, 2, 745-783.
- Murphy, A. C. (2012). *Peer coaching as an efficacy enhancing alternative to traditional teacher evaluation* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Minnesota, Minneapolis, ABD.
- Mustafa, M. ve Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*. 28, 81–88.
- Nagle, J. F. (2008). Becoming a reflective practitioner in the age of accountability. *The Educational Forum*, 73 (1), 76-86.
- Nolan, J. F. and Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision & evaluation: Theory into practice* (2.nd ed.). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, Inc Press.
- Norsworthy, B. (2009). Perceptions from New Zealand: Effecting change in preservice teachers' reflectivity. *Action in Teacher Education*, 31 (2), 99-111.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehber*. (B. Aybek Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2001).
- Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 197-212.
- Oliva, P. F. and Pawlas, G. (2001). *Supervision for today's schools* (6th edition). New York: John Wiley & Sons Inc.
- O'Neill, S. C. and Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31 (3), 261-299.

- Ostorga, A. N. and Estrada, V. L. (2009). Impact of an action research instructional model: Student teachers as reflective thinkers. *Action in Teacher Education*, 30 (4), 18-27.
- Otienoh, R. O. (2009). Reflective practice: The challenge of journal writing. *Reflective Practice*, 10 (4), 477-489.
- Ozogul, G., Olina, Z. and Sullivan, H. (2008). Teacher, self and peer evaluation of lesson plans written by pre-service teacher. *Educational Technology Research and Development*, 56, 181-201.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*, Cilt 1. SPSS minitab. 4. baskı. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özdemir, T. Y. ve Yirci, R. (2015). A situational analysis of educational supervision in the Turkish educational system. *Educational Process: International Journal*, 4 (1-2), 56-70.
- Özmen, F. ve Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 92-109.
- Özpınar, İ. ve Aydoğan Yenmez, A. (2014). Eylem araştırması. M. Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s.441-467). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pajak, E. (2003). *Honoring diverse teaching style: A guide for supervisors*. Alexandria Virginia: Association for Supervision Curriculum Development.
- Pajak, E. (2010). The history and future of instructional supervision in the United States. *II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi bildiri kitabı* içinde (s. 1-19). Ankara: TEMSEN Yayınları.
- Pajares, F. & Cheong, Y.F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research* 39, 437-455.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS version 15* (3th edition). Berkshire: Open University Press.
- Pan, Y. H., Chou, H. S., Hsu, W. T., Li, C. H. and Hu, Y. L. (2013). Teacher self-efficacy and teaching practices in the health and physical education curriculum in Taiwan. *Social Behavior and Personality*, 41 (2), 241-250.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. (2014).
- Pell, D. (2005). Peer observation as a transformatory toll? *Teaching in Higher Education*, 10 (4), 489-504.

- Pereira, F. (2011). In-service teacher education and scholar innovation: The semantics of action and reflection on action as a mediation device. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (11), 33-50.
- Pihlaja, P. M. ve Holst, T. K. (2011). How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers' and special teachers' level of reflection in day care. *Scandinavian Journal of Education*, 1-17.
- Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. and Warwick, P. (2008). *Reflective teaching. Evidence-informed professional practice*. 3rd edition. London: Continuum Publishers.
- Popham, J. W. (1997). What's wrong and what's right with rubric. *Educational Leadership*. 55 (2), 72-75.
- Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13 (2), 189–220.
- Postlethwaite, K. & Haggarty, L. (2012). Student teachers' thinking about learning to teach: A study of student teachers of mathematics and science at the end of their initial training. *Research Papers in Education*, 27 (3), 263-284.
- Pringle, R.M., Dawson, K. ve Adams, T. (2003). Technology, science and preservice teachers: Creating a culture of technology-savvy elementary teachers. *Action in Teacher Education*, 24 (4), 46-52.
- Reis N. K. ve Villaume S. K. (2002). The benefits, tensions, and visions of portfolios as a wide- scale assessment for teacher education. *Action in Teacher Education* 23, 10-17.
- Resmi Gazete (2016). 6764 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (Tarih: 09/12/2016, Sayı: 29913)
- Resmi Gazete (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği. (Tarih: 20/08/2017, Sayı: 30160).
- Reston, E. and Jala, L. (2014). Sustaining teachers' capacity for teaching statistical inference through reflective practice. *Sustainability in statistics education. Proceedings of the Ninth International Conference on Teaching Statistics* (s. 1-6). (ICOTS 9, July, 2014, Flagstaff, Arizona, USA). Voorburg, The Netherlands: International Statistical Institute.
- Rhine, S. & Bryant, J. (2007). Enhancing pre-service teachers' reflective practice with digital video-based dialogue. *Reflective Practice*, 8 (3), 345-358.
- Rhodes, C., Stokes, M. and Hampton, G. (2004). *A practical guide mentoring, coaching and peer – networking*. London: Routledge Falmer Press.
- Richards, C. (2001). School inspection: A re-appraisal. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (4), 655-666.

- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104 (4) 842-866.
- Roe, B., Smith, S. and Ross, E. (2010). *Student teaching and field experience handbook*. Boston & New York: Pearson Publishers.
- Romano, M. E. (2005). Preservice teachers' reflections on observed "bumpy moments" in teaching: Implications for teacher education. *The Teacher Educator*, 40 (4), 257-277.
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion pre-service training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 85-105.
- Rosen, D. (2008). Impact of case-based instruction on student teachers' reflection on facilitating children's learning. *Action in Teacher Education*, 30 (1), 28-36.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. *American Educator*, Spring, 12-39.
- Roskos, K., Vukelich, C. and Risko, V. (2001). Reflection and learning to teach reading: A critical review of literacy and general teacher education studies. *Journal of Literacy Research*, 33 (4), 595.
- Ross, J. A. and Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 146-159.
- Rouser, S. S. (2009). *Behind closed doors: A case study of the impact of peer visits to combat isolation and develop reflective practice in high school teachers* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Capella University, Minneapolis, ABD.
- Rudd, R. D. (2007). Defining critical thinking. *Techniques*, 82 (7), 46-49.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6 (2), 199-204.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2007). Denetmenlerin, öğretmenlerin yeterlik alanları açısından devlet ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine rehberlik görevini gerçekleştirme düzeyi. *Eğitim ve Bilim*, 32 (145), 85-95.
- Salvador J. (2012). *Observation in a school without walls: Peer observation of teaching in a 2nd - 12TM grade independent school* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *University of Pennsylvania*, Philadelphia, ABD.
- Sapancı, A., Aslanargun, E. ve Kılıç, A. (2014). Eğitim müfettişlerinin öğretmen denetiminde kullandıkları güç türleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2 (2), 52-68.
- Saphier, J. (2011). Outcomes: Coaching, teaching standards, and feedback mark the teachers road to mastery. *Journal of Staff Development*, 3 (4), 58-62.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74,

- Schumacker, R. and Lomax, R. (2004). *A Beginner's guide to structural equation modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selçuk, Z. (2001). *Okul deneyimi ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (3), 729-752.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağcı, E. ve Üstündağ, T. (2009). Elementary school teachers' self-efficacy beliefs: A Turkish case. *Humanity & Social Science Journal*, 4 (2), 164-171.
- Sergiovanni, T. J. and Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th edition). NewYork: McGraw – Hill Publishers.
- Sewchuk, D.H. (2005). Experiential learning – A theoretical framework for perioperative education. *Association of Operating Room Nurses Journal*, 81 (6), 1311-1318.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44 (1), 29-42.
- Sherin, M. (2000) Viewing teaching on videotape, *Educational Leadership*, 57 (8), 36–38.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153–189.
- Silva, D. Y. ve Dana, N. F. (2001). Collaborative supervision in the professional development school. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16 (4), 305-321.
- Smolleck, L. A. and Mongan, A. M. (2011). 'Changes in preservice teachers' self-efficacy: From science methods to student teaching. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 1 (1), 133-145.
- Söbü, A. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin sorunları IV. hizmet bölgesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Standaert, R. (2001). *Inspectorates of education in Europe a critical analysis*. (Belgium) Leuven: Published by Uitgeverij Acco.
- Struyven, K., Dochy, F. and Janssens, S. (2010). 'Teach as you preach': The effects of student-centered versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 33 (1), 43-64.
- Subramaniam, K. (2006). Creating a microteaching evaluation form: The needed evaluation criteria. *Education*, 126 (4), 666-677.

- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (3), 121-135
- Sullivan, S. and Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim* (A.Ünal Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayınları. (2013).
- Sutherland, K.S. ve Wehby, J.H. (2001). The effect of self-evaluation on teaching behavior in classrooms for student with emotional and behavioral disorders. *Journal of Special Education*, 35, 161-171.
- Sutherland, L., Howard, S. and Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 455-465.
- Swaffield, S. ve MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), 239-252.
- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 108-119.
- Şahin, S., Çek, F. ve Zeytin, N. (2011). Eğitim müfettişlerinin mesleki memnuniyet ve memnuniyetsizlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (2), 221-246.
- Şan, İ. (2013). Matematik öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve düzenleme yeterlikleri hakkında öz yeterlik düzeyleri. *Turkish Studies*, 8 (3), 517-537.
- Taggart, G. L. ve Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Tanyeri, T. ve Özçınar, H. (2012). Yansıtıcı düşünceyi destekleyen teknolojiler. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 84-93.
- Taşdemir, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin okul, meslektaşları ve kendi mesleki yeterliklerini algılamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 171-191.
- Taylor, B. M. (2002). *Characteristics of teachers who are effective in teaching all children to read*. Washington, DC: Published by the National Education Association.
- Taymaz, H. (2011). *Teftiş – kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tem-Sen [Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası]. (2004). *Avrupa birliğine giriş sürecinde milli eğitim teftiş sisteminin değerlendirilmesi*. Ankara: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayını.
- Tepe, D. Ve Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 137-158.

- Terry, W. S. (2011). *Öğrenme ve bellek*. (B. Cangöz Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayınları. (2009).
- Thompson, N. ve Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice: International Multidisciplinary Perspectives*, 13 (2), 311-325.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice*. 5 (3), 327-343.
- Thorsen, C.A. and DeVore, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14 (1), 88 -103.
- Tican, C. ve Taşpınar, M. (2015). The effects of reflective thinking-based teaching activities on pre-service teachers' reflective thinking skills, critical thinking skills, democratic attitudes, and academic achievement. *Anthropologist*, 20 (1,2), 111-120.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modeling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32 (3), 225-238.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (149), 104-117.
- Towndrow, P.A. ve Tan, K. (2009). Teacher self-evaluation and power. *Teacher Development*, 13 (3), 285-295.
- Töman, U. ve Odabaşı Çimer, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adayları günlüklerinin yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 166-190.
- Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1973-2012.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68 (2). 202–248.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007) The differential antecedents of self-efficacy beliefs of noviced and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 944–956.
- Türkmen, L. (2007). The influences of elementary science teaching method courses on a Turkish teachers college elementary education major students' attitudes towards science and science teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 6(1), 66-77.
- Uğurlu, C. T. (2010). Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin etik davranışlarına ilişkin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 66-78.

- Ünal, A. ve Gürsel M. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 463-481.
- Ünal, A. ve Kantar, Ş. (2011). İlköğretim denetçi yardımcılarının sorunları. *İlköğretim Online*, 10 (1), 180-196.
- Ünal, A., Yavuz, M. ve Küçükler, E. (2011). İlköğretim müfettişlerinin öğretim yılı sonu raporlarına göre Konya ili eğitim sorunlarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (2), 247-276.
- Ünal, A. ve Yıldırım Erol, S. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (4), 2630-2645.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Van Es, E.A. ve Sherin, M.G. (2005). *The influence of video clubs a teachers' thinking and practice*. Montreal: American Educational Research Association.
- Wallace, C. S. & Kang, N. H. (2004). An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry: An examination of competing beliefs sets. *Journal of Research in Science Teaching*, 4 (9), 936-960.
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice? *Theory into Practice*, 1 (3), 273-277.
- Ware, H. & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 303-310.
- Warwick, P. (2007). *Reflective practice*. Bristol: Higher Education Academy, ESCalate Press.
- Watch, A. (2015). Promoting pre-service teachers' reflections through a cross-cultural keypal Project. *Language Learning & Technology*, 19 (1), 34-45.
- Weber, S. S. S. (2013). *Can preservice teachers be taught to become reflective thinkers during their first internship experience* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Liberty University, Lynchburg Virginia.
- Westhuizen, G.J. ve Smith, K. (2000). Teachers' portfolio reflections: A comparative analysis. *Teacher Development*, 4 (3), 339-351.
- Whipp, J. L. (2003). Scaffolding critical reflection in online discussions: Helping prospective teachers think deeply about field experiences in urban schools. *Journal of Teacher Education*, 54 (4), 321-333.
- Wiles, J. and Bondi, J. (2000). *Supervision: A guide to practice*. New Jersey: Prentice Hall Publishers.

- Wilson, G. ve I'Anson, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 353-361.
- Witziers, B., Bokser, R. J. and Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 398-425.
- Yalçınkaya, M. ve Tombul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*. 1 (2), 96-108.
- Yaman, E. (2009). Müfettişlerin rehberlik rollerini rehber öğretmenler değerlendiriyor. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 106-123.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 327-352.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45 (4), 477-501.
- Zeichner, K. and Liston, D. (1996) *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Press.
- Zeichner, K. and Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teachers education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613-621.
- Zepeda, S. J. (2007). *Instructional supervision applying tools and concepts*. Larchmont, New York: Eye on Education.
- Zhu, H. (2014). Reflective thinking on EFL classroom discourse. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (6), 1275-1282.

EKLER

EK- 1/1. ARAŞTIRMA İZİN TALEBİ

ANTALYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi programında kayıtlı ve 20135402004 numaralı doktora öğrencisiyim. Danışmanım Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI yönetiminde hazırlamakta olduğum “Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öğretmenlerin Öz-değerlendirme, Yansıtıcı Düşünme ve Öğretim Becerileri Üzerine Etkisi” konulu doktora tez çalışmam için veri toplamak amacıyla Antalya ilindeki okullarda (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) görevli öğretmenlere anket uygulamam ve eğitim – öğretim çalışmalarımı aksatmadan bir okulda gönüllü öğretmenler ile örnek uygulama, gözlem ve görüşme yapmam gerekmektedir.

“Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul ve kurumlarda yapılacak olan araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesi” ne göre istenen araştırma önerisi ile veri toplama araçları anket ve görüşme formu ekte sunulmuştur.

Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesini arz ederim.

01/06/2016

İzzet ÖZDEMİR
Doktora Öğrencisi

Ekler:

- 1) Araştırma önerisi (29 sayfa)
- 2) Anket (4 sayfa)
- 3) Görüşme formu (1 sayfa)
- 4) Rubrik (3 sayfa)

Adres:

Konukseve Mah. 786 Sokak,
Gül Apt. No:59, D:7
Muratpaşa/ANTALYA

Telefon:

0 505 2240415

EK- 1/2. ARAŞTIRMA İZİN ONAYI



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.6201105
Konu : Anket Uygulaması

06.06.2016

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi doktora programı öğrencisi İzzet ÖZDEMİR'in "Müfettiş Rehberliğinde Öz Değerlendirme Uygulamalarının Öğretmenlerin Öz Değerlendirme, Yansıtıcı Düşünme ve Öğretim Becerileri Üzerindeki Etkisi" ve "Bir Okulda Gönüllü Öğretmenler ile Örnek Uygulama, Gözlem ve Görüşme" isimli akademik araştırmasını, Müdürlüğümüze bağlı tüm okullarda (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) uygulama isteği ile ilgili 01/06/2016 tarihli dilekçeleri, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 03/06/2016 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Müfettiş Rehberliğinde Öz Değerlendirme Uygulamalarının Öğretmenlerin Öz Değerlendirme, Yansıtıcı Düşünme ve Öğretim Becerileri Üzerindeki Etkisi" ve "Bir Okulda Gönüllü Öğretmenler ile Örnek Uygulama, Gözlem ve Görüşme" isimli akademik araştırmasını, Müdürlüğümüze bağlı tüm okullarda (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenlere, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamınının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir TANRIBİR
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
06.06.2016

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ebubekir TANRIBİR Şb. Md.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d5c3-2956-36df-8f0d-1655 kodu ile teyit edilebilir.

EK- 1/3. KATILIMCI İZİN FORMU

KATILICI İÇİN İZİN FORMU

Bu formdaki imzam İzzet ÖZDEMİR tarafından yürütülen “Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öğretmenlerin Öz-değerlendirme, Yansıtıcı Düşünme ve Öğretim Becerileri Üzerine Etkisi” adlı çalışmaya katılmayı kabul ettiğimi gösterir. Bu araştırmadaki katılımım; araştırmacı tarafından hazırlanan ölçekleri (anket) doldurmayı, planlanan öz-değerlendirme etkinliklerini uygulamayı, uyguladığım etkinliklerin raporlarını hazırlamayı ve gerekirse tarafımla yapılacak görüşmeyi içerir. Ayrıca bu araştırmaya katılmakla aşağıda belirtilenleri anladığımı da beyan ederim.

1. Ben araştırma için bir gönüllüyüm ve istediğim zaman bu araştırmadan çekilebilirim.
2. Araştırmada fiziksel ve psikolojik bir zarar içeren hiçbir risk yoktur.
3. Araştırmada vereceğim bilgiler gizli olacaktır ve bütün veriler araştırmacı tarafından toplanıp analiz edilecek ve Akdeniz Üniversitesi’nde 7 yıl saklandıktan sonra imha edilecektir.
4. Araştırma bittikten sonra istediğim takdirde araştırmanın bir özetini alabileceğim.
5. Araştırmada vereceğim bilgilere dayalı sonuçların bilimsel ortamlarda tartışılmasına ve yayınlanmasına izin veriyorum.

Tarih : / / 2018

Katılımcının İmzası :

Katılımcının Adı Soyadı :

EK- 2/1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sayın katılımcı,

“Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öğretmenlerin Öz-değerlendirme, Yansıtıcı Düşünme ve Öğretim Becerileri Üzerine Etkisi” adlı doktora tezi kapsamında bir araştırma yürütmekteyim. Bu amaçla dört bölümden oluşan bir ölçek tasarlanmıştır.

Ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgilerinize, ikinci bölümünde öz-değerlendirme becerinize, üçüncü bölümde yansıtıcı düşünme düzeyinize, dördüncü bölümde ise öğretim becerinize (uygulamalarınıza) ilişkin görüşlerinizi belirlemek üzere hazırlanmış sorular yer almaktadır.

Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından adınızı, soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Lütfen sorularda verilen duruma ilişkin görüşlerinizi uygun seçeneklerden birine (X) işareti koyarak belirtiniz.

Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz emek için teşekkür ederim. Saygılarımla.

İzzet ÖZDEMİR
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda verilen kişisel özelliklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Toplam görev süreniz: yıl

1 - 5 yıl 6 - 10 yıl 11 - 15 yıl 16 - 20 yıl 21 yıl ve üstü

3. Bu okuldaki görev süreniz: yıl

1 - 5 yıl 6 - 10 yıl 11 - 15 yıl 16 - 20 yıl 21 yıl ve üstü

4. Öğrenim durumunuz:

Ön Lisans Lisans Lisansüstü

5. Branşınız:

6. Okuttuğunuz sınıf / ders:

EK- 2/2. ÖĞRETMEN ÖZ-DEĞERLENDİRME BECERİSİ ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMEN ÖZ-DEĞERLENDİRME BECERİSİ ÖLÇEĞİ

Öz-değerlendirme: Öğretmenin kendi öğretim uygulamalarına ilişkin veri toplaması, performansının yeterliliği ve etkililiği hakkında yargılama yapması ve gelişim planı hazırlayıp uygulayarak; davranışlarında bir değişiklik oluşturması sürecidir.

Madde No	Aşağıda öz-değerlendirme becerisiyle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir etkinliği ne düzeyde (ölçüde) <u>uyguladığını</u> za ilişkin görüşünüzü uygun seçenektan birini işaretleyerek belirtiniz	Hiç	Az	Orta düzeyde	Büyük ölçüde	Tamamen
		1	2	3	4	5
1	Müfettişlerle, yöneticilerle, meslektaşarımla ve öğrencilerimle öğretim başarıma ilişkin görüşmeler yaparım.					
2	Mevcut öğretim uygulamalarıma ilişkin topladığım verileri rehber müfettişle birlikte değerlendiririm.					
3	Öz yansıtma ve çözümlleme amacına yönelik ürün dosyası hazırlarım.					
4	Mevcut öğretimime ilişkin topladığım verileri ürün dosyama eklerim.					
5	Mevcut öğretim uygulamalarıma ilişkin topladığım veriler doğrultusunda bireysel gelişimim için hedefler belirlerim.					
6	Belirlediğim gelişim hedeflerine ulaşmak için gerçekleştirilecek eylemleri (mesleki gelişim seminerlerine katılma, yeni öğretim stratejileri deneme, meslektaş denetimi, video çözümlemesi, öğrenci gelişiminin çözümlemesi, günlük tutma vb.) belirlerim.					
7	Planladığım eylemleri neden seçtiğime ilişkin gerekçeleri belirlerim.					
8	Bireysel gelişim çalışmaları sonunda beklediğim sonuçları açık hale getiririm.					
9	Hazırladığım bireysel gelişim planını (hedefler, eylemler, gerekçeler, beklenen sonuçlar, tahmini süre, değerlendirme ölçütleri) rehber müfettişle değerlendiririm.					
10	Hazırladığım eylem planını ürün dosyama eklerim.					
11	Belirlediğim gelişim hedefleriyle ilgili literatür incelemesi yaparım.					
12	Belirlediğim gelişim hedefleriyle ilgili hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılırım.					
13	Belirlediğim gelişim hedefleriyle ilgili iyi örnekleri görmek için Bakanlığın, üniversitelerin, diğer okulların web sitelerinden yararlanırım.					

EK- 2/3. ÖĞRETMEN ÖZ-DEĞERLENDİRME BECERİSİ ÖLÇEĞİ

Madde No	Aşağıda öz-değerlendirme becerisiyle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir etkinliği ne düzeyde (ölçüde) <u>uyguladığınıza</u> ilişkin görüşünüzü uygun seçenektan birini işaretleyerek belirtiniz					
		Hic	Az	Orta düzeyde	Büyük ölçüde	Tamamen
		1	2	3	4	5
14	Kendi öğretim uygulamalarım ile meslektaşlarımın öğretim uygulamalarını karşılaştırmak için diğer öğretmenlerin sınıflarına ziyaretler yaparım.					
15	Öğretim uygulamalarıma ilişkin derste çektiğim video kayıtlarımı gözden geçirerek, öğretim başarımları çözümlerim.					
16	Kendi öğretim uygulamalarım ile ilgili öğrencilere (anaokulu ve ilkokullarda velilere) uyguladığım anket sonuçlarını çözümlerim.					
17	Sınıfımda yapılan en son denetim raporundan kendi öğretim uygulamalarım hakkında çıkarımlarda bulunurum.					
18	Akranlarım (meslektaşlarım) tarafından sınıfımda yapılan gözlem sonuçlarını çözümlerim.					
19	Öğrencilerin başarı durumlarını çözümlerim, gelişimlerini takip ederim.					
20	Bireysel gelişim etkinliklerimi belli aralıklarla rehber müfettişle paylaşarak, geri bildirim alırım.					
21	Gerçekleştirmiş olduğum bireysel gelişim etkinliklerine ilişkin örnekleri (seminer gündemleri, akran denetiminden alınan dönütler, video çözümlerim, günlükler, görüşme notları, öğrenci başarımları örnekleri vb.) ürün dosyama eklerim.					
22	Yaptığım gelişim etkinliklerimin başarısını değerlendiririm.					
23	Yaptığım gelişim etkinliklerimin öğretim sürecine katkısını değerlendiririm.					
24	Yaptığım değerlendirme sonunda yeni gelişim hedefleri belirlerim.					
25	Gerçekleştirdiğim bireysel gelişim etkinliklerimin başarısını, öğretim sürecine katkısını ve yeni gelişim amaçlarını rehber müfettişle birlikte değerlendiririm.					
26	Rehber müfettişle yaptığım görüşmeye ve genel değerlendirme sonuçlarına ilişkin görüşlerimi içeren rapor hazırlarım.					

EK- 3/1. ÖĞRETMEN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMEN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ÖLÇEĞİ

Yansıtıcı düşünme: Bireyin yaşantıları hakkında derinlemesine düşünerek, kendi öğrenme öğretme ve düşünme sürecine ilişkin sorgulama yapmasıdır.

Madde No	Aşağıda yansıtıcı düşünme düzeyleriyle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir etkinliği ne düzeyde (ölçüde) <u>uyguladığınıza</u> ilişkin görüşünüzü uygun seçenekten birini işaretleyerek belirtiniz.	Hiç	Az	Orta düzeyde	Büyük ölçüde	Tamamen
		1	2	3	4	5
1	Öğretim uygulamalarım üzerinde düşünürüm.					
2	Kullandığım yöntem ve tekniklerin teorik temellerini basitçe açıklayabilirim.					
3	Uyguladığım yöntem ve teknikleri nasıl daha etkili kullanabileceğimi düşünürüm.					
4	Öğretmen klavuz kitabındaki etkinlikleri en etkili kullanma yollarını düşünürüm.					
5	Daha çok öğrencilerin etkinliklere katılmasını sağlamak, zaman yönetimi, dersin bölünme sıklıkları gibi konuları düşünürüm.					
6	Öğretme ve öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakarım.					
7	Sınıftaki problemleri kendi bağlamı içinde çok boyutlu olarak tanımlarım.					
8	Problemleri çözmek için birden fazla çözüm yolu düşünürüm.					
9	Sınıf dinamiklerinin ve ilişkilerin karmaşıklığını fark ederim.					
10	Öğretim uygulamalarım ile öğrencilerin öğrenme başarı arasında ilişkiyi fark ederim.					
11	Uygulamalarımı geliştirmek için sürekli araştırma yaparım.					
12	Diğer meslektaşlarımın çalışmalarını, kendi çalışmalarım ile karşılaştırarak daha iyi bir yol bulmaya çalışırım.					
13	Öğretim sürecini geliştirmek amacıyla farklı yöntemler denerim.					
14	Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler dışında yeni etkinlikler tasarlayıp, uygularım.					
15	Öğrencilerin tepkilerine veya performansına dayalı olarak, uyguladığım yöntemleri yeniden düzenlerim.					
16	Öğretim sürecinde öğrencilerin beklentilerini ve görüşlerini dikkate alırım.					
17	Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere fikir ve kavramları sunabilmek için alternatif yöntem ve teknikler kullanırım.					
18	Öğretim uygulamalarım ile ilgili, soru, tepki, eleştiri ve önerilere açığım.					

EK- 3/2. ÖĞRETMEN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ÖLÇEĞİ

Madde No	Aşağıda yansıtıcı düşünme düzeyleriyle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir etkinliği ne düzeyde (ölçüde) <u>uyguladığınıza</u> ilişkin görüşünüzü uygun seçenekten birini işaretleyerek belirtiniz.	Hiç	Az	Orta düzeyde	Büyük ölçüde	Tamamen
		1	2	3	4	5
19	Kendi öğretim uygulamalarımın etkililiği hakkında veri ve kanıta dayalı olarak objektif bir sorgulama yaparım.					
20	Yaptığım değerlendirme ve eleştiri sonunda bazı çalışmalarımın hatalı olduğunu gördüğümde hatamı kabul eder ve sorumluluğu üstlenirim.					
21	Sınıf içindeki durumları ve öğretim uygulamalarımı farklı bir perspektiften görmeye çalışırım.					
22	Ön yargılarımdan bağımsız ve esnek bir şekilde tüm gelişim seçeneklerini değerlendiririm.					

EK- 4/1. ÖĞRETMEN ÖĞRETİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMEN ÖĞRETİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Öğretim becerileri: Öğretmenin öğretimi planlama, uygulama, değerlendirme ve bu süreçte sınıf yönetimiyle ilgili sergilediği davranışlar bütünüdür.

Madde No	Aşağıda öğretim becerileriyle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir etkinliği ne düzeyde (ölçüde) <u>uyguladığınıza</u> ilişkin görüşünüzü uygun seçenektan birini işaretleyerek belirtiniz.	Hiç	Az	Orta düzeyde	Büyük ölçüde	Tamamen
		1	2	3	4	5
1	Dersin başında öğrencilere ulaşmalarını beklediğim hedeflerin neler olduğunu açıklarım.					
2	Öğrencilerin yeni konuyla ilgili daha önce öğrendikleri bilgi ve becerileri hatırlamalarını sağlarım.					
3	Öğretim hedeflerine ulaşmak için uygun öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri etkili biçimde kullanırım.					
4	Öğrenilen bilgileri somutlaştırmak için ders araç gereçlerini ve eğitim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanırım.					
5	Alternatif açıklama, soru ve örneklerle öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik ederim.					
6	Öğrencilerin sorularına açık, anlaşılır cevaplar veririm.					
7	Uygun geri bildirimler vererek, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmalarını (yeni öğrenme davranışlarını ortaya çıkarmalarını) sağlarım.					
8	Öğrencilerin niçin öğrenmeleri gerektiğini anlamalarını sağlarım.					
9	Öğrencilerin tüm zekâ alanlarına hitap edecek etkinlikler yaparım.					
10	Dersin her bir öğrencinin (özel eğitim ya da üstün yetenekli) seviyesine uygun olmasını sağlarım.					
11	Utangaç öğrencileri sınıf veya grup çalışmalarında cesaretlendirmek yoluyla aktif hale getiririm.					
12	Çalışılması zor, derse az ilgi gösteren öğrencilere ulaşmayı başarırım.					
13	İstenmeyen davranış gösteren öğrencilerin derse katılımını sağlayarak, dersi olumsuz yönde etkilemelerini engellerim.					
14	Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanırım.					
15	Sınıftaki konuşmalarında dili etkili kullanırım (doğru vurgu, tonlama ve telaffuz).					
16	Öğrencilerin Türkçe'yi doğru ve düzgün kullanarak kendilerini ifade etmelerine yardım ederim.					

EK- 4/2. ÖĞRETMEN ÖĞRETİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Madde No	Aşağıda öğretim becerileriyle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir etkinliği ne düzeyde (ölçüde) <u>uyguladığınıza</u> ilişkin görüşünüzü uygun seçenekten birini işaretleyerek belirtiniz.	Hiç	Az	Orta düzeyde	Büyük ölçüde	Tamamen
		1	2	3	4	5
17	Öğrenciler için rahat ve güvenli bir öğrenme ortamı oluştururum.					
18	Derste öğrencilerin hoşlandığı düzenlemeler yaparım.					
19	Öğrenme sürecinde zamanı etkili kullanırım.					
20	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlarım.					
21	Öğrencilerin olumlu davranışları sürdürmelerini desteklerim.					
22	Yaptığım değerlendirme sonucuna göre varsa eksik öğrenmeleri tamamlamak için ek yetiştirme etkinlikleri yaparım.					
23	Öğrenilen bilgiler ile dersin ilgili diğer konularını ilişkilendiririm.					
24	Öğrenilen bilgiler ile diğer derslerde öğrenilen konuları ilişkilendiririm.					
25	Öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda nasıl kullanılabileceğinden örnekler veririm.					

EK- 5/1. ÖĞRETMENLERİN YAPACAKLARI ÇALIŞMALAR

ÖĞRETMENLERİN YAPACAKLARI ÇALIŞMALAR

Hafta	Sıra N.	Öğretmenlerin Yapacakları Çalışmalar Ürün Dosyasında Bulunacak Raporlar	Yapıldı	Yapılmadı
1	1	“Öz-değerlendirme” ve “yansıtıcı düşünme” seminerinde paylaşılan bilgiler ile eğitimsel çıkarımların kısaca özetlenmesi		
2	2	Öğrencilerin akademik, sosyal ve sportif başarısı hakkında veri toplanması ve analiz edilerek, rapor hazırlanması		
	3	Yansıtıcı günlük – 1’in yazılması		
3, 4	4	Video kaydı – 1’in yapılması ve video kaydının analiz edilerek, rapor hazırlanması		
4	5	Yansıtıcı günlük – 2’nin yazılması		
5	6	Sınıf ziyareti - 1’in yapılması ve rapor hazırlanması		
6	7	Akran (meslektaş) gözlemi – 1’in yapılması, gözlem sonuçlarının analiz edilerek, rapor hazırlanması		
	8	Yansıtıcı günlük – 3’ün yazılması		
	9	“Veri analizi ve gelişim planı hazırlama” ile “yansıtıcı düşünme düzeyleri -1” seminerinde paylaşılan bilgiler ile eğitimsel çıkarımların kısaca özetlenmesi		
7	10	Mevcut öğretim uygulamalarına ilişkin toplanan verilerin (sınıf ziyareti-1, video kaydı - 1, meslektaş gözlemi -1’in sonuçları ve öğrencilerin başarı durumları) analiz edilmesi ve yapılan değerlendirmeye ilgili değerlendirme raporu – 1’in hazırlanması		
	11	Değerlendirme raporu – 1’in rehber müfettişle yorumlanarak gelişim hedefleri ve gelişim etkinliklerini içeren bir gelişim planı hazırlanması ve gerekçelerinin açıklanması		
8	12	“Öğretim süreci” ve “yansıtıcı düşünme düzeyleri – 2” seminerinde paylaşılan bilgiler ile eğitimsel çıkarımların kısaca özetlenmesi		
	13	Belirlenen gelişim hedefiyle ilgili alanyazın (literatür) incelemesi yapılması ve incelenen eserin özetinin yazılması		
	14	Yansıtıcı günlük – 4’ün yazılması		
9	15	Belirlenen gelişim hedefiyle ilgili alanyazın (literatür) incelemesi yapılması ve incelenen eserin özetinin yazılması		
	16	Sınıf ziyareti – 2’nin yapılması ve rapor hazırlanması		
10	17	Öğretimi yönetme (<i>öğretimi planlama, yöntem ve etkinlikleri uygulama, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme</i>) seminerinde paylaşılan bilgiler ile eğitimsel çıkarımların kısaca özetlenmesi		
	18	Belirlenen gelişim hedefiyle ilgili alanyazın (literatür) incelemesi yapılması ve incelenen eserin özetinin yazılması		
	19	Yansıtıcı günlük – 5’in yazılması		
11	20	Belirlenen gelişim hedefiyle ilgili alanyazın (literatür) incelemesi yapılması ve incelenen eserin özetinin yazılması		
	21	Akran (meslektaş) gözlemi – 2’nin yapılması, gözlem sonuçlarının analiz edilerek, rapor hazırlanması		

**EK- 5/2. ÖĞRETMENLERİN YAPACAKLARI ÇALIŞMALAR VE
ÜRÜN DOSYASI DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ ÖLÇÜT TANIMLARI**

Hafta	Sıra N.	Öğretmenlerin Yapacakları Çalışmalar Ürün Dosyasında Bulunacak Raporlar	Yapıldı	Yapılmadı
12	22	Belirlenen gelişim hedefiyle ilgili alanyazın (literatür) incelemesi yapılması ve incelenen eserlerin özetinin yazılması		
	23	Yansıtıcı günlük – 6'nın yazılması		
13	24	Uygulama aşamasında topladığı verilerin (Sınıf ziyareti -2, meslektaş gözlemi - 2 sonucu, eğitimler, alanyazın taraması vb.) rehber müfettiş ile değerlendirilmesi ve değerlendirme raporu – 2'nin hazırlanması		
14	25	Yansıtıcı günlük – 7'nin yazılması		
14, 15	26	Video kaydı – 2'nin yapılması ve video kaydının analiz edilerek, rapor hazırlanması		
16	27	Yansıtıcı günlük – 8'in yazılması		
17	28	Öğrencilerin akademik, sosyal ve sportif başarısı hakkında veri toplanması ve analiz edilerek, rapor hazırlanması		
18, 19	29	Kendi öz-değerlendirme etkinlikleri, gelişim çabaları ve öğretim uygulamalarına ilişkin toplanan verilerin (Sınıf ziyareti, video kaydı, meslektaş gözlemi sonucu ve öğrenci başarı verileri) rehber müfettişle yorumlanarak öz-değerlendirme sürecini ve öğretim uygulamalarına yansımalarının değerlendirilmesi ve değerlendirme raporu – 3'ün hazırlanması		

Veri toplama : 2-6. hafta arasında yapılacak olan 1.- 9. sıradaki etkinlikler,
Gelişim planı hazırlama: 7. haftada yapılacak olan 10. - 11. sıradaki etkinlikler,
Gelişim planı uygulama: 8-17. hafta arasında yapılacak olan 12.- 28. sıradaki etkinlikler,
Değerlendirme : 18-19. haftada yapılacak olan 29. sıradaki etkinlik.

**Ürün Dosyası (Portfolyo) Değerlendirme Rubriği
Ölçüt Tanımları**

Puanlama	Ölçüt tanımları
5 Çokiyi	İlgili rapor hazırlanmış, içerik olarak çok kapsamlı, çok iyi düzenlenmiş, çok fazla çaba harcanmış, üst düzeyde yansıtma var.
4 İyi	İlgili rapor hazırlanmış, içerik olarak kapsamlı, iyi düzenlenmiş, çok çaba harcanmış, iyi düzeyde yansıtma var.
3 Orta	İlgili rapor hazırlanmış, içerik olarak orta düzeyde, oldukça çaba harcanmış, yansıtma var.
2 Zayıf	İlgili rapor kısmen hazırlanmış ancak içerik olarak zayıf, az çaba harcanmış, yansıtma yok.
1 Hiç	İlgili rapor hazırlanmamış.

EK- 5/3. ÜRÜN DOSYASI DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ**Ürün Dosyası (Portfolyo) Değerlendirme Rubriği**

Hafta	Sıra N.	Öğretmenin Yapacağı Çalışmalar Hazırlayacağı Belge ve Raporlar (Ölçütler)	Yapılma Düzeyi ve Niteliği					
			Hiç	Zayıf	Orta	İyi	Çokiyi	
			1	2	3	4	5	
1	1	Öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme semineri raporu						
2	2	Öğrencilerin başarı analiz raporu - 1						
	3	Yansıtıcı günlük -1						
3,4	4	Video kaydı -1 analiz raporu						
4	5	Yansıtıcı günlük -2						
5	6	Sınıf ziyareti-1 raporu						
6	7	Akran (meslektaş) gözlemi-1 raporu						
	8	Yansıtıcı günlük -3						
	9	Veri analizi ile Yansıtıcı düşünme düzeyleri -1 semineri raporu						
7	10	Değerlendirme raporu -1						
	11	Gelişim planı ve gerekçeleri						
8	12	Öğretim süreci ile yansıtıcı düşünme düzeyleri –2 semineri raporu						
	13	Belirlenen gelişim hedefiyle ilgili alanyazın incelemesi -1						
	14	Yansıtıcı günlük -4						
9	15	Belirlenen gelişim hedefiyle ilgili alanyazın incelemesi -2						
	16	Sınıf ziyareti-2 raporu						
10	17	Öğretimi yönetme semineri raporu						
	18	Belirlenen gelişim hedefiyle ilgili alanyazın incelemesi -3						
	19	Yansıtıcı günlük -5						
11	20	Belirlenen gelişim hedefiyle ilgili alanyazın incelemesi -4						
	21	Akran (meslektaş) gözlemi -2 raporu						
12	22	Belirlenen gelişim hedefiyle ilgili alanyazın incelemesi -5						
	23	Yansıtıcı günlük -6						
13	24	Değerlendirme raporu -2						
14	25	Yansıtıcı günlük -7						
14,15	26	Video kaydı - 2 analiz raporu						
16	27	Yansıtıcı günlük - 8						
17	28	Öğrencilerin başarı analiz raporu -2						
18,19	29	Değerlendirme raporu -3						

EK- 6/1. YANSITICI GÜNLÜK ÇÖZÜMLEME FORMU

YANSITICI GÜNLÜK

Öğretmenin;

Adı :

Soyadı :

Günlük No :

Hafta :

Tarih : / / 2018

Yapılacak çalışma:

- 1) Bu dönemdeki (iki hafta süre içinde) deneyimlerinizi kısaca tanımlayınız ve özetleyiniz.
- 2) Bu dönemde (iki hafta süre içinde) öğretim uygulamalarınızdan ne öğrendiğinizi, nasıl bir içgörü kazandığınızı, neler hissettiğinizi ve yaptığınız sorgulamaları kısaca açıklayınız.

YANSITICI GÜNLÜK ÇÖZÜMLEME FORMU

Öğretmenin;

Adı :

Soyadı :

Günlük No :

Hafta :

Tarih : / / 2018

Yansıtma Düzeyleri	f	%	Öğretmen Yansıtmalarından Örnekler
Yüzeysel Yansıtma			
Bağlamsal Yansıtma			
Eğitimsel Yansıtma			
Eleştirel Yansıtma			
Toplam			

EK- 6/2. YANSITICI GÜNLÜK ÇÖZÜMLEME FORMU ÖLÇÜTLERİ

Yansıtma Düzeylerine (Kategorilere) İlişkin Ölçütler

Yüzeysel Yansıtma

- 1) Öğretim uygulamalarım ve sınıfta ne yaptığım üzerinde düşünürüm.
- 2) Kullandığım yöntem, teknik ve etkinlikler ile altında yatan kuramsal temeller arasındaki bağı yüzeysel bir şekilde, basitçe açıklayabilirim.
- 3) Uyguladığım yöntem ve teknikleri (değiştirmeden) nasıl daha etkili kullanabileceğimi düşünürüm.
- 4) Öğretmen klavuz kitabındaki etkinliklerin dışında yeni etkinlikler oluşturmam, mevcut etkinlikleri en etkili kullanma yollarını düşünürüm.
- 5) Daha çok öğrencileri görev başında tutmak, zaman yönetimi, dersin bölünme sıklıkları gibi konularda düşünür ve kontrolü sağlamaya çalışırım.

Bağlamsal Yansıtma

- 6) Öğretme ve öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakarım.
- 7) Sınıftaki problemleri kendi bağlamı içinde çok boyutlu olarak tanımlarım.
- 8) Problemleri çözmek için birden fazla çözüm yolu düşünürüm.
- 9) Sınıf dinamiklerinin ve ilişkilerin karmaşıklığını fark ederim.
- 10) Öğretim uygulamalarım ile öğrencilerin öğrenme başarıları arasında ilişkiyi fark ederim.

Eğitimsel Yansıtma

- 11) Uygulamalarımı geliştirmek için sürekli araştırma ve öğrenmeyi sürdürürüm.
- 12) Diğer meslektaşlarımla çalışmalarımı, kendi çalışmalarım ile karşılaştırarak daha iyi bir yol bulmaya çalışırım.
- 13) Öğretim sürecini geliştirmek amacıyla farklı yöntemler denerim.
- 14) Öğretmen klavuz kitabındaki etkinlikler dışında yeni etkinlikler tasarlayıp, uygularım.
- 15) Öğrencilerin tepkilerine veya performansına dayalı olarak, uyguladığım yöntemleri gözden geçirir ve yeniden düzenleme yaparım.
- 16) Öğretim sürecinde öğrencilerin beklenti ve görüşlerini dikkate alırım.
- 17) Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere fikir ve kavramları sunabilmek için alternatif yöntem ve teknikler düşünür ve kullanırım.

Eleştirel Yansıtma

- 18) Öğretim uygulamalarım ile ilgili, soru, tepki, eleştiri ve önerilere açığım.
- 19) Kendi öğretim uygulamalarımın etkililiği hakkında veri ve kanıta dayalı olarak objektif bir sorgulama, değerlendirme ve eleştiri yaparım.
- 20) Yaptığım değerlendirme ve eleştiri sonunda bazı çalışmalarımın hatalı olduğunu görürsem, hatamı kabul eder ve sorumluluğu üstlenirim.
- 21) Sınıf içindeki durumları ve öğretim uygulamalarımı farklı bir perspektiften görmeye çalışırım
- 22) Ön yargılarımdan bağımsız ve esnek bir şekilde tüm gelişim seçeneklerini değerlendiririm.

EK- 7/1. VİDEO KAYDI ÇÖZÜMLEME FORMU

Öğretmen :

V. no :

Sınıf :

Hafta:

Ders :

Tarih: / /2018

Kategori (Tema) 1. Yöntem ve etkinlikleri uygulama

Sıra No	Eylemler	Uygulanma Düzeyiniz					Yaptıklarınız / Söyledikleriniz
		Hiç	Az	Orta düzeyde	Büyük ölçüde	Tamamen	
		1	2	3	4	5	
1	Hedefleri açıklama						
2	Ön bilgileri hatırlatma						
3	Hedefe uygun yöntem, teknik kullanarak uyarıcıları sunma						
4	Hedefe, konuya uygun ders araç gereçlerini kullanma						
5	Alternatif açıklama ve örnek vererek, öğrenmeye rehberlik etme						
6	Öğrencilerin sorularına açık, anlaşılır cevaplar verme						
7	Uygun geri bildirimler vererek öğrencilerin yeni öğrenme davranışlarını ortaya çıkarmalarını sağlama						

EK- 7/2. VİDEO KAYDI ÇÖZÜMLEME FORMU**Kategori (Tema) 2. Öğrenci katılımını sağlama**

Sıran No	Eylemler	Uygulanma Düzeyiniz					Yaptıklarınız / Söyledikleriniz
		Hiç	Az	Orta düzeyde	Büyük ölçüde	Tamamen	
		1	2	3	4	5	
8	Öğrencilerin niçin öğrenmeleri gerektiğini anlamalarını sağlama (öğrenmeye isteklendirme)						
9	Öğrencilerin tüm zekâ alanlarına hitap edecek etkinlikler yapma						
10	Dersin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlama (özel eğitim, üstün yetenekli öğrenciler)						
11	Utangaç öğrencileri sınıf veya grup çalışmalarında cesaretlendirmek yoluyla aktif hale getirme						
12	Çalışılması zor, derse az ilgi gösteren öğrencilere ulaşmayı başarma						
13	İstenmeyen davranış gösteren öğrencilerin derse katılımını sağlayarak, dersi olumsuz yönde etkilemelerini engelleme						

EK- 7/3. VİDEO KAYDI ÇÖZÜMLEME FORMU

Kategori (Tema) 3. Öğrencilerle iletişim kurma

Sıran No	Eylemler	Uygulanma Düzeyiniz					Yaptıklarınız / Söyledikleriniz
		Hiç	Az	Orta düzeyde	Büyük ölçüde	Tamamen	
		1	2	3	4	5	
14	Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el kol hareketleri vb.) etkili kullanma						
15	Sınıftaki konuşmalarında dili etkili kullanma (vurgu, tonlama, telaffuz)						
16	Öğrencilerin Türkçe'yi doğru ve düzgün kullanarak kendilerini ifade etmelerine yardım etme						

Kategori (Tema) 4. Sınıf düzenini sağlama

S. No	Eylemler	1	2	3	4	5	Yaptıklarınız / Söyledikleriniz
17	Öğrenciler için rahat ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma						
18	Derste öğrencilerin hoşlandığı düzenlemeler yapma						
19	Öğrenme sürecinde zamanı etkili kullanma						
20	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlama						
21	Öğrencilerin olumlu davranışları sürdürmelerini destekleme						

EK- 7/4. VİDEO KAYDI ÇÖZÜMLEME FORMU

Kategori (Tema) 5. Değerlendirme ve transferi sağlama

Sıran No	Eylemler	Uygulanma Düzeyiniz					Yaptıklarımız / Söyledikleriniz
		Hiç	Az	Orta düzeyde	Büyük ölçüde	Tamamen	
		1	2	3	4	5	
22	Öğretilen bilgilerin kavranıp kavranmadığını belirleme (ölçme ve değerlendirme)						
23	Varsa eksik öğrenmeleri tamamlamak için ek yetiştirme etkinlikleri yapma						
24	Öğrenilen bilgiler ile dersin ilgili diğer konularını ilişkilendirme						
25	Öğrenilen bilgiler ile diğer derslerde öğrenilen ilgili konuları ilişkilendirme						
26	Öğrenilen bilgiler ile günlük yaşamı ilişkilendirme						

YORUM :

1. Daha iyi yaptığımız konular:

2. Geliştirilmesi gereken becerileriniz:

3. Geleceğe yönelik çıkarımlarınız / önerileriniz:

EK- 8/1. GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı,

“Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme Uygulamalarının Öğretmenlerin Öz-değerlendirme, Yansıtıcı Düşünme ve Öğretim Becerileri Üzerine Etkisi” adlı doktora tezi kapsamında bir araştırma yürütmekteyim. Bu amaçla iki bölümden oluşan bir görüşme formu tasarlanmıştır.

Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilerinize, ikinci bölümünde ise öz-değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerinize ilişkin görüşlerinizi belirlemek üzere hazırlanmış sorular yer almaktadır.

Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Sizden dileğim; sorulara ilişkin görüşlerinizi samimiyetle açıklamanızdır.

Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz emek için teşekkür ederim. Saygılarımla,

İzzet ÖZDEMİR
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I

Kişisel Bilgileriniz

Cinsiyetiniz :
Toplam görev süreniz :
Bu okuldaki görev süreniz :
Öğrenim durumunuz :
Branşınız :
Okuttuğunuz sınıf / ders :

BÖLÜM II

Görüşme Soruları

1) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, öz-değerlendirme becerileriniz üzerine etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

a) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme sürecindeki deneyimleriniz, duygularınız ve hissettikleriniz ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

b) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirmenin olumlu yanlarına, yararlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

EK- 8/2. GÖRÜŞME FORMU

c) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları sırasında karşılaştığınız sorunlara, olumsuzluklara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

d) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları boyunca ne düzeyde öz-değerlendirme becerisi kazandığınıza ilişkin görüşleriniz nelerdir?

e) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yönteminin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

f) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme yöntemiyle ilgili önerileriniz nelerdir?

2) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, yansıtıcı düşünme becerileriniz üzerine etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

a) Günlük yazma ve yansıtıcı düşünme sürecindeki deneyimleriniz, duygularınız, hissettikleriniz ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

b) Günlük yazma ve yansıtıcı düşünme etkinliklerinin olumlu yanlarına, yararlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

c) Yansıtıcı günlük yazarken yaşadığınız sorunlara, olumsuzluklara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

d) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamaları boyunca ne düzeyde yansıtıcı düşünme becerisi kazandığınıza ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının, öğretim becerileriniz üzerine etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

a) Kendi dersinizi videoya kaydetme ve çözümlene sürecindeki deneyimleriniz, duygularınız, hissettikleriniz ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

b) Kendi öğretim uygulamalarınızı (kendi dersinizi) videoya kaydetme ve çözümlene etkinliklerinin olumlu yanlarına, yararlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

c) Kendi öğretim uygulamalarınızı (kendi dersinizi) videoya kaydetme ve çözümlene sırasında yaşadığınız sorunlara ve olumsuzluklara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

d) Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretim becerileriniz üzerine etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

**EK- 9. KATILIMCI ÖĞRETMENLERE VERİLEN SEMİNERLERİN
KONULARI VE İÇERİĞİ**

Eğitim No	Hafta	Seminer Konusu	Seminerin / Eğitimin İçeriği
E 1	1	Müfettiş Rehberliğinde Öz-değerlendirme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Niçin öz-değerlendirme? 2. Öz-değerlendirme nedir? 3. Öz-değerlendirmenin üstünlükleri. 4. Öz-değerlendirme süreci (veri toplama, gelişim planı hazırlama, uygulama ve değerlendirme). 5. Öz-değerlendirmede uygulanabilecek etkinlikler (Seminer veya kurslara katılma, alanyazın inceleme, sınıf ziyareti, video kaydı ve çözümleme, meslektaş gözlemi, yansıtıcı günlük tutma, öğrenci başarı analizi, ürün dosyası hazırlama). 6. Araştırma çalışma planı ve yapılacak çalışmalar.
		Yansıtıcı Düşünme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yansıtma nedir? 2. Yansıtıcı düşünme nedir? 3. Yansıtıcı düşünen öğretmenlerin özellikleri.
E 2	6	Veri Analizi ve Gelişim Planı Hazırlama	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretim uygulamalarına ilişkin toplanan verilerin analizi. 2. Veri analizinde öğretmen ve müfettişin sorumlulukları. 3. Gelişim planı hazırlama (hedefleri, eylemleri, tahmini süreyi, değerlendirme ölçütlerini belirleme).
		Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri - 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Taggart ve Wilson (2005)'e göre yansıtıcı düşünme düzeyleri 2. Moon (2004)'a göre yansıtıcı düşünme düzeyleri. 3. Mezirow (1997)'a göre yansıtıcı düşünme düzeyleri. 4. Larrivee (2008)'e göre yansıtıcı düşünme düzeyleri. 5. Kember ve diğerleri (2000)'ne göre yansıtıcı düşünme düzeyleri.
E 3	8	Öğretim Süreci	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yöntem ve etkinlikleri uygulama. 2. Öğrenci katılımını sağlama. 3. Öğrencilerle iletişim kurma. 4. Sınıf düzenini sağlama. 5. Değerlendirme ve transferi sağlama.
		Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri - 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yüzeysel yansıtma. 2. Bağlamsal yansıtma. 3. Eğitimsel yansıtma. 4. Eleştirel yansıtma.
E 4	10	Öğretimi Yönetme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretimi planlama. 2. Yöntem ve etkinlikleri uygulama. 3. Sınıf yönetimi. 4. Ölçme ve değerlendirme

EK- 10. SEMİNER / EĞİTİM RAPORU

Öğretmenin;

Adı :

Soyadı :

Seminer no:

Hafta :

Tarih : / / 2018

Katılınan eğitimin;

Adı :

Konusu :

Sunumu yapan :

Yapılacak çalışma:

- 1) Katıldığınız seminer veya eğitimi kısaca özetleyiniz.
- 2) Katıldığınız eğitimden ne öğrendiğinizi, nasıl bir içgörü kazandığınızı, neler hissettiğinizi ve yaptığınız sorgulamaları kısaca açıklayınız.

EK- 11. ALANYAZIN (LİTERATÜR) TARAMASI RAPORU ÖRNEĞİ

Öğretmenin; **L.T.R. no :**
Adı : **Hafta :**
Soyadı : **Tarih :** / / 2018

Yapılacak çalışma:

- 1) Belirlediğiniz gelişim hedefiyle ilgili literatür (alanyazın) incelemesi yapınız ve incelediğiniz eseri kısaca özetleyiniz.
- 2) İncelediğiniz eserden ne öğrendiğinizi, nasıl bir içgörü kazandığınızı, neler hissettiğinizi ve yaptığınız sorgulamaları kısaca açıklayınız.

İncelenen Eserin;

Türü (kitap / makale) :
Adı :
Yazarı :
Yayın yılı :
İncelenen konu :

EK- 12. ÖĞRENCİ BAŞARI ANALİZİ RAPORU ÖRNEĞİ

Adı Soyadı : **Rapor no :**
Branşı : **Hafta :**
Sınıf / Ders : **Tarih :** / / 2018

Dersler	Öğrenci Sayısı (f)				
	Toplam öğrenci (f)	Çok iyi (f)	İyi (f)	Orta (f)	Geliştiril-meli (f)
Türkçe					
Matematik					
Hayat Bilgisi					
Sosyal Bilgiler					
Fen ve Teknoloji					
Yabancı Dil					
Görsel Sanatlar					
Müzik					
Beden Eğitimi					

Not: Branş öğretmenleri kendi derslerini en başa yazıp derslerin olduğu sütuna da girdiği sınıf ve şubeleri yazabilirler.

Davranışlar	Öğrenci Sayısı (f)				
	Toplam öğrenci (f)	Çok iyi (f)	İyi (f)	Orta (f)	Geliştiril-meli (f)
Okul kültürüne uyum					
Öz bakım					
Kendini tanıma					
İletişim ve sosyal etkileşim					
Ortak değerlere uyma					
Çözüm odaklı olma					
Sosyal faaliyetlere katılım					
Takım çalışması ve sorum.					
Verimli çalışma					
Çevreye duyarlılık					
Sportif faaliyetlere katılım					

Yorum ve Değerlendirme: (a. Mevcut durumun özeti, b. Yapılan çıkarımlar, c. başarıyı artırmak için alınabilecek önlemler vb.):

EK- 13. SINIF ZİYARETİ RAPORU ÖRNEĞİ

Öğretmenin;

Adı :

Soyadı :

Ziyaret no :

Hafta :

Tarih : / / 2018

Ziyaret edilen öğretmen;

Adı Soyadı :

Okulu :

Sınıfı :

Ders :

Konu :

Yapılacak çalışma:

- 1) Gözlem yaptığınız öğretmenin öğretim uygulamalarından edindiğiniz izlenimleri kısaca özetleyiniz.
- 2) Gözlem yaptığınız öğretmen ile kendi öğretim uygulamalarınızı karşılaştırınız ve yaptığınız eğitimsel çıkarımları kısaca açıklayınız.

EK- 14/1. MESLEKTAŞ (AKRAN) GÖZLEMİ KONTROL FORMU

Sıra No	MESLEKTAŞ (AKRAN) GÖZLEMİ		Evet	Hayır
	Lütfen akran (meslektaş) gözlemi yapmadan önce, gözlem sırasında ve sonrasında yapacağınız etkinliklerden emin olunuz. Bu amaçla bu kontrol listesini kullanarak, yapacağınız ve yaptığınız çalışmalarını kontrol ediniz.			
A	Meslektaş gözlemine hazırlık		E	H
1	Meslektaş gözleminin amacını ve ilkelerini biliyorum.			
2	Meslektaş gözleminin uygulanışını (gözlem öncesi görüşme, gözlem, gözlem sonrası görüşme) biliyorum.			
3	Gözlem becerileri ve gözlem formlarının doldurulması hakkında bilgim var.			
4	Gözlem formları, ilgili doküman ve kaynaklara sahibim.			
5	Meslektaş gözlemi konusunda gerekirse müfettişlerden ya da araştırmacıdan bilgi alabilirim.			
6	Karşılıklı olarak ders gözlemi yapacağımız meslektaşım karşılıklı güven ve desteğe dayalı sağlıklı bir ilişkimiz vardır.			
B	Gözlem öncesi görüşme		E	H
7	Gözlemden önce meslektaşım ile birlikte gözlemin amacını belirledik.			
8	Gözlemden önce meslektaşım ile birlikte derste tam olarak neyin gözleneceğini kararlaştırdık.			
9	Gözlemden önce meslektaşım ile birlikte dersin ne kadarının gözleneceğini ve gözlemin ne kadar süreceğini açıklığa kavuşturduk.			
10	Gözlemci öğretmenin derse ne zaman gireceğini belirledik.			
11	Gözlemci öğretmenin nereye oturacağını kararlaştırdık.			
12	Gözlemci öğretmenin öğrencilerle konuşup konuşmayacağını kararlaştırdık.			
13	Gözlenecek öğretmenin, öğrencilerine, gözlemci öğretmen hakkında neler söyleyeceğini kararlaştırdık.			
14	Gözlemci öğretmenin gözlem esnasında hangi gözlem formlarını dolduracağını ya da nasıl not alacağını belirledik.,			
15	Gözlenecek derse ait planı gözlemci öğretmene verdik ve ders gözleminden önce planı birlikte inceledik.			
16	Öğrencilere ait önemli bilgileri gözlemci öğretmenle paylaştık.			
17	Geri bildirim görüşmesinin (gözlem sonrası görüşmenin) ne zaman yapılacağını kararlaştırdık			
C	Sınıf içi gözlem		E	H
18	Gözlemi kararlaştırılan zamanda gerçekleştirdik.			
19	Gözlemci ve gözlenen öğretmenin sınıfa birlikte girdik.			
20	Gözlemci öğretmen sınıftaki öğrencilere tanıttı.			
21	Gözlemci öğretmen sınıfta daha önceden belirlenen yere oturdu.			
22	Gözlemci öğretmen öğrencilerin dikkatini dağıtmamaya özen gösterdi.			
23	Gözlenen öğretmen, doğal düzeni içerisinde dersini işledi.			

EK- 14/2. MESLEKTAŞ (AKRAN) GÖZLEMİ KONTROL FORMU

Sıra No	MESLEKTAŞ (AKRAN) GÖZLEMİ		Evet	Hayır
	Lütfen akran (meslektaş) gözlemi yapmadan önce, gözlem sırasında ve sonrasında yapacağınız etkinliklerden emin olunuz. Bu amaçla bu kontrol listesini kullanarak, yapacağınız ve yaptığınız çalışmalarını kontrol ediniz.			
24	Gözlemci öğretmen, gözlem öncesi görüşmede kararlaştırılan konuda (uygulanan öğretim yöntemi, öğrenci öğretmen iletişimi vb.) gözlem yaptı.			
25	Gözlemci öğretmen, gözlem öncesi görüşmede kararlaştırılan gözlem formlarını doldurdu veya gerekli notları aldı.			
D	Gözlem verilerinin çözümlenmesi	E	H	
26	Gözlemci öğretmen doldurduğu formları ve aldığı notları konularına göre düzenleyerek, sıraya koydu.			
27	Gözlemci öğretmen gözlem konularına göre gözlediği davranışların sıklıklarını (frekans) belirledi.			
28	Gözlemci öğretmen hangi başarımları göstergelerinin olduğunu belirledi.			
29	Gözlemci öğretmen tarafından gözlenen öğretmenin güçlü ve zayıf olduğu yönler belirlendi.			
30	Gözlemci öğretmen gözlem sonrası görüşmede ele alacağı konular ve kanıtları hakkında kısa notlar aldı.			
31	Gözlenen öğretmen kendi ders performansı hakkında gözlem sonrası görüşmede ele alacağı konuları belirledi.			
E	Gözlem sonrası görüşme	E	H	
32	Gözleyen ve gözlenen öğretmen gözlem verilerini birlikte yorumladı.			
33	Gözleyen ve gözlenen öğretmen birlikte öğretim sürecinin olumlu ve geliştirilmesi gereken alanlarını belirlediler.			
34	Gözleyen ve gözlenen öğretmen birlikte geliştirilmesi gereken alanlarla ilgili gelişim hedeflerini belirlediler.			
35	Gözleyen ve gözlenen öğretmen birlikte gelişim hedeflerine ulaşmak için gerçekleştirilecek eylemleri belirlediler.			
36	Gözleyen ve gözlenen öğretmen birlikte gelişim hedeflerine ulaşmak için gerekli kaynakları belirlediler.			
37	Gözleyen ve gözlenen öğretmen birlikte gelişim hedeflerine ulaşmak için zaman planı yaptılar.			
38	Gözleyen ve gözlenen öğretmen bir sonraki ön görüşmenin tarih ve saatini kararlaştırdılar.			
F	Gözlem sonrası değerlendirme	E	H	
39	Gözlemci ve gözlenen öğretmen yapılan meslektaş gözlemi uygulamasında değerli olan konuları belirlediler.			
40	Gözlemci ve gözlenen öğretmen yapılan meslektaş gözlemi uygulamasında daha az değerli olan konuları belirlediler.			
41	Gözlemci ve gözlenen öğretmen gerçekleştirilen meslektaş gözlemi uygulamasında varsa değişiklik önerilerini görüştüler.			
42	Gerçekleştirilen meslektaş gözlemi uygulaması rehber müfettiş, gözlemci ve gözlenen öğretmen tarafından birlikte değerlendirildi.			

**EK- 14/3. MESLEKTAŞ (AKRAN) GÖZLEMİNDE KULLANILABİLECEK
ÖRNEK GÖZLEM FORMLARININ LİSTESİ**

Gözlemin Konusu		Kaynak
Tema 1 - Yöntem ve etkinlikleri uygulama		
1	Hunter'in Ders Tasarım Modeli Adımları	(Glickman ve diğerleri, 2014, s.201)'den uyarlanmıştır.
2	İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi Başarım Göstergeleri	Glickman ve diğerleri, 2014, s.202)'den uyarlanmıştır.
3	Yapılandırıcı Ders Modelinin Adımları	Glickman ve diğerleri, 2014, s.203)'den uyarlanmıştır.
4	Okuma, anlama etkinliği	
5	Problem çözme etkinliği	
6	Bloom'un Taksonomisi Ölçütlerine Göre Öğretmen Soruları	Glickman ve diğerleri, 2014, s.199)'dan uyarlanmıştır.
7	Bloom'un Taksonomisine Göre Sorulara Öğrenci Cevapları	(Sullivan ve Glanz, 2015, s. 94)'den uyarlanmıştır.
8	Öğretmenin Sözel Davranışları	Glickman ve diğerleri, 2014)'den uyarlanmıştır.
9	Öğretmenin Geri Bildirimleri (Dönütleri) - 1	Glickman ve diğerleri, 2014)'den uyarlanmıştır.
10	Öğretmenin Geri Bildirimleri (Dönütleri) – 2	Glickman ve diğerleri, 2014, s.212)'den uyarlanmıştır.
Tema 2 - Öğrenci katılımını sağlama		
11	Görevde Olan ve Olmayan Öğrenciler (Derse katılım)	Glickman ve diğerleri, 2014, s.200)'den uyarlanmıştır.
12	Öğretmenin Öğrenciler ile Etkileşimi (Söz hakkı verme vb.)	Glickman ve diğerleri, 2014, s.205)'den uyarlanmıştır.
13	Öğretmenin alan kullanımı	Glickman ve diğerleri, 2014, s.206)'dan uyarlanmıştır.
14	Farklı Öğrenciler için stratejiler (Seviyesi farklı, utangaç vb.)	Sullivan ve Glanz, 2015, s. 114)'den uyarlanmıştır.
15	Gardner'in Çoklu Zeka Kuramı	Sullivan ve Glanz, 2015, s. 101)'den uyarlanmıştır.
Tema 3 - Öğrencilerle iletişim kurma		
16	Sorumlu konuşma (Dili etkili kullanma)	Sullivan ve Glanz, 2015, s. 133)'den uyarlanmıştır.
17	Sözel olmaya teknikler (Beden dilini, Ses tonunu etkili kullanma)	Sullivan ve Glanz, 2015, s. 140)'dan uyarlanmıştır.
Tema 4 - Sınıf düzenini sağlama		
18	Öğrenme ortamını düzenleme	
19	Davranışa tepki gözlemi (Öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlama)	Glickman ve diğerleri, 2014, s.213)'den uyarlanmıştır.
Tema 5 - Değerlendirme ve transferi sağlama		
20	Ölçe, değerlendirme ve transferi sağlama	

EK-15/1. DEĞERLENDİRME RAPORU – 1 ÖRNEĞİ

Öğretmenin; **Rapor no** : 1
Adı : **Hafta** : 7
Soyadı : **Tarih** : / / 2018

Yapılacak çalışma:

- 1) Mevcut öğretim uygulamalarınıza ilişkin topladığınız verileri (1.sınıf ziyareti, 1.video kaydı, 1.meslektaş gözlemi sonucu ve öğrenci başarı verilerini) analiz edip değerlendiriniz. Yaptığınız değerlendirme sonucunda;
 - a) Daha iyi olduğu alanları belirleyiniz.
 - b) Geliştirilmesi gereken yönlerinizi belirleyiniz.
- 2) Yaptığı değerlendirmeden ne öğrendiğinizi, nasıl bir içgörü kazandığınızı, neler hissettiğinizi ve yaptığınız sorgulamaları kısaca açıklayınız.

EK-15/2. GELİŞİM PLANI ÖRNEĞİ

Öğretmenin;

Adı :

Soyadı :

Plan no : 1

Hafta : 7

Tarih : / / 2018

Yapılacak çalışma:

Mevcut öğretim uygulamalarınıza ilişkin topladığınız veriler (1.sınıf ziyareti, 1.video kaydı, 1.meslektaş gözlemi sonucu ve öğrenci başarı verileri) ile hazırladığımız 1. değerlendirme raporunu rehber müfettişle birlikte yorumlayarak değerlendiriniz ve sonucunda aşağıdaki örnekte olduğu gibi gelişim planı hazırlayınız.

GELİŞİM PLANI

S.N.	Hedefler	Gerçekleştirilecek Etkinlikler	Tarih / Süre	Değerlendirme ölçütleri
1				
2				
3				

Yapılacak çalışma:

- 1) Seçtiğiniz gelişim hedeflerini niçin seçtiğinizi açıklayınız.
- 2) Uygulayacağınız gelişim etkinliklerinden neler beklediğinizi açıklayınız.

EK-15/3. DEĞERLENDİRME RAPORU – 2 ÖRNEĞİ

Öğretmenin;

Adı :

Soyadı :

Rapor no : 2

Hafta : 13

Tarih : / / 2018

Yapılacak çalışma:

Gelişim etkinliklerinize ve öğretim uygulamalarınıza ilişkin topladığınız verileri (seminer veya eğitimler, literatür taraması, 2. Sınıf ziyareti, 2. meslektaş gözlemi sonucu ve öğrenci başarı verileri) rehber müfettişle birlikte yorumlayarak, gelişim sürecini değerlendiriniz.

1) Etkinlikleri ne düzeyde uygulayabildiğinize ilişkin görüşleriniz nelerdir?

2) Gelişim etkinliklerinizin öğretim uygulamalarınıza etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

EK-15/4. DEĞERLENDİRME RAPORU – 3 ÖRNEĞİ

Öğretmenin; **Rapor no** : 3
Adı : **Hafta** : 18, 19
Soyadı : **Tarih** : / / 2018

Yapılacak çalışma:

Öz değerlendirme etkinliklerinize, gelişim çabalarınıza ve öğretim uygulamalarınıza ilişkin topladığınız verileri (seminer ve eğitimler, literatür taraması, sınıf ziyareti, video kaydı çözümlene, meslektaş gözlemi sonucu, öğrenci başarı analizi, günlük yazma ve ürün dosyası hazırlama) rehber müfettişle birlikte yorumlayınız ve kendi öz-değerlendirme sürecinizi değerlendiriniz.

1) Öz-değerlendirme becerileriyle ilgili; a) Öz-değerlendirme etkinliklerini ne düzeyde uyguladınız? b) Ne düzeyde öz –değerlendirme becerisi kazandınız? c) Kazandığınız öz-değerlendirme becerileri nelerdir? Örnek veriniz.

2) Yansıtıcı düşünme becerileriyle ilgili; a) Ne düzeyde yansıtıcı düşünme becerisi kazandınız? b) Kazandığınız yansıtıcı düşünme becerileri nelerdir? Örnek veriniz.

3) Öğretim becerileriyle ilgili; a) Öz-değerlendirme sürecinde hangi öğretim uygulamalarınız farklılaştı? Örnek veriniz. b) Kazandığınız öğretim becerileri nelerdir? Örnek veriniz.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : İzzet ÖZDEMİR
Doğum Yeri ve Tarihi : Gölhisar, 03/01/1973

Eğitim Bilgileri

Lisans 1 : Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, (Mezuniyet tarihi: 05/07/1993, Akademik not ortalaması: 79)

Lisans 2 : Hacettepe Üniversitesi – Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği, (Mezuniyet tarihi: 07/06/1999, Akademik not ortalaması: 3,36 = 82,20)

Yüksek Lisans : Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü – Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi, (Mezuniyet tarihi: 28/03/2002, Akademik not ortalaması: 3,81 = 95,56)

Yabancı Dil : İngilizce: Yabancı Dil Düzeyi: 72,5 (2015 – YDS Sonbahar Dönemi sonucu)

Bilimsel Faaliyetler : Uluslararası katılımlı çeşitli bilimsel kongrelerde dokuz bildiri sunmuştur.
Hakemli dergilerde yayınlanmış 12 makalesi vardır.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Sınıf öğretmeni : Gaziantep, Çorum, Ankara
Eğitim Müfettişi : Kahramanmaraş, Antalya
Belediye Müfettişi: Antalya Büyükşehir Belediyesi
Milli Eğitim Bakanlığının ülke düzeyinde yürüttüğü dört projede ve il düzeyinde yürütülen dört projede görev almıştır.

Katıldığı Projeler : Hizmetiçi eğitim kapsamında dokuz kursa ve 19 seminere katılmıştır.
Öğretim görevlisi olarak yedisi ülke düzeyinde ve dokuzu il düzeyinde planlanan hizmetiçi eğitim programında görev almıştır.

Aldığı Ödüller : İki aylıkla ödüllendirme, iki başarı belgesi ve 15 teşekkür belgesi almıştır.

İletişim

E - Posta Adresi : ozdemirizzet@hotmail.com

Tarih : 29 / 08 / 2018

İNTİHAL RAPORU

MÜFETTİŞ REHBERLİĞİNDE ÖZ-DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ ÖĞRETMENLERİN ÖZ- DEĞERLENDİRME, YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖĞRETİM BECERİLERİNE ETKİSİ

Yazar İzzet Özdemir

Gönderim Tarihi: 01-Eki-2018 02:17 PM (UTC+0300)

Gönderim Numarası: 1011540982

Dosya adı: zzet,_doktora_tezi.docx (2.84M)

Kelime sayısı: 68366

Karakter sayısı: 485942

01.10.2018

Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI
Danışman

İNTİHAL RAPORU

MÜFETTİŞ REHBERLİĞİNDE ÖZ-DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ ÖĞRETMENLERİN ÖZ- DEĞERLENDİRME, YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖĞRETİM BECERİLERİNE ETKİSİ

ORIJINALLIK RAPORU

% 13	% 12	% 7	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	www.jret.org İnternet Kaynağı	% 1
3	www.turkishstudies.net İnternet Kaynağı	% 1
4	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1
6	Submitted to Ege Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
7	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	pauegitimdergi.pau.edu.tr	

01.10.2018
Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI
Danışman