



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TASARLANAN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞUNUN SOSYAL
BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMİNE VE ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Ahmet ÇOPUR

BURSA

2020



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TASARLANAN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞUNUN SOSYAL
BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMİNE VE ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Ahmet ÇOPUR

Danışman: Prof. Dr. Muammer DEMİREL

BURSA

2020

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.


Ahmet ÇOPUR

27.02.2020



**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 27/02/2020

Tez Başlığı / Konusu: Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğunun Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine Ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 266 sayfalık kısmına ilişkin, 23/03/2020 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 13 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

27.02.2020

Adı Soyadı: Ahmet ÇOPUR
Öğrenci No: 811530201
Anabilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı: Sosyal Bilgiler Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman
Prof. Dr. Muammer Demirel
27.02.2020

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

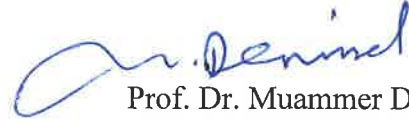
“Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğunun Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi” adlı doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan



Ahmet ÇOPUR

Danışman



Prof. Dr. Muammer DEMİREL

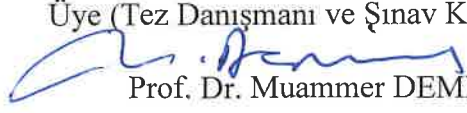
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Başkanı



Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR


T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı'nda 811530201 numaralı Ahmet Çopur'un hazırladığı "Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğunun Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi" konulu doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 27/02/2020 günü 10.00-13.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oyçokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Muammer DEMİREL


Bursa Uludağ Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0002-7884-222X>

Üye

Prof. Dr. Seçil ŞENYURT

Bursa Uludağ Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0001-6907-4145>

~~Üye~~

Prof. Dr. Rüçhan UZ

Bursa Uludağ Üniversitesi


<https://orcid.org/0000-0002-9906-7920>

Üye

Prof. Dr. Alaattin KIZILÇAOĞLU

Balıkesir Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0002-2050-4244>

Üye

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

Akdeniz Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0002-4456-580X>

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Tasarlanan bu programın öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki olumlu etkisi çalışmanın dikkate değer sonuçlarındandır. Bu bağlamda çalışma, mevcut mesleki gelişim uygulamalarına alternatif olabilecek bir model önerisi getirerek, öğretmen niteliğinin ve öğrenci başarısının artırılmasına yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

Öncelikle doktora eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerini paylaşan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Muammer Demirel'e teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme komitesi ve aynı zamanda jüri üyelerim olan Sayın Prof. Dr. Seçil Şenyurt ve Prof. Dr. Rüçhan Uz'a, tez savunma jürimde yer alan çok kıymetli jüri üyeleri Sayın Prof. Dr. Alaattin Kızılcıoğlu ve Prof. Dr. Hilmi Demirkaya'ya kıymetli önerilerini benimle paylaşarak tezime değer kattıkları için teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez uygulamalarım ve yazım sürecinde destek olan oda arkadaşlarım Araş. Gör. Abdullah Ersöz, Araş. Gör. H.Merve Bingöl ve Araş. Gör. Burcu Nur B. Şahin'e ve çalışma arkadaşlarım Dr.Öğretim Üyesi Mehmet Demirbağ, Dr.Öğretim Üyesi Işıl Bozkurt ve Araş. Gör. Dr. Sabri Becerikli'ye teşekkür ederim.

En büyük teşekkürüm aileme dir. Bütün zorluklara karşın eğitimim için her türlü fedakârlığı gösteren annem Dilber Çopur'u rahmetle anmayı bir borç bilir, babam Mustafa Çopur'a ise sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Eğitim hayatım boyunca hiçbir zaman desteğini benden esirgemeyen mutluluk kaynağım kıymetli eşim Esra, yavrularım Ahmet Selim ve Elif Sena'ya en içten şükranlarımı sunarım.

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)'a, doktora eğitimim boyunca, bana sağladığı Genel Yurt İçi Doktora Burs (2211-A) desteği için teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

| | |
|------------------|--|
| Yazar | : Ahmet Çopur |
| Üniversite | : Bursa Uludağ Üniversitesi |
| Ana Bilim Dalı | : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi |
| Bilim Dalı | : sosyal bilgiler Eğitimi |
| Tezin Niteliği | : Doktora Tezi |
| Sayfa Sayısı | : XVII+266 |
| Mezuniyet Tarihi | : 27/02/2020 |
| Tez | : Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğunun sosyal bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi |
| Tez Danışmanı | : Prof. Dr. Muammer Demirel |

TASARLANAN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞUNUN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMİNE VE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Küreselleşme ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimle beraber toplumsal yapı değişmiş ve toplumun ihtiyaçları farklılaşmıştır. Bu değişim eğitim kurumlarının, bilgiyi üreten, işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, girişimci bireyler yetiştirme konusuna eğilmelerini bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi, kendini sürekli güncelleyen donanımlı öğretmenlerle mümkün görülmektedir. Bu bağlamda, tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla yürütülen araştırma, tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ise sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın nicel boyutunda 386, nitel

boyutunda ise 8 sosyal bilgiler öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama tekniklerinden ölçek, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular yansıtıcı düşünme döngüsü temelinde tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu yönde etkilediği ve öğrenci başarısını artırdığını kanıtlamıştır. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna katılımı ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişki olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak, mesleki öğrenme topluluğunun bütün branşlarda yaygınlaştırılmasına ve mesleki gelişim eğitimlerinin, alana özgü ihtiyaçlar da gözetilerek, uygulama ağırlıklı olarak uzun süreli eğitimler şeklinde planlanmasına ilişkin öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, mesleki öğrenme topluluğu, öğretmen yeterliği, sosyal bilgiler, yansıtıcı düşünme.

ABSTRACT

Author : Ahmet opur
University : Bursa Uludag University
Field : Turkish and Social Studies Education
Branch : Social Studies Education
Degree Awarded : PhD Thesis
Page Number : XVII+266
Degree Date : 27/02/2020
Thesis : An Investigation of the Effect of Designed Professional Learning Community on the Professional Development of Social Studies Teachers and Students' Academic Success
Supervisor : Prof. Dr. Muammer Demirel

AN INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF DESIGNED PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY ON SOCIAL STUDIES TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT

With the rapid change in communication technologies and globalization, the social structure has changed and social needs have become different. This change had brought about a requirement that educational institutions to raise entrepreneurial individuals who can produce information, use it functionally, solve problems and think critically. Training of individuals with these qualifications seems possible only with the help of equipped teachers who constantly update themselves. In this context, the main purpose of this study is to determine the effect of the designed professional learning community on the professional development of social studies teachers and students' academic achievement. Therefore, in this study, a design-based research approach was used. The participants of the research are social

studies teachers. The quantitative dimension of the study was conducted with 386 participants, but in its qualitative dimension, it was worked with 8 social studies teachers. In the study, scale, observation, and semi-structured interviews were used as data collection techniques. Findings obtained from the study proved that the designed professional learning community positively affects the professional development of teachers and increases students' academic achievement. Based on these findings, it was concluded that there is a positive relationship between participation in vocational learning community and student academic achievement. When these results are taken into consideration; implications derived from this study are to extend school-based professional learning community to all other branches and to plan professional development training as long-term training taking the needs of the field into account.

Key Words: Professional development, professional learning community, reflective thinking, social studies, teacher competence.

İçindekiler

| | |
|--|------|
| ÖNSÖZ | v |
| ÖZET | vi |
| ABSTRACT | viii |
| İçindekiler | x |
| Tablolar Listesi | xiv |
| Şekiller listesi..... | xvii |
| 1.Bölüm Giriş..... | 1 |
| 1.1.Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2.Araştırmanın Amacı | 4 |
| 1.3.Araştırmanın Önemi..... | 4 |
| 1.4.Problem Cümlesi..... | 6 |
| 1.5.Sayıtlılar | 7 |
| 1.6.Sınırlılıklar | 7 |
| 2. Bölüm Kuramsal Çerçeve | 9 |
| 2.1.Mesleki Gelişim | 9 |
| 2.2.Dünyada Mesleki Gelişim..... | 11 |
| 2.3.Türkiye’de Mesleki Gelişim | 19 |
| 2.4.Mesleki Gelişim Modelleri | 26 |
| 2.4.1.Mesleki öğrenme topluluğu modeli. | 29 |
| 2.4.2.MÖT’ün etkililiği..... | 43 |

| | |
|--|-----|
| 2.5.Öğretmen Yeterlikleri | 48 |
| 2.5.1.Sosyal bilgiler öğretmen yeterlikleri..... | 52 |
| 2.6.Öğretim Tasarımı Modelleri | 54 |
| 2.6.1.ADDIE modeli..... | 56 |
| 3. Bölüm Yöntem..... | 59 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 59 |
| 3.1.1.Tasarım tabanlı araştırma..... | 60 |
| 3.1.2.Bütüncül durum çalışması..... | 70 |
| 3.2. Evren Örneklem/Çalışma Grubu..... | 74 |
| 3.2.1. Örneklem teknikleri..... | 74 |
| 3.2.2. Örneklem/Çalışma grubu özellikleri..... | 77 |
| 3.3.Veri Toplama Araçları | 78 |
| 3.3.1.İhtiyaç analizi aşamasında verilerin toplanması. | 79 |
| 3.3.2.Uygulama aşamasında verilerin toplanması. | 108 |
| 3.3.3.Değerlendirme aşamasında verilerin toplanması. | 110 |
| 3.4.Verilerin Analizi | 114 |
| 3.4.1.İhtiyaç analizi aşamasında elde edilen verilerinin analizi..... | 114 |
| 3.4.2.Uygulama aşamasında elde edilen verilerinin analizi..... | 116 |
| 3.4.3.Değerlendirme aşamasında elde edilen verilerinin analizi. | 117 |
| 3.5.Geçerlik ve Güvenirlik..... | 118 |
| 3.5.1.Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği'nin geçerliğini sağlamaya yönelik yapılan işlemler. | 119 |

| | |
|---|-----|
| 3.5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği'nin güvenilirliğini sağlamaya yönelik işlemler. | 120 |
| 3.5.3. Nitel veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik işlemler. | 121 |
| 4. Bölüm Bulgular..... | 122 |
| 4.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanlar, öğretmenlerin yeterlik düzey ve görüşlerine göre nasıl sınıflanmaktadır? | 122 |
| 4.1.1. Öğretmenlerin yeterliği ne düzeydedir?..... | 123 |
| 4.2. Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi nasıldır? | 144 |
| 4.2.1. MÖT'ün öğretmenlerin dersi planlama ve uygulama süreçlerine yönelik etkisi. | 145 |
| 4.2.2. MÖT'ün öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisinin zamana bağlı değişimi. | 173 |
| 4.3. Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi Nedir?..... | 176 |
| 4.3.1. Grupların ön ve son test puanlarının karşılaştırılması. | 176 |
| 4.3.2. Grupların son test puanları arasındaki farkın karşılaştırılması. | 181 |
| 4.3.3. Grupların ön ve son test puanları arasındaki farkın karşılaştırılması..... | 183 |
| 4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Topluluğu Sürecine Yönelik Görüş ve Önerileri Nasıldır? | 186 |
| 5. Bölüm Sonuç, Tartışma ve Öneriler | 193 |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma..... | 193 |

| | |
|---|-----|
| 5.1.1. sosyal bilgiler Öğretmenlerinin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanlara yönelik elde edilen bulgu ve sonuçların tartışılması. | 193 |
| 5.1.2.Sosyal bilgiler öğretmen yeterlikleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik bulgu ve sonuçların tartışılması..... | 195 |
| 5.1.3.Öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim uygulamaları ile ilgili görüş ve önerilerine yönelik bulgu ve sonuçların tartışılması. | 195 |
| 5.1.4.Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine etkilerine yönelik bulgu ve sonuçların tartışılması. | 199 |
| 5.1.5.Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğrenci başarısı üzerinde etkilerine yönelik bulgu ve sonuçların tartışılması..... | 202 |
| 5.1.6.Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Topluluğu sürecine yönelik görüş ve önerilerine yönelik bulgu ve sonuçların tartışılması..... | 204 |
| 5.1.7.Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğretmenlerin mesleki gelişimine kalıcı etkisine yönelik bulgu ve sonuçların tartışılması. | 206 |
| 5.2. Öneriler | 207 |
| 7.Bölüm Kaynakça..... | 209 |
| Ekler | 243 |

Tablolar Listesi

| | |
|---|-----|
| Tablo 1 <i>Bazı Avrupa ve Uzak Doğu ülkelerinde mesleki gelişim uygulamaları</i> | 16 |
| Tablo 2 <i>Mesleki gelişim modelleri (Şahin, Çaka, Yaman, Odabaşı ve Kuzu, 2016) ...</i> | 27 |
| Tablo 3 <i>Mesleki öğrenme topluluğunun boyutları</i> | 39 |
| Tablo 4 <i>Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017)</i> | 51 |
| Tablo 5 <i>Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yetiştirilmesi için ulusal yeterlikler</i> | 53 |
| Tablo 6 <i>Mesleki öğrenme topluluğu uygulama programı</i> | 64 |
| Tablo 7 <i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği örneğine ait betimleyici bilgiler</i> | 77 |
| Tablo 8 <i>Katılımcılara ait betimleyici bilgiler</i> | 78 |
| Tablo 9 <i>KMO ve Bartlett Testi sonuçları</i> | 85 |
| Tablo 10 <i>Ortak varyans (communalities) tablosu</i> | 87 |
| Tablo 11 <i>Açıklanan toplam varyans tablosu</i> | 88 |
| Tablo 12 <i>Döndürülmüş bileşenler matrisi</i> | 89 |
| Tablo 13 <i>Döndürülmüş bileşenler matrisi tablosu</i> | 91 |
| Tablo 14 <i>Açıklanan toplam varyans tablosu</i> | 93 |
| Tablo 15 <i>Ortak faktör varyansı</i> | 94 |
| Tablo 16 <i>Analiz dışı bırakılan maddeler sonrası ortaya çıkan faktör deseni ve yük değerleri</i> | 96 |
| Tablo 17 <i>Doğrulayıcı faktör analizine ait bulgular</i> | 99 |
| Tablo 18 <i>AFA ve DFA analizleri sonucu elde edilen madde faktör yükleri</i> | 104 |
| Tablo 19 <i>Belirtke tablosu</i> | 113 |
| Tablo 20 <i>Verilerin analiz yöntemi ile ilgili bilgiler</i> | 114 |
| Tablo 21 <i>Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik önlemleri</i> | 118 |
| Tablo 22 <i>Öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanlar</i> | 122 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 23 Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin betimsel istatistik analiz sonuçları..... | 124 |
| Tablo 24 Gözlemlerden elde edilen verilere ait bulgular | 128 |
| Tablo 25 Görüşme verilerine ait bulgular | 132 |
| Tablo 26 Yeterlik ortalamalarına t-testi uygulayabilmek için sağlanması gereken koşullar | 140 |
| Tablo 27 Bağımsız gruplar t-Testi sonuçları | 141 |
| Tablo 28 Levene Testi sonuçları | 142 |
| Tablo 29 Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları | 142 |
| Tablo 30 Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları | 143 |
| Tablo 31 Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları | 143 |
| Tablo 32 Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları | 144 |
| Tablo 33 Uygulama aşamasında elde edilen verilere ait bulgular | 146 |
| Tablo 34 Değerlendirme gözlemiyle ilgili bulgular..... | 174 |
| Tablo 35 Bağımlı Örneklem t-Testi uygulayabilmek için sağlanması gereken koşullar | 177 |
| Tablo 36 A okulunda yer alan grupların ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması..... | 179 |
| Tablo 37 7D sınıfının ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılması | 180 |
| Tablo 38 7-E grubunun Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları | 181 |
| Tablo 39 A okulundaki grupların son test puanlarının karşılaştırılması..... | 182 |
| Tablo 40 7-E grubunun Mann Whitney-U testi sonuçları..... | 183 |
| Tablo 41 Bağımsız Örneklem t-Testi uygulayabilmek için sağlanması gereken koşullar (A okulu)..... | 184 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 42 <i>Okul A'daki grupların ön ve son test puanlarının farklarının karşılaştırılması</i> | 184 |
| Tablo 43 <i>Bağımsız Örneklem t-Testi uygulayabilmek için sağlanması gereken koşullar (B okulu)</i> | 185 |
| Tablo 44 <i>Okul B'deki grupların ön ve son test puanlarının farklarının karşılaştırılması</i> | 186 |
| Tablo 45 <i>Değerlendirme görüşmesine ait bulgular tablosu</i> | 187 |

Şekiller listesi

| | |
|---|----|
| Şekil 1 Dünyada mesleki gelişim faaliyetleri (Günel ve Tanrıverdi, 2014)..... | 12 |
| Şekil 2 Türkiye 'de mesleki gelişim faaliyetleri (Günel ve Tanrıverdi, 2014) | 20 |
| Şekil 3 Mesleki gelişim faaliyetlerinde meydana gelen değişimler | 26 |
| Şekil 4 MÖT'ü konu alan çalışmaların amaçlarına göre sınıflanması | 29 |
| Şekil 5 MÖT'ün temel unsurları | 32 |
| Şekil 6 Beş öğrenme disiplini (Senge, 1994) | 34 |
| Şekil 7 MÖT'ün etkililiğine yönelik deneysel çalışmalar (Doğan & Adams, 2018, s.651). | 46 |
| Şekil 8 MÖT modeli (Huffman & Hipp, 2003, s.17)..... | 47 |
| Şekil 9 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017) | 51 |
| Şekil 10 Tasarım modellerinin temel öğeleri..... | 55 |
| Şekil 11 ADDIE Modeli | 57 |
| Şekil 12 ADDIE Modeline göre araştırmanın ilerleme aşamaları | 60 |
| Şekil 13 ADDIE Modeline göre araştırmanın uygulama aşamaları | 62 |
| Şekil 14 Tasarım aşamasında ortaya konulan mesleki gelişim modeli | 67 |
| Şekil 15 Tasarım süreci sonunda ortaya çıkan mesleki gelişim modeli | 69 |
| Şekil 16 Durum çalışmasının işleyişi..... | 72 |
| Şekil 17 Örneklem/Katılımcı belirleme teknikleri | 75 |
| Şekil 18 Araştırmada kullanılan veri toplama araçları..... | 79 |
| Şekil 19 Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği 'nin geliştirilme aşamaları..... | 80 |

1.Bölüm

Giriş

Günümüzün en önemli gereksinimlerinden biri yaşadığı çağa uyum sağlayabilen nitelikli bireyler yetiştirmektir. Şüphesiz ki bu konuda eğitim sistemine önemli sorumluluklar düşmektedir. Eğitim kurumu ve çalışanlarının bir bütün olarak gelişimini sağlayarak öğrenci başarısını artırmak, bu sorumlulukların başında gelmektedir. Öte yandan eğitim politikalarına yön verenlerin, okul yönetimi ve velilerin, artan öğrenci başarısı ve okul gelişimine dair daha çok kanıt görme talepleri bulunmaktadır (Bambrick-Santoyo, 2012). Bu bağlamda Mesleki Öğrenme Topluluğu (MÖT) verilere dayalı sonuçlar üreterek okul gelişimini sağlamaya yönelik bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır (DuFour, DuFour & Eaker, 2008; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009).

Etkili mesleki gelişim, öğretmenin mesleki gelişimini sağlayarak öğrenci öğrenmesini artırabilmek için sürdürülebilir, ilgi çekici, işbirlikli ve veri odaklı olmalıdır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2009). Bu bağlamda MÖT, nihai hedef olan öğrenci öğrenmesini artırmak için öğretmen öğrenmesini, işbirliğini ve öğrenci gelişimini bir arada ele alma olanağı sunan bir mesleki gelişim modeli (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; DuFour, 2004; DuFour, DuFour & Eaker, 2008) olarak etkili mesleki gelişim fırsatları barındırmaktadır. Ayrıca MÖT'ler, öğretmenin mesleki gelişimini sağlamanın yanı sıra, işbirliği kültürü oluşturacak diğer mekanizmalar mevcut olduğunda, okul genelinde değişim başlatabilir (Harris, 2010; Hawley & Rollie, 2007; Prytula & Weiman, 2012; Tidwell, Wymore, Garza, Estrada, & Smith, 2011; Van Lare ve Brazer, 2013).

1.1.Problem Durumu

Ülkemizde ve dünyada eğitim sisteminin başarısına ilişkin tartışmalar, daha önceki dönemlere nazaran, günümüzde oldukça yoğunlaşmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Küreselleşme ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimle beraber toplumsal yapı

değişmiş ve ihtiyaçlar farklılaşmıştır. Bu değişim bilgiyi üreten, işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen girişimci niteliklere sahip bireyler gerektirmektedir (MEB, 2017). Bu bağlamda ülkeler, okulları bir yaşam alanı olarak yeniden yapılandırarak bu küresel değişime ayak uydurmaya çalışmışlardır. Türk eğitim sistemi de bu küreselleşme sürecinin etkisiyle eğitim programlarını yapılandırmacı anlayış temelinde yeniden tasarlamıştır (MEB, 2004; MEB, 2018). Bu doğrultuda eğitim programlarında; öğrenme hedeflerinin ifade edilmesi, içeriğin sunulması, öğrenme öğretme sürecinin yürütülmesi ve değerlendirilmesi gibi konularda köklü değişiklikler yapılmıştır (Kösterelioğlu, 2012). Ancak hizmet içi eğitim ve alt yapı yetersizliği ile öğretmenlerin donanım eksikliği gibi sorunlar yüzünden istenilen amaca tam olarak ulaşılamadığı söylenebilir (Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal ve Akbunar, 2015). Ayrıca eğitim sisteminin çıktıları hakkında değerlendirme yapmaya imkân vermesi açısından ölçüt alınabilecek olan uluslararası sınavlarda (TIMSS-R, PIRLS, PİSA) alınan sonuçlar da program değişikliğinin hedeflenen başarıyı sağlama konusunda istenilen düzeyde katkı sunamadığı şeklinde yorumlanabilir. Erdoğan ve diğerlerinin (2015) çalışmalarında problem olarak ortaya çıkan öğretmen niteliğinin yetersizliği ve hizmet içi eğitim uygulamalarındaki aksamalar öğretim programının başarısını doğrudan etkileyen başat faktörler olarak ön plana çıkmaktadır. Çünkü eğitim sisteminin başarısı temelde eğitim personelinin niteliğine bağlıdır (Abazaoğlu, 2014).

Mesleki gelişim uygulamalarının katılımcılar üzerindeki etkisi, öğretmenlerin mesleki becerileri, yeterlikler ve alandaki yenilikler dikkate alınarak, çok boyutlu ve uzun süreli çalışmalarla ortaya konulmalıdır (Boyle, Lamprianou & Boyle, 2005; Van Driel, Beijaard & Verloop, 2011). Buna karşın ülkemizde mesleki gelişimi sağlamak için yapılan hizmet içi eğitim uygulamalarının süreç tasarımı, uygulama ve etki analizleri açılarından yetersiz kaldığı görülmektedir (MEB, 2010). Bu uygulamalarda dikkat çeken ortak noktalar; uygulanan programın değerlendirilmesinde programın öğrenme ortamına katkısı ve öğrenme çıktılarına

etkisi dikkate alınmadığı gibi mesleki gelişim alanında yapılan akademik çalışmalardan da yeterince faydalanılmamasıdır (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Ayrıca ülkemizde MEB'e bağlı "Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Daire Başkanlığı (MGDİD)" tarafından merkezi olarak yürütülen eğitimler sınırlı sayıda öğretmenin katılımına yönelik olduğundan genel ihtiyaçlara sınırlı olarak katkı sunabilmektedir (Kaya, Çepni ve Küçük, 2004). Ayrıca çok sayıda çalışma öğretmenlerin mevcut hizmet içi eğitimlere yönelik memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Arıbaş, Kartal ve Çağlar, 2012; Avşar, 2006; Balkız, 2013; Baştürk, 2012; Çiftci, 2008; Durmuş, 2013; Güneş, 2006; Özen, 2006; Veyis, 2014). Bir arada değerlendirildiğinde öğretmen niteliğinin artırılması ve etkin mesleki gelişim uygulamalarının gerçekleştirilmesi iki önemli problem durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. MEB bu problemlere çözüm bulmak adına 2013 yılında "Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG)"ni geliştirmiştir. Ancak bu model tam anlamıyla hayata geçirilememiş ve 2017-2023 strateji belgesinde hedefler arasına tekrar alınmıştır (MEB, 2017).

Dünyada mesleki gelişim adına 2000-2012 yılları arasında öne çıkan düşünce ve bulgular şu şekildedir: Eğitimler boylamsal ve öğretmen merkezli gerçekleştirilmeli, öğretmen inanç ve hazırbulunuşlukları dikkate alınmalı, meslektaş etkileşimi ön planda olmalı ve eğitimlerin öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkileri ölçülmelidir (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Öğretmenler arasındaki etkileşimin ve değişimin teşvik edilerek hem öğretimin hem de öğrenmenin öğrenilmesinin geliştirilmesine ilişkin etkileşime odaklanan okul temelli fırsatlar olarak tanımlanan (Bryk ve diğerleri 1999; DuFour, 2004; McLaughlin & Talbert, 2006) MÖT'ler, ortaya çıkan bu ideal mesleki gelişim anlayışına cevap verecek nitelikler barındırmaktadır.

Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, MÖT'lerin öğretim kalitesini artırmak adına önemli potansiyele sahip olduğunu göstermektedir (Backman, 2013; Creemers & Reezigt, 1996; Early, 2012; Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001; Newmann &

Associates, 1996; Raudenbush & Bryk, 2002). Ek olarak MÖT'lerdeki dinamiklerin öğretmenlerin öğretim tercihlerini nasıl etkilediğini gösteren önemli ölçüde teorik temel vardır (Borko, 2004; DuFour, 2004; Little, 2006). Buna karşın MÖT'lere dair öğretim uygulamalarını açıklayan deneysel kanıtlar henüz yeterli düzeyde değildir (Desimone, 2005; Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005). Ayrıca MÖT'ler ve daha yüksek öğrenci başarısı arasında net bir pozitif ilişki olduğunu ortaya koymak için daha deneysel kanıtlara ihtiyaç duyulmakta (Backman, 2013) ve MÖT'ün öğretmen ve öğrenci gelişimi üzerindeki etkisinin daha kapsamlı bir resmini çizmek için daha güçlü araştırmaların yapılması gerekmektedir (Doğan & Adams, 2018). Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimini konu edinen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Avcı, 2013; Ayaydın, 2014; Bulut, 2011; Eyecisoy, 2014; Reitz, 2018; Sari, 2013; Turgut, 2017; Üztemur, 2013; Yener, 2015). Bu çalışmalar, çoğunlukla sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi (Avcı, 2013; Bulut, 2011) ve mevcut mesleki gelişim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin alınması (Eyecisoy, 2014) veya bir alandaki öz/yeterliklerin belirlenmesi ile sınırlı kalmıştır (Üztemur, 2013; Sari, 2013; Turgut, 2017). Bu bilgiler ışığında mesleki öğrenme topluluğu ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimini sağlamaya yönelik uygulamalı bir çalışmanın yapılması hem literatürdeki boşlukların doldurulmasına katkı sunma hem de ülkemizde uygulanan mesleki gelişim uygulamalarına alternatif bir öneri getirme adına oldukça önemlidir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrenci başarısına etkisini belirlemektir.

1.3.Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler öğretmenleriyle ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar sosyal bilgiler öğretmenlerinin şu alanlarda yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur:

- Modern öğretim yöntem ve teknikleri uygulama (Tomal, Demirkaya ve Işık, 2019; Yener, 2015),
- Eğitimle ilgili güncel gelişmeleri takip etme (Demirkaya, 2013; Yener, 2015),
- Öğrenciyi üst düzey düşünmeye sevk edecek sorular sorma (Kılınç, 2013),
- Etkinlik hazırlama ve uygulama (Sari, 2013)
- Teknolojinin etkin kullanımı (Turgut, 2017; Ayaydın, 2014)
- Ölçme ve değerlendirme teknikleri (Üztemur, 2013)
- Özgün ders materyalleri hazırlama ve kullanma (Avcı, 2013)

Bu sonuçlardan yola çıkan araştırmacılar ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verilerek öğretmen niteliğinin artırılmasına yönelik şu önerilerde bulunmuşlardır;

- Etkili teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilmek amacıyla verimli hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır (Turgut, 2017; Ayaydın, 2014).
- Ölçme ve değerlendirme alanında verilecek hizmet içi eğitimlerin kalitesinin artırılması ve uygulamaya yönelik olması gerekmektedir (Üztemur, 2013).
- Hizmet içi eğitimlerin seminer ve işbaşı eğitim yoluyla alana özgü olarak verilmesi öğretmenler için daha uygun olacaktır (Avcı, 2013).
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenerek verimli mesleki gelişim eğitimleri düzenlenmelidir (Yener, 2014).

Araştırma bulguları ve önerileri bir arada değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmen niteliğinin artırılması için alana özgü ihtiyaçların tespiti ve bunlara yönelik etkili mesleki gelişim uygulamalarının yetersizliği konuları ön plana çıkmaktadır. Öte yandan MÖT'lerin özellikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimi üzerindeki etkisi tam olarak bilinmemektedir (Reitz, 2018). MÖT'lerin öğretim kalitesini ve öğretmenin mesleki gelişimini artırmak adına önemli potansiyele sahip olduğu düşünülürse (Backman, 2013; Creemers & Reezigt, 1996; Early, 2012; Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001;

Newmann & Associates, 1996; Raudenbush & Bryk, 2002) bu çalışmanın, uluslararası ölçekte (mesleki gelişim literatürüne katkı sağlama) ve Türkiye ölçeğinde (alternatif mesleki gelişim uygulaması ile öğretmen niteliğinin artırılmasına katkı sağlama) mevcut olan problemlere ışık tutma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenler Türkiye’de, öğretim amaçları doğrultusunda, alan zümre toplantıları aracılığıyla yılda üç kez bir araya gelmektedirler (MEB, 2018). Ancak zümre toplantıları, amaca hizmet etme ve öğretmenler arasındaki dayanışmayı sağlama konularında yetersiz kalmaktadır (Albez, Sezer, Durdağı ve Ada, 2014; Şahin, Maden ve Gedik, 2011). Bu durum MÖT’ün öğretmenler arasındaki işbirliğini sağlamada bir alternatif olabileceğini düşündürmektedir (Çolak, 2017). Ek olarak MÖT’ler, öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştığı, bilgi ve deneyim paylaştığı ortamlar oluşturulmasını sağlayarak mesleki bilgi ve öğretim becerisinin geliştirilmesine katkı sunabilecektir (Darling-Hammond & Richardson, 2009; DuFour, 2007; DuFour, DuFour, Eaker & Karhanek, 2010; Graham, 2007; McLaughlin & Talbert, 2010; Thompson & McKelvy, 2007). Ayrıca MEB’in hizmet içi eğitim planları incelendiğinde bu planlarda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin alana özgü ihtiyaçlarının tespiti ve giderilmesine yönelik, yeterli düzeyde mesleki gelişim eğitimine yer verilmediği tespit edilmiştir (MEB, 2009-2017). Bu doğrultuda çalışma kapsamında geliştirilecek ölçeğin ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda tasarlanan mesleki gelişim eğitiminin bu alandaki önemli bir boşluğu doldurmaya katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4.Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümleleri şu şekildedir;

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanlar, öğretmenlerin yeterlik düzey ve görüşlerine göre nasıl sınıflanmaktadır?
 - a. Öğretmenlerin yeterliği ne düzeydedir?

- b. Öğretmenlerin yeterlik düzeyleri ile cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü, branş ve eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim uygulamalarına yönelik görüş ve önerileri nasıldır?
2. Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi nasıldır?
 - a. Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğretmenlerin dersi planlama ve uygulama sürecine yönelik etkisi nasıldır?
 - b. Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisi zamana bağlı olarak nasıl değişmektedir?
 3. Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğrenci başarısı üzerinde etkisi nedir?
 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Topluluğu'na yönelik görüş ve önerileri nasıldır?

1.5.Sayıtlar

Araştırmada iki temel varsayım kabul edilmiştir. Birinci varsayım, seçilen okulların mesleki öğrenme topluluğunun kurulması için gerekli okul kültürüne sahip olduğu, ikinci varsayım ise tüm katılımcıların ölçme araçlarına içtenlikle cevap verdiği şeklindedir.

1.6.Sınırlılıklar

- Yeterlik ölçeği sonuçları evren olarak seçilen Bursa ilinden örneklem olarak seçilen 380 öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında yapılan gözlem ve görüşmeler gönüllü katılım gösteren dört okulda yer alan sekiz sosyal bilgiler öğretmeni ile sınırlıdır.

- Araştırmanın uygulama aşaması, iki okulda yer alan 10 sosyal bilgiler öğretmeninden, araştırmanın sınıf içi gözlem, MÖT süreci ve görüşme aşamalarına katılmaya istekli olan altı öğretmenle sınırlıdır.
- Araştırmacı, MÖT uygulamasını orta sosyoekonomik düzey bir çevrede bulunan iki okulda gerçekleştirmiştir. Bu nedenle, çalışmanın sonuçları iki okulda yer alan dört sınıfa (2 deney, 2 kontrol) ve içeriğe (7. sınıf Kültür ve Miras ünitesi) özgüdür.
- Başarı testi 7. sınıf Kültür ve Miras ünitesi kazanımları ve 116 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırmanın sürelerinde tamamlanması planlandığından araştırma, 31 hafta (14 hafta ihtiyaç analizi, 17 hafta MÖT süreci) ile sınırlıdır.

2. Bölüm

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, mesleki gelişim kavramı, mesleki gelişimin tarihsel seyri ve dünya ve Türkiye'deki mesleki gelişim uygulamalarına yer verilmiş, devamında ise araştırma konusu ile ilgili literatür özetlenerek araştırmaya temel teşkil eden kuramsal çerçeve tanıtılmıştır. MÖT'leri kapsamlı bir şekilde ortaya koymak için, MÖT'lerin kökeni, tanımları ve boyutları ortaya konularak MÖT'ün etkililiği çok yönlü olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikli olarak mesleki öğrenme topluluklarını konu edinen çalışmalar amaçlarına göre temalara ayrılarak açıklanmış, sonrasında araştırma çerçevesinde yer alan mesleki gelişim ve öğretmen yeterliği ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Son olarak öğretim tasarım modellerine de kısaca değinilmiştir.

2.1.Mesleki Gelişim

Tarihsel gelişim sürecinde değişen algılama biçimlerine bağlı olarak hizmet içi eğitim farklı şekillerde tanımlanmış olmasına karşın kavramsal olarak üzerinde uzlaşılan bazı noktalar oluşturulmuştur (Dall'Alba & Sandberg, 2006). Bu noktalar, hizmet içi eğitimlerin hedef kitlesinin profesyonel meslek sahibi kişiler olarak kabul edilmesi (Günel ve Tanrıverdi, 2014) ve meslek sahiplerinin değişim ve gelişime adapte olması açısından eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından yürütülmesi (Öztürk ve Sancak, 2007) olarak ifade edilebilir. Hizmet içi eğitim anlayışı zamanla yapısal değişim geçirerek belli dönemlerde planlanan kısa süreli etkinlikler sürece yayılmış ve süreç profesyonel gelişim kavramıyla ifade edilmeye başlanmıştır (Ball & Cohen, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Putnam & Borko, 2000; Sandholtz, 2002). Ayrıca mesleki gelişimin profesyonel kişilerin yanı sıra, süreç içerisinde iletişim ve işbirliğine dayalı olarak çalışanların birbirinden öğrenmesi şeklinde de gerçekleşebileceği anlayışı (Hord, 1997) yerleşmeye başlamıştır. Bu süreçten sonra uluslararası ölçekte mesleki ya da profesyonel gelişim olarak adlandırılan ve bu doğrultuda

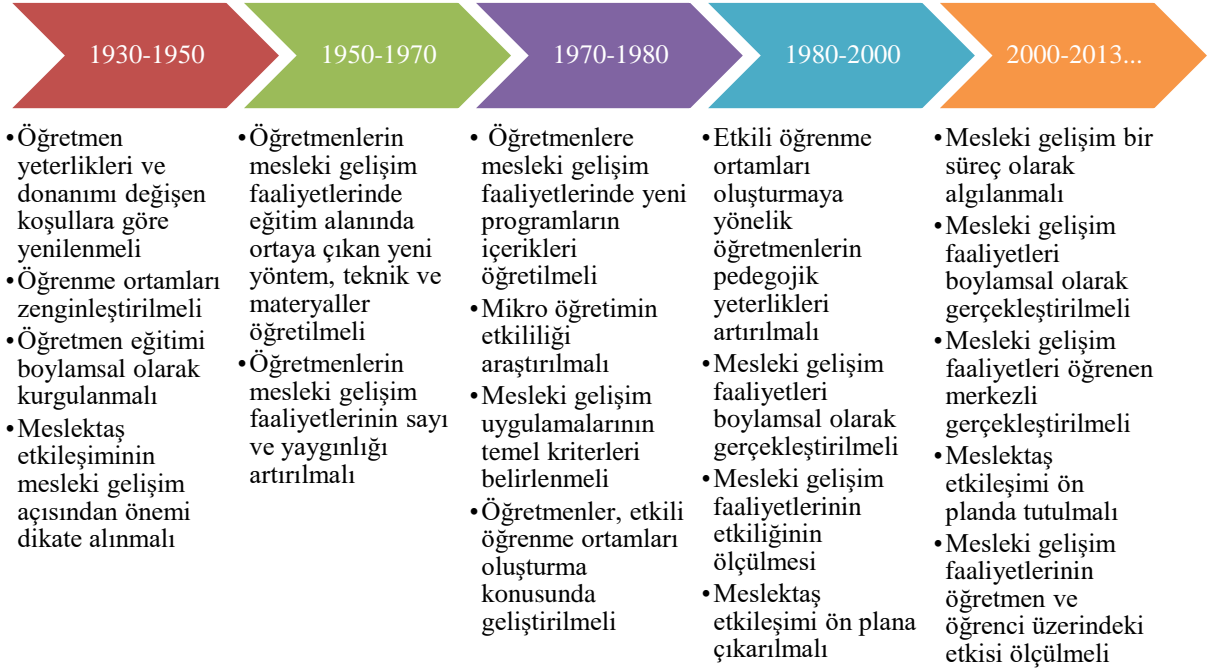
planlanan eğitimler ülkemiz literatüründe yaygın kullanım şekliyle “hizmet içi eğitim” olarak yer almıştır (Baykan, Güngen ve Ünal, 1987; Ersoy, 1996; Günel ve Tanrıverdi, 2014). Son yıllarda ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın yeniden yapılandırılması sürecinde hizmet içi eğitim yerine “mesleki gelişim” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amaçları doğrultusunda, mesleki gelişimdeki resmi kursları ve programları, işyerinde meydana gelen mesleki becerinin resmi veya gayri resmi gelişimini ifade etmek için mesleki gelişim kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Geniş anlamda bir kişinin mesleki rolündeki bireysel gelişim (Villegas-Reimers, 2003) olarak tanımlanan mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki gelişimi anlamında; öğrencilerin öğrenmelerine katkı sunmak için eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen süreçler ve etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 2000, s.16). Hizmet içi eğitim, personel, kariyer ve insan kaynakları geliştirme gibi kavramların zamana bağlı değişimiyle ortaya çıkan (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012) mesleki gelişim, hayat boyu öğrenme içinde yer alan alt bir süreç olarak da görülebilir (Uştu, Taş ve Sever, 2016). Öğretmen öğrenmesine yönelik kısa dönemli kurslar şeklinde planlanan hizmet içi eğitimlerin istenilen düzeyde başarıya ulaşamaması neticesinde (Clarke & Hollingsworth, 2002; Richardson & Placier, 2001) mevcut anlayışa getirilen eleştirilerle birlikte mesleki gelişimi süreç odaklı ele alan çalışmaların sayısı artmıştır. Son zamanlarda öğretmenlerin mesleki gelişim süreci öğretmeni gelişmeye teşvik edecek fırsatlar ve deneyimler içeren uzun soluklu süreçler olarak düşünülmektedir (Can, 2004; Cochran-Smith & Lytle, 2001; Walling & Lewis, 2000). Bu yeni bakış açısıyla mesleki gelişim, yapılandırmacı anlayışa dayalı, iş başında öğrenmeye odaklı, okulun bir bütün olarak gelişimini önemseyen işbirlikli bir süreç olarak değerlendirilebilir (Villegas Reimers, 2003; Lieberman, 1995; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Ganser, 2000; Cochran-Smith & Lytle, 2001; Guskey, 1995).

Nihai amacı öğretmenlerin etkililiğini artırarak öğrencinin başarısını arttırmak (Maurer, 2000) olan mesleki gelişim, öğretmenlerin okul içinde ve dışında mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyerek etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlar (MEB, 2007). Bunun sonucunda öğretmenler yeterliklerini artırarak kurumun beklentilerini karşılamaya yönelik bir gelişim gösterir (Reese, 2010). Bu sayede de öğretmenin iş doyumunu artar ve öğretmen mesleki tükenmişlik duygusundan (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi [HÜEF], 2017; Işıksan, 2004; Karabıyık Özipek, 2006) uzaklaşır. Bu bağlamda öğretmenin mesleki gelişim konusunda motive etme üzerinde önemle durulması gereken bir konudur (Abazaoğlu, 2014). Öğretmenleri mesleki gelişim konusunda güdüleyen belli başlı etmenler; daha iyi bir öğretmen olma isteği, yaşam boyu öğrenmeye bağlılık, meslektaşlar ve öğretmenin profesyonel gelişimini destekleyen iş ortamı, öğrenci başarısı, ücret artışı ve terfi gibi yapılandırılmış ödül sistemi olarak sıralanabilir (Drage, 2010, s.34).

2.2.Dünyada Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim uygulamalarının dünyadaki tarihsel gelişimi, Günel ve Tanrıverdi (2014) temel alınarak, 1930-1950, 1950-1970, 1970-1980, 1980-2000, 2000-2013 olmak üzere beş dönemde incelenmiş (Şekil 1) sonrasında ise bazı ülkelerdeki mesleki gelişim faaliyetlerine yer verilmiştir.



Şekil 1 *Dünyada mesleki gelişim faaliyetleri (Günel ve Tanrıverdi, 2014)*

Eğitim öğretim, modern anlamda devletlerin kurulmasıyla birlikte, devletin asıl görevi olarak görülmeye başlanmış ve 19. yüzyıldan itibaren okullarda eğitim öğretim belirli yaş grupları için zorunlu hale gelmiştir (Şahin, 2013). Bilim ve teknolojinin hızlı değişimi insan hayatında önemli değişikliklere neden olmuş ve eğitim sisteminin değişime uyumlu bireyler yetiştirme konusunda yetersiz kaldığı ile ilgili görüşler dile getirilmeye başlanmıştır. 19. yüzyıl eğitim modelinin hızla değişen dünyada işlevsel olmadığına dikkat çeken Alfred North Whitehead 1931 yılında bu düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır;

Eğitimi, bilinenleri aktarma ile ilgili bir süreç olarak, tanımlama yalnızca önemli kültürel değişimlerin zaman süresinin, bireylerin yaşam süresinden daha geniş olduğunda uygun olur. Bu koşulda insanların gençliklerinde öğrendikleri şey yaşamlarının geri kalan kısımları için de geçerli ve yararlı olacaktır. Fakat “biz insanlık tarihinde bu varsayımın yanlış olduğu bir dönemi ilk kez yaşıyoruz.” ...bugün bu zaman süresi insan yaşam süresinden büyük ölçüde daha kısa olduğundan bizim yapmamız gereken eğitim öğretim, bireylerin yeniliklere ayak uydurmasını sağlamak

durumundadır. Bu nedenle eğitim, bir yaşam boyu sürekli araştırma süreci olarak tanımlanmak zorundadır (Whitehead 1931, s. vii-xix Akt. Knowles, 1996).

Bu anlayış değişimiyle birlikte 20. yüzyılın başından itibaren müfredatta ve sınıf içi uygulamalarda önemli değişiklikler olmuştur (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Buna paralel olarak, 1930'lu yıllar ABD'de öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarının başladığı yıllar olmuştur (Boğar, 2017). Yine bu yıllarda; okul, yönetici, öğretmen ve velilerin katılımı ile gerçekleşen mesleki gelişim uygulamalarının etkililiği değerlendirilmiş ve uygulanan mesleki gelişim programının paydaşlar (öğretmen, yönetici, veli) arasındaki iletişimi geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Bryan, 1943). Ancak programlara katılan öğretmenlerin alan bilgisi konusunda yetersiz kaldıklarını ifade etmeleri, eğitimlerin bu ihtiyaca göre şekillenmesi gerektiği sonucunu doğurmuştur (Potter, 1942; Brandwein, 1945). Ayrıca meslektaş etkileşimi ve öneminin anlaşılmaya başladığı bu dönemde, her okulun kendi mesleki gelişim programına sahip olması gerekliliği belirtilmiştir (National Society for the Study of Education, 1947).

1950'li yıllarda ABD'de öğretmen mesleki gelişim programlarının üniversiteler tarafından yürütülmesi ve bir devlet politikası olarak bu eğitimlerin yaygınlaştırılması kararlaştırılmıştır (Boğar, 2017). Bu açıdan bu dönemde, mesleki gelişim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması, etkililiğinin değerlendirilmesi ve eğitim materyali ile öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmene kazandırılması gerekliliği ön plana çıkmıştır (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Bu doğrultuda 1960'lı yılların başında çok sayıda mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenerek birçok öğretmene mesleki gelişim eğitimleri verilmiştir (Gatewood & Obourn, 1963). Ayrıca 1970'li yıllarda, öğrenme ortamlarının yakından ve ayrıntılı gözlemlenmesi adına, bekleme süresi ve mikro öğretim yöntemi tasarlanmış ancak, uygulama boyutunda yaşanan çeşitli sorunlara bağlı olarak, beklenen başarı elde edilememiştir (Koran, 1977). Bu nedenlere dayalı olarak, mesleki gelişim eğitimlerinin koordinesini sağlamak ve olası

sorunlara çözüm üretmek adına, mesleki gelişim uygulamalarının belirli prensiplere dayandırılması gerekliliği anlaşılmıştır (Gabel, Kagan & Sherwood, 1980). Bu doğrultuda ABD’de 1980’li yılların başında standart temelli mesleki gelişim faaliyetleri uygulanmaya başlanmıştır.

Abell ve Pizzini (1992), 1980’li yılların başında, mesleki gelişim uygulamalarının içerik belirleme ve değerlendirme aşamalarına yönelik çalışmaların artmasıyla, öğretmenlik becerileri kategorilere ayrılmaya, becerilerin kazandırılmasına yönelik modüller tasarlanmaya ve eğitimlerin öğrenci ve öğretmen gelişimi üzerindeki etkilerinin belirlenmeye çalışıldığını belirtmiştir (Akt. Günel ve Tanrıverdi, 2014). Bu yıllarda ABD’de meslektaş gözlemlerini esas alan mesleki gelişim uygulamaları ortaya çıkmış ve bu uygulamaların öğrenci başarısını pozitif yönde etkilediği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Mohlman, Kierstead & Gundlach, 1982). Bu sonuçlardan hareketle meslektaş gözlemlerini esas alan mesleki gelişim uygulamaları diğer ülkelerde de yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Mohlman, Kierstead & Gundlach, 1982). 1984 yılında sürekli mesleki eğitimin öneminin fark edilmesinden sonra, Amerika Birleşik Devletleri’nde Eisenhower Mesleki Gelişim Programı (EMGP) geliştirilmiştir. Başlangıçta yalnız fen bilgisi ve matematik öğretmenlerine yönelik uygulanan EMPG (Boğar, 2017), 1999 yılında kapsamı genişletilerek programa diğer öğretmenler de dâhil edilmiş ve program yeniden uygulamaya konulmuştur (Mayers, 2008). Ayrıca 1990’lı yıllarda yapılan çalışmalarda pedagojik alan bilgisi (Shulman, 1986) önemli bir yer tutmaya başlamış ve eğitim içerikleri öğretmenlerin pedagojik inançlarını değiştirme fikri etrafında şekillenmiştir (Günel ve Tanrıverdi, 2014). 1980-2000 döneminde ön plana çıkan düşünceler; meslektaş etkileşiminin artırılması, işbaşında uzman desteğinin sağlanması ve boylamsal olarak planlanan sürecin etkin şekilde değerlendirilmesinin yapılması olarak ifade edilebilir (Loucks-Horsley, Stiles ve Hewson 1996, s. 6).

2000’li yılların başından günümüze kadar uzanan dönemde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları, önceki dönemlerden izler taşımasına karşın, uygulamaların önemli farklılıklar içerdiği de söylenebilir. Bu yıllar arasında, uygulanan mesleki gelişim uygulamalarını bilimsel bir temele dayandırmak ve ihtiyaca yönelik eğitimler düzenlemek için eğitimlerin öğretmen ve öğrenci üzerindeki çok yönlü etkileri, hem nicel hem de nitel veriler yardımıyla, ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Boğar, 2017). Yine bu yılların başlangıcında mesleki gelişim uygulamalarına yönelik öngörülen ilkeler, 21. yüzyıldaki mesleki gelişim uygulamalarının yapısını belirlemiştir (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Bu dönemde ortaya koyulan mesleki gelişim yapıları incelendiğinde ön plana çıkan yönler; eğitimlerin öğretmen merkezli olması, meslektaş etkileşimi ve işbirliğinin sağlanması, eğitimlerin süreç odaklı planlanması ve eğitimlerin ihtiyaç temelli gerçekleştirilmesi olarak ifade edilebilir (Guskey, 2002; Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry & Hewson (2003). Özellikle sonuçtan çok sürece yönelme, sürece etki eden inanç ve deneyimler ile bu sürecin etkin şekilde değerlendirilmesi, önceki dönemlerden farklı olarak, günümüz mesleki gelişim anlayışının oluşumunu sağlamıştır (Guskey, 2003). Bu bağlamda mesleki gelişim faaliyetleri sonucunda öğretmenlerin bazı yeterlikler kazanmasından öte, bu yeterliklerin kazanım süreçleri ve bu süreçte yaşanan problemler bu dönemde sıklıkla karşılaşılan araştırma alanları olmuştur (Günel ve Tanrıverdi, 2014).

Günümüzde mesleki gelişim uygulamalarının önemi birçok ülke tarafından kabul görmüş ve ülkeler bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yönelik çeşitli programlar hazırlamışlardır. Bazı Avrupa ve Uzak Doğu ülkelerinde, bu doğrultuda hazırlanmış, mesleki gelişim uygulamaları Tablo 1’de verilerek ilgili tablonun devamında açıklanmıştır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGGM], 2012).

Tablo 1

Bazı Avrupa ve Uzak Doğu ülkelerinde mesleki gelişim uygulamaları

| Ülkeler | Sorumlu Birim | Katılım Şekli | Etkisi |
|------------|--|---|---|
| Almanya | Eyaletlerdeki Eğitim ve Kültür Bakanlıkları, Hizmet içi Eğitim Enstitüleri | Asgari Düzeyde Zorunlu, Fazlası Gönüllü | Atamalarda öncelik sağlama, maaş artışı, terfi önceliği |
| Avusturya | Pedagoji Enstitüleri, Bölge Eğitim Yöneticileri, Bakanlık, Üniversite, Öğretmen Kuruluşları, Siyasi Partiler, Kiliseler, Hizmet içi Eğitim Enstitüleri | Gönüllü | Terfide öncelik tanıma |
| Belçika | Kâr amacı gütmeyen kuruluşlar | Gönüllü | Maaş artışı, yönetici olma önceliği |
| Danimarka | Bölge Eğitim Yöneticileri, Öğretmen Eğitim Koleji, Kraliyet Okulu | Bazen Zorunlu, Bazen Gönüllü | Yönetici olma ve okullarda rehberlik Yapma |
| Finlandiya | Bakanlık, Üniversiteler, Belediyeler | Belli oranda zorunlu | Etkisi yok |
| Fransa | Bölge Eğitim Birimi, Üniversiteler | Gönüllü | Kariyeri etkileme |
| Hollanda | Okullar, Enstitüler | Gönüllü | Terfi sağlama |
| İngiltere | Bölge Eğitim Yöneticileri, Okullar, Üniversiteler | Gönüllü | Personele yeni olanaklar sağlama |
| İsveç | Bölge ve Merkezi Eğitim Yöneticileri | Gönüllü | Etkisi yok |
| İspanya | Öğretmen Merkezleri, Üniversite, Enstitüler, Dernekler | Gönüllü | Kariyer ve maaşı etkileme |
| İtalya | Öğretmenler Eğitim Bakanlığı, Enstitüler, Öğretmen Eğitim Okulları | Gönüllü | Etkisi yok |
| Yunanistan | İl Eğitim Komitesi (Eğitim Bakanlığı, Yerel Eğitim Konseyi, Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri ve Üniversiteler) | Gönüllü | Terfi sağlama |
| Japonya | | Zorunlu | Kariyeri etkileme, terfi sağlama |
| Çin | Eğitim Bakanlığı, Eğitim Enstitüleri, Üniversiteler | Zorunlu ve Bazen Gönüllü | Öğretmen performans değerlendirme, göreve atama, maaş yükseltmesi ve ödüllendirme |
| Güney Kore | Eğitim Enstitüleri, Üniversiteler | Asgari Düzeyde Zorunlu, Fazlası Gönüllü | Sertifika ve terfi sağlama |
| Malezya | Eğitim Bakanlığı, Eğitim Enstitüleri, Üniversiteler | Asgari Düzeyde Zorunlu, Fazlası Gönüllü | Kariyeri etkileme, terfi sağlama |
| Endonezya | Ulusal Öğretmen Eğitimi ve Geliştirme Merkezi, Eğitim Bakanlığı | Bazen Zorunlu Bazen Gönüllü | Kariyeri etkileme |

Tablo 1'e göre Avrupa ülkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulamalarında benzer ve farklı yönlerin olduğu söylenebilir. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılım zorunluluğu, eğitimlerden sorumlu kurumlar ve eğitimlerin mesleki kariyerlere etkisi farklılaşabilmektedir. Bu bakımdan ülkelerin mesleki gelişim faaliyetlerinden kısaca bahsedilerek mesleki gelişim uygulamaları arasındaki farklılık ve benzerlikler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

ABD'de öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim programı eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Bütün öğretmenlerin katılım gösterdiği çalıştay ve konferansların yanında, sertifika almak veya yükselmek amacıyla, üniversitedeki öğretmenlikle ilgili programlara devam eden öğretmenler de bulunmaktadır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2009). Tüm eyaletlerde öğretmenlerin sertifika veya lisanslarını yenilemek için belirli bir süre mesleki gelişim programına katılmaları gerekmektedir (NCTQ, 2004). Ayrıca mesleki gelişim programları uzun yıllar okul veya bölgeler ölçeğinde bir günlük eğitimler veya akşam düzenlenen çalıştaylar şeklinde tüm öğretim yılına yayılmış bir şekilde düzenlenmiştir (Wang, Coleman, Coley & Phelps, 2003). ABD'de öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımı ücret artışı sağladığı için (MEB, 2006) mesleki gelişim programlarına katılım oldukça yaygındır (NFS, 2008). Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri; alan bilgisinin artırılması ve alana ait becerilerin kazandırılması, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkin kullanımı ve teknolojinin etkin kullanımı olmak üzere üç başlık altında toplanabilir (NFS, 2002).

Almanya'da tüm öğretmenlerin belirli mesleki gelişim eğitimlerini almaları gereklidir (Abazaoğlu, 2014). Mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak belli bir saate kadar mecburi, sonrası ise gönüllüdür ve öğretmenler isterlerse kendileri de kurum dışındaki eğitimlere katılabilmektedir (Yurtseven Yılmaz, 2018). Mesleki gelişim uygulamalarının büyük bir bölümü ve eğitimle ilgili yasalar devlet tarafından düzenlenirken diğer mevzuatlar sorumlu

birim tarafından belirlenir (ÖYGGM, 2012). Eğitim ve Kültür Bakanlığı, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinden sorumludur ve eyaletlerdeki eğitim enstitüleri çeşitli alanlarda eğitimler vermektedir (Abazaoğlu, 2014). Ayrıca sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler de talepte bulunan öğretmenlere özel mesleki gelişim faaliyetleri düzenleyebilmektedir (Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi [METARGEM], 2002).

Finlandiya’da öğretmenlerin mesleki gelişimi öğretmen ve iş yerinin sorumluluğunda olmasına karşın öğretmenlerin yıllık 3-5 gün mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı zorunlu tutulmaktadır (ÖYGGM, 2012). Ayrıca, okul yöneticisinin sorumluluğunda meslektaş iş birliği ve etkileşimi sağlanarak, öğretmenin mesleki gelişimi iş başında ve sürece yönelik olarak sağlanmaya çalışılmaktadır (Abazaoğlu, 2014). Her üniversitede sürekli eğitim merkezleri bulunmakla birlikte her vilayetin yaz üniversitesi de mevcuttur ve öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ile uygulama okulları diğer okullarda çalışan öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunarlar (ÖYGGM, 2012). Öğretmenlerin kalıcı istihdamı için yüksek lisans alma şartı bulunan Finlandiya’da mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenler tarafından bir zorunluluktan çok, gelişim fırsatları olarak algılanmakta ve çoğu öğretmen akademik çalışmalarına devam etmektedir (Sahlberg, 2007).

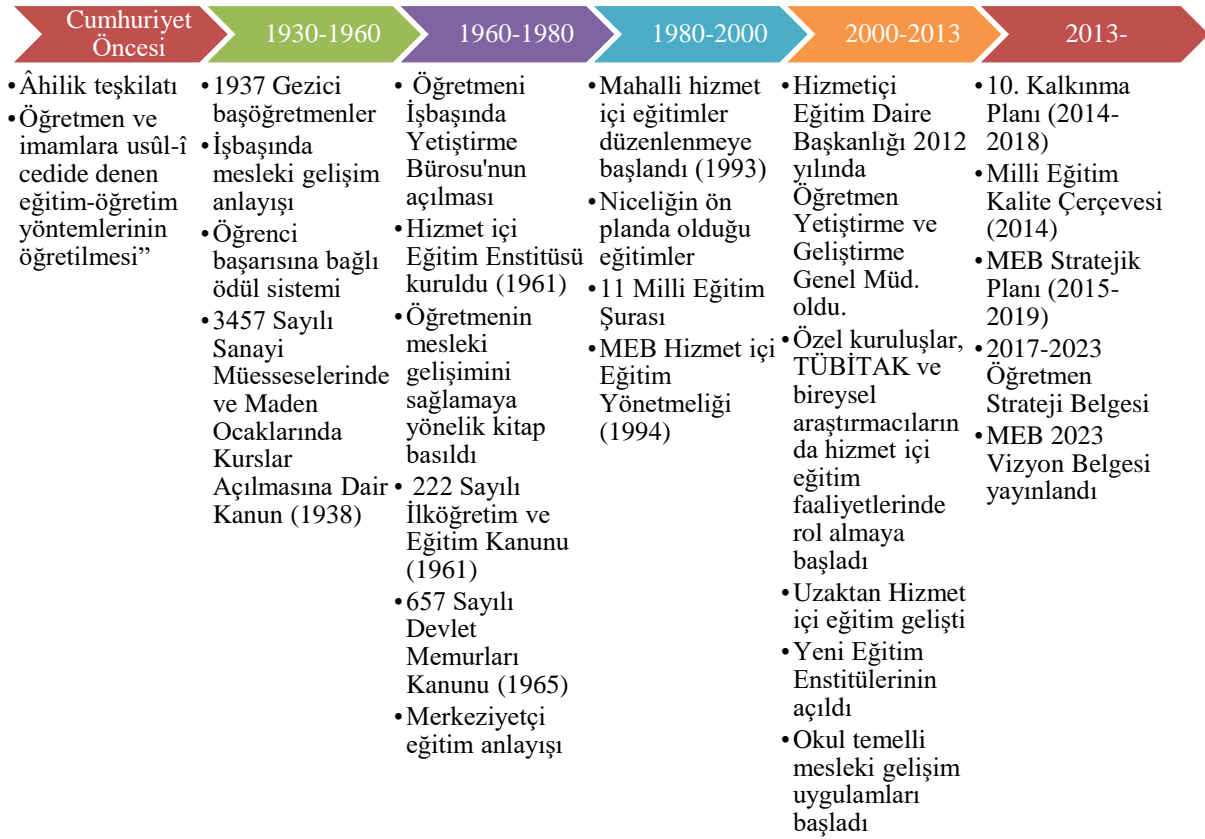
Fransa’da mesleki gelişim faaliyetleri, bakanlık nezdinde PNP (Programme National de Pilotage= Ulusal Eğitim Programı) ve üniversiteler nezdinde ise IUFM’ ler (Institut Universitaire de Formation des Maitres= Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri) tarafından gerçekleştirilmektedir (İzci ve Kara, 2010). Fransa’da, öğretmenleri diploma ve sertifika sınavlarına hazırlayan uzaktan eğitim merkezi bulunmaktadır (Şahin, 2013). Öğretmenler Fransa Milli Eğitim Bakanlığı’nın internet sitesinden başvuruda bulunarak mesleki gelişim faaliyetlerine katılabilmektedirler (İzci ve Kara, 2010). Mesleki gelişim faaliyetlerine

katılımının yasal zorunluluk olduğu Fransa’da, her ilkokul öğretmeni meslek hayatı boyunca, toplam 36 haftalık mesleki gelişim faaliyetlerine katılmakla yükümlüdür (Şahin, 2013).

Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yönelik programları bütün öğretmenlere yönelik (temel eğitim) ve alan özgü (uzmanlık eğitimi) olarak iki kategoriye ayıran Japonya’da yasal düzenlemeler, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını zorunlu kılmıştır (Bayrakçı, 2009). Öğretmenlere yönelik çok boyutlu ve sistematik bir mesleki gelişim programı bulunan Japonya’da mesleki gelişim eğitimleri, ulusal düzeyde Eğitim Bakanlığı tarafından tanımlanmış beş seviyede gerçekleştirilmektedir (Fujita, 2007). Bunlar: Bölgesel eğitim kuruluş düzeyi, belediye eğitim kuruluş düzeyi, okul düzeyi, gönüllü eğitim kuruluşları ve öğretmenlerin bireysel eğitimidir (Fujita, 2007). Bu doğrultuda öğretmenlere, ulusal düzeyde ve yerel belediyeler düzeyinde oluşturulmuş birimlerce kurslar, seminerler, lisans tamamlama ve lisansüstü eğitim şeklinde, mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmektedir (Semerci, 2000). Üniversitelerin mesleki gelişime katkısı, özellikle lisansüstü eğitim veren kurumları ve salt mesleki gelişim eğitimleri veren öğretmen üniversiteleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Saracaloğlu, 1992).

2.3.Türkiye’de Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim uygulamalarının tarihsel seyri, Cumhuriyet öncesi dönem ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Öncelikli olarak Cumhuriyet öncesi dönemdeki mesleki gelişim uygulamalarına yer verilmiş, daha sonra Cumhuriyet dönemi Günel ve Tanrıverdi (2014) temel alınarak, 1930-1960, 1960-1980, 1980-2000, 2000-2013, 2013’den günümüze olmak üzere altı dönemde ele alınmıştır. Bu dönemler ve dönemlerde meydana gelen gelişmeler Şekil 2’de verilmiş ve devamında detaylı olarak açıklanmıştır.



Şekil 2 Türkiye’de mesleki gelişim faaliyetleri (Günel ve Tanrıverdi, 2014)

Selçuklular döneminde kurulan Ahilik Teşkilatı’nın örgütlendiği yerlerdeki esnaf ve sanatkârlara verdiği eğitimlerin Cumhuriyet öncesi mesleki gelişim uygulamalarına örnek oluşturduğu söylenebilir (Akyüz, 2013: s.52-53). Esnaflık yapacaklar, usta olup kendi dükkânını açana kadar (çıraklık ve kalfalık dönemleri boyunca) Âhilik teşkilatında mesleki olarak eğitilmişlerdir. Âhilik teşkilatı Osmanlı döneminde de lonca teşkilatı adı altında varlığını sürdürmüştür (Kırpık, 2016, s.80-87). Mesleki gelişim kapsamında değerlendirilebilecek bir başka uygulama da medreseler için geçerlidir. Osmanlı’da üst düzey bir medreseden mezun olan öğrenciler, müderris olarak atanmak için ruzname denilen defterlere kayıt edilerek boşalan kadrolara sırayla atanmışlardır. Sıra ile yapılmış olan bu atama sistemine mülazemet (nöbet) sistemi denilmiştir. Müderris adaylarına da mülazim adı verilmiştir. Mülazimler kadroları gelene kadar eğitim-öğretim faaliyetlerinden kopmamaları için kazaskerin meclislerindeki derslere katılmışlardır (Akyüz, 2013, s.76-77).

Osmanlı eğitim sisteminde, modernleşmenin uzantısı olarak, XIX. yüzyılda sivil modern okullar açılmaya başlanmıştır. Bu okulların açılması modern anlayışta öğretmen yetiştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Böylelikle 1848’da açılan Darülmüallimin ile birlikte yeni usullerde öğretimin yapılması için öğretim yöntemleri dersleri verilmeye başlanmıştır (Akyüz, 2011; Becerikli ve Demirel, 2017; Becerikli, 2019). Muhtemeldir ki öğretmen okulu mezunu olmayıp ilköğretimde öğretmenlik yapanların yeni usulleri bilmeyenleri için ise 1890’larda kurslar açılarak onlara usûl-î cedide denen yeni tarzda eğitim-öğretim yöntemlerinin öğretilmesi Osmanlı Devleti’nin modernleşme dönemindeki mesleki gelişim uygulamalarının muhtemel ilk örneklerini teşkil etmektedir (Akyüz, 2003; Becerikli, 2019; Öztürk, 2007).

Tekışık (1999)’a göre 1940’lı yıllarda eğitimci ve köy okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik gezici başöğretmenlerin yetiştirilmesi (Akt.Yılmaz, 2015) ve eğitimci kılavuzlarının yayınlanması Cumhuriyet döneminde mesleki gelişim adına yapılan ilk uygulamalar olarak kabul edilebilir (Yurtseven Yılmaz, 2018). Bunun yanı sıra 1950-1970 yılları arası MEB tarafından yayınlanan meslek kitapları öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli rol oynamıştır. Ülkemizde mesleki gelişimle ilgili ilk kanun, 1938 yılında çıkartılan 3457 Sayılı Sanayi Müesseselerinde ve Maden Ocaklarında Kurslar Açılmasına Dair Kanun olmasına karşın mesleki gelişim etkinlik ve uygulamalarının 1960’lı yıllarda yoğunlaştığı görülmektedir (Öztürk ve Sancak, 2007). Bu durumun temel nedenleri; bu yıllarda “Türkiye’de özel sektörün gelişmeye başlamasıyla birlikte ortaya çıkan nitelik arayışları, planlı döneme geçilmiş olması ve bazı kuruluşların öncü çabaları olarak ifade edilebilir” (Taymaz, 1992, s.16). Cumhuriyet döneminde mesleki gelişim faaliyetlerinin kurumsal bir görev olarak kabul edilmesinde ve eğitim ile ilgili yasal durumun belirlenmesinde temel düzenleme 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile yapılmıştır (Pehlivan, 1997, s.132). Kanun maddeleri (madde 215, 216, 217), “her kurumda yetiştirme

faaliyetlerini düzenlemek, yürütmek ve değerlendirmekle görevli” bir eğitim biriminin kurulması ve eğitim birimlerinin birden fazla kurulduğu durumlarda, bu birimlerden biri “merkez eğitim birimi” adını almasını hükme bağlamaktadır (Aksoy, 1984, s.56). Bu hükümlerle birlikte her kurumda mesleki gelişim etkinliklerini düzenleyecek birimlerin kurulması zorunluluğu doğmuştur. Planlı döneme geçilmesiyle birlikte Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak “Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu” kurulmuştur. Büro, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için çeşitli kurslar düzenlemiş, çeşitli kitaplar yayınlamış ve radyoda konferanslar (Öğretmenin Sesi) düzenlenmesini sağlamıştır. Bunlara ek olarak 1961 yılında yürürlüğe giren 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 43. maddesi kapsamında, iki aylık yaz tatili süresi dışındaki tatil zamanlarında, öğretmenlere mesleki gelişim çalışmalarına katılım zorunluluğu getirilmiştir (Taymaz, 1992; Aydın, 2014; ÖYGGM, 2012). 1960 yılında kurulan Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu ilerleyen zamanlarda sırasıyla “Eğitim Birimi Müdürlüğü” ve “Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” gibi adlar almış ve 2011 yılında ise Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’ne bağlı “Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Daire Başkanlığı” adıyla çalışmalarını sürdürmüştür (ÖYGGM, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı’nda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerinin yıllık olarak planlanması merkezi olarak “Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Daire Başkanlığı”, mahalli olarak ise il milli eğitim müdürlüklerince hazırlanıp uygulanmaktadır (ÖYGGM, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı mesleki gelişim eğitimlerini uygulama evrelerine ve yerlerine göre sınıflamıştır. Bu eğitimler uygulama evrelerine göre; hizmete yeni giren personele yönelik düzenlenen eğitimler (adaylık, stajyerlik ve temel eğitim gibi adlarla anılan eğitimler), çalışan personele yönelik eğitimler (geliştirme, verimliliği artırma vb.) ve görevde yükselcek veya görev değişikliği yapacak personele yönelik eğitimler olarak sınıflanmıştır (ÖYGGM, 2012). Uygulama yerine göre ise; kurum içi, kurum dışı ve yurt dışı eğitimler

olmak üzere üçe ayrılmıştır (ÖYGGM, 2012). Mesleki gelişim eğitimlerine katılım, öğretim yılı başında ve sonunda düzenlenenler ile adaylık eğitimleri haricinde, zorunlu değildir. Eğitimler ağırlıklı olarak yarıyıl tatili ve yaz tatillerinde gerçekleştirilmekle birlikte çalışma saati içinde veya hafta sonlarında da gerçekleştirilebilmektedir (ÖYGGM, 2012). Merkezi olarak planlanan eğitimler hizmet içi eğitim enstitüleri (Ankara, Aksaray, Erzurum, Mersin, Rize-Çayeli, Van, Yalova-Esenköy), öğretmenleri ve okullarda; mahalli olarak planlananlar ise öğretmenleri ya da okullarda uygulanmaktadır (ÖYGGM, 2012).

MEB, 2002 yılında, Temel Eğitime Destek Programı çerçevesinde merkezi ve mahalli planlanan mesleki gelişim eğitimlerinin yanı sıra, yeni bir yaklaşım olan “Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli” (OTMG) geliştirilmiştir (MEB, 2007). Bu modelin pilot uygulaması İlköğretim okullarında 2006-2007 ve 2007-2008 eğitim öğretim dönemlerinde yapılmıştır. Bu proje kapsamında yapılacaklara yol haritası olması bakımından OTMG kılavuzu yayınlanmıştır (MEB, 2008). Modelin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisinin ortaya konulması için yapılan araştırma sonuçları, “Okul Temelli Mesleki Gelişim Süreç Raporu” adı altında sunulmuştur (MEB, 2008). Yapılan pilot uygulama sonuçları, OTMG modelinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğundan modelin kademeli olarak ülke geneline yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra araştırma sonuçları modelin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara da dikkat çekmiştir. Model öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimini sağlamasına karşın okul gelişimine katkısı sınırlı düzeyde kalmıştır (MEB, 2008). Ayrıca bütçe ve fiziki alt yapı yetersizlikleri, öğretmen, rehber öğretmen ve koordinatörlerin iş yükünün artması ve OTMG kılavuzunun süreci yönlendirmede yetersiz kalması gibi sorunlarla karşılaşmıştır (MEB, 2008). Bu nedenlere bağlı olarak OTMG modelinden istenilen verim sağlanamamış ve model uygulama ülke geneline yaygınlaştırılamamıştır.

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi; 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu, 3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, MEB Hizmet içi Eğitim Yönetmeliği gibi kanun ve yönetmeliklerle düzenlenmiştir. Bunların yanı sıra Milli Eğitim Şuraları, 2014-2018 Kalkınma Planı (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2013), Milli Eğitim Kalite Çerçevesi (2014), Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı (MEB, 2015), 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi (MEB, 2017) ve MEB 2023 Vizyon Belgesi (MEB, 2018) gibi belgelerde de mesleki gelişim üzerinde durulmuştur. Milli Eğitim Şuraları mesleki gelişim faaliyetleri açısından incelendiğinde de 9 Şurada mesleki gelişim eğitimlerine yönelik kararlar alındığı, bu kararların özellikle 11, 18 ve 19. Şuralarda yoğunlaştığı görülmektedir (Eroğlu, Özbek ve Şenol, 2016). Bunların içerisinde 1982’de düzenlenen 11. Şurada hizmet içi eğitimin gerekliliği, türleri, amaçları, teşkilat yapısı ve uygulama ilkeleri belirlenmiştir (ÖYGGM, 2012). 11. Milli Eğitim Şurasında gündeme getirilen hizmet içi eğitim yönetmeliği 1994 yılında yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmeliğe (MEB, 1994) göre mesleki gelişim eğitimlerinin hedeflerine ulaşabilmesi için; eğitimin sürekli olması, programların ihtiyaca uygun olarak düzenlenmesi, işbaşında eğitime ağırlık verilmesi, eğitimlerde fırsat eşitliğinin sağlanması, kurumlar arası işbirliği yapılması, eğitim yapılacak yerlerin altyapı iyileştirmelerinin yapılması ve izleme ve değerlendirme çalışmalarına dayalı düzenlemeler yapılması gibi ilkeleri benimsenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, 2014-2018 dönemini kapsayan 10. Kalkınma Planı’nda da yer bulmuştur. Bu planda, öğretmeni yetiştirme ve mesleki olarak geliştirme sisteminin yeterlik temelli yeniden yapılandırılması, performans değerlendirme ve kariyer gelişim sisteminin oluşturulması ile etkin izleme ve değerlendirme mekanizmalarının devreye sokulması gibi konular ön plana çıkarılmıştır (DPT, 2013). Öğretmenlerin mesleki gelişimi Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı, 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi ve

MEB 2023 Vizyon Belgesi gibi belgelerde de genişçe yer bulmuştur. Bu belgelerde; sürekli mesleki gelişimin sağlanması adına okul temelli mesleki gelişim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması, performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesi ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması konuları ön plana çıkarılmıştır (MEB, 2015; MEB, 2017). Ayrıca 2023 Vizyon Belgesi'nde mesleki gelişim etkinliklerinin lisansüstü öğrenimle desteklenmesi, yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistem ve modeli oluşturulması hedeflenmiştir (MEB, 2018). Bu doğrultuda;

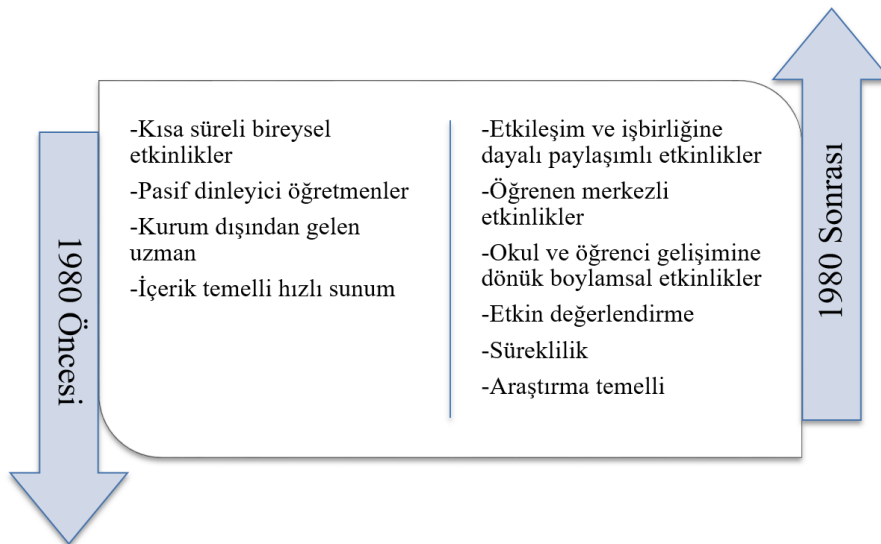
- Öğretmen ve okul yöneticileri için yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanları yapılandırılması,
- Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programlarının açılması,
- Öğretmen ve okul yöneticilerin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programlarının tasarlanması,
- Öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik bazı mesleki gelişim faaliyetleri, katılıma ilişkin belgelendirme uygulamasından ayrılarak üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülmesi planlanmıştır (MEB, 2018).

Mesleki gelişim, MEB 2023 vizyonunda yer alan hedeflerle uyumlu olarak, 11. Kalkınma Planı'nda (2019-2023) da yer bulmuştur. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin artırılması, yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık ve gelişim programları açılması, hizmet içi eğitim içeriklerinin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin güncel ihtiyaçları çerçevesinde yenilenmesi 11. Kalkınma Planı'nda ön plana çıkan hedefler olmuştur (Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2019). Mesleki gelişim modelleri, bu hedeflere ulaşılmasına katkı sağlayacak bir eğitim

programı tasarlama açısından önemli bir işleve sahiptir. Bu bakımdan devam eden kısımda mesleki gelişim modelleri ile ilgili açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

2.4.Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki gelişim 1980’li yıllara kadar daha çok hizmet içi eğitim amaçlı faaliyetlere karşılık gelirken (Collins, 2000) bu yıllardan sonra daha geniş bir anlam kazanarak belli dönemlerde gerçekleştirilen kurs veya seminerlerle sınırlandırılmaması gerektiği (Saban, 2000; Villegas – Reimers and Reimers, 2000; Özer, 2008) anlayışı gelişmiştir. Bu anlayış, 1990’lı yıllarda yeni bir boyut kazanarak öğretmenlerin bireysel gelişimi ile birlikte okulun bir bütün olarak gelişimi ön plana çıkmaya başlamıştır. Böylece okul sistemi ve öğrenci başarısı da mesleki gelişimin bir parçası haline gelmiştir (Abazaoğlu, 2014). Bunun sonucunda, mesleki gelişimin kazandığı bu yeni anlamına paralel olarak, mesleki gelişimi sağlayacak model, etkinlik ve yaklaşımlar geliştirilmiş ve mesleki gelişimin özellik ve öğelerinde dikkate değer değişimler meydana gelmiştir (Özer, 2008). Bu değişimler Şekil 3’te verilmiştir (Cohen & Hill, 1998; Collinson & Ono, 2001; Cotton, 2003; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Guskey, 2003; Kennedy, 1998; Newman & King, 2000).



Şekil 3 Mesleki gelişim faaliyetlerinde meydana gelen değişimler

Bu değişimleri içeren yeni mesleki gelişim yaklaşımı, öğretmenlerin mesleki gelişim için bireysel bir çaba göstermelerini, meslektaşlarıyla etkileşim ve işbirliği içinde deneyimlerini paylaşmalarını ve gözlemler yaparak meslektaşlarının öğretim uygulamalarından faydalanmalarını gerektirmektedir (Collinson & Ono, 2001). Ortaya çıkan bu yeni yaklaşım öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yönelik çeşitli modellerin ve bu modellere dayalı etkinliklerin geliştirilmesini sağlamıştır. Devam eden kısımda bu yeni anlayışla ortaya çıkan belli başlı mesleki gelişim modellerine ve bazı modellerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Mesleki gelişim modelleri Tablo 2’de verilerek devam eden kısımda açıklanmıştır.

Tablo 2

Mesleki gelişim modelleri (Şahin, Çaka, Yaman, Odabaşı ve Kuzu, 2016)

| Geliştirici | Modelin İsmi |
|---|--|
| Hord, 1997 | Mesleki Öğrenme Topluluğu (Professional Learning Community) |
| Mackenzie, 1997 | Lawnmower Yaklaşımı, Türbin Yaklaşımı |
| Shimahara, 1998 | Ders Gözlem (Çalışma) Modeli (Lesson Study Model) |
| Lawler & King, 2000 | Yetişkin Öğrenme Modeli (Adult Learning Model for Faculty Development) |
| Benor, 2000 | Çok Aşamalı Mesleki Gelişim Modeli (Multiphasic Model for Faculty Development Model) |
| Bray, Gause-Vega, Goldman, Secules & Zech, 2000 | İçerik Temelli İşbirlikli Araştırma Modeli (Content Based Collaborative Inquiry) |
| Franke, Carpenter, Levi & Fennema, 2001 | Bilişsel Yönlendirme ile Eğitim Modeli (Cognitively Guided Instruction) |
| Brawner, Felder, Allen, ve Brent, 2002 | SUCCEED Mesleki Gelişim Modeli |
| Smith, 2002 | Akıl Hocalığı Modeli (Mentoring Model) |
| Maduakolam & Bell, 2003 | Ürüne Dayalı Mesleki Gelişim Modeli (Product-Based Faculty Development Model) |
| Hinson & LaPrairie, 2005 | Çevrimiçi Kurs Geliştirme İçin Mesleki Gelişim Modeli (The Professional Development Model for Online Course Development) |

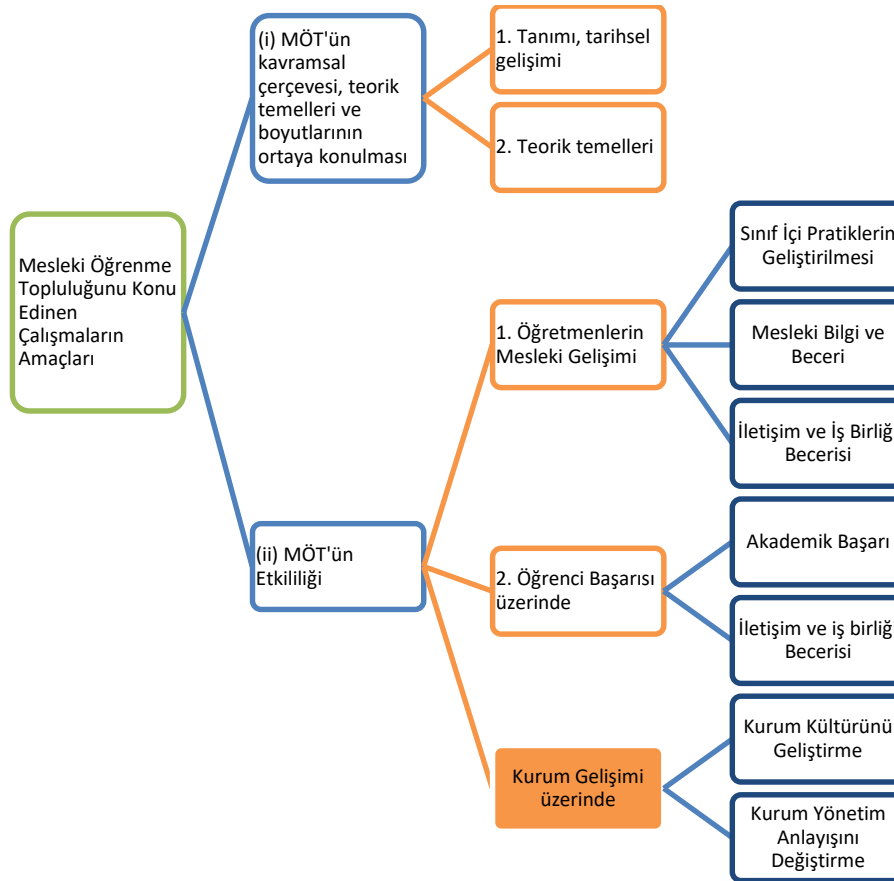
Mackenzie (1997), mesleki gelişim programları, okul ve öğretmen olmak üzere üç öğeden oluşan iki farklı gelişim modeli ortaya koymuştur. Her iki model de üç öğeden

oluşmasına karşın modeller, ögeler arasındaki etkileşim türü ve düzeyi açısından farklılık göstermektedir. Bu modellerden ilki olan Lawnmower Yaklaşımı (Mackenzie, 1997) üç öge, birbirinden bağımsız olarak, birinden diğerine yönelmekte ve bu mesleki gelişim programında uzmanlar programın belirli ögelerini öğretmenlere tek yönlü aktarmaktadır. Öğretmenler, ön deneyimlerinden yola çıkarak, bu aktarımları yorumlayabilir ancak katılımcıların planlanmış mesleki gelişim programı üzerinde herhangi bir etkisi söz konusu değildir. Bu bakımdan program, mesleki gelişimi sağlamak adına sınırlı katkı sunduğundan, öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak bakımından sınırlı destek sunar. Bu sınırlı katkının nedeni ögeler arasında iletişim ve etkileşimin yetersiz kalmasıdır ve mesleki gelişimi sağlamak adına düzenlenen kısa süreli kurslar genellikle bu doğrultuda ilerler (Ling & Mackenzie, 2001). İkinci model olan Türbin Yaklaşımı da aynı ögelerden olmasına karşın bu modelde ögeler arasında dinamik bir iletişim ve etkileşim ortamı mevcuttur. Bu modelde, üç ögenin de ihtiyaçları dikkate alınarak planlanmış bir mesleki gelişim süreci olduğundan, ögeler aynı amaç etrafında yansıtıcı düşünme merkezli hareket etmektedir. Mesleki gelişimin etkileşimli ve dinamik olduğu bu modelde, önemli kazanımlar edindirmek ve değişimi ortaya çıkarmak için sürekli bir sinerji ortamı oluşmaktadır (Mackenzie, 1997).

Shimahara 1998, yılında okul ve öğretmen gelişmesi için alternatif bir model olan Ders Gözlem (Çalışma) Modeli'ni geliştirmiştir. Japonya'da ortaya çıkan bu model pek çok araştırmacı tarafından sınıf içi pratikleri zenginleştirmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak amacıyla kullanılmıştır (Khakbaz, 2007). Dünyanın çeşitli ülkelerinde, sınıf uygulamalarını inceleyerek öğretmen niteliğini ve öğrenci başarısını artırmak için, faydalı bir model olarak kabul görmüştür (Fernandez ve diğerleri, 2003; Lee, 2008; Lewis, 2006; Lewis ve diğerleri, 2006 Akt. Arani & Fukaya, 2009). Hedefleri belirlemekle başlayan ders çalışması süreci, hedeflere ulaşmak için izlenmesi gerekli stratejilerin seçimi ve ders üzerinde çalışılmaya başlanmasıyla devam eder (Fernandez, 2002). Birkaç ay veya daha uzun süreli

planlanmış aşamalardan oluşan ders çalışması genellikle şu etkinlikleri içerir (What is Lesson Study, 2009): Dersin işbirliğiyle planlanması, ders planını uygulama, ders gözlemi, derse ilişkin yansıtıcı değerlendirmeler ve gözden geçirme ile dersi tekrar uygulama. Bunlara ek olarak süreç boyunca yapılan uygulamalar ve uygulamalardan elde edilen sonuçlar çalışma ekibince raporlaştırılır (What is Lesson Study, 2009).

2.4.1. Mesleki öğrenme topluluğu modeli. Çalışmanın odak noktası olduğu için Mesleki Öğrenme Topluluğu Modeli ve modeli konu alan çalışmalar amaçlarına göre kapsamlı olarak incelenerek tematik olarak sınıflanmıştır. MÖT'ü konu alan çalışmaların amaçlarına göre sınıflanması Şekil 4'teki gibidir.



Şekil 4 MÖT'ü konu alan çalışmaların amaçlarına göre sınıflanması

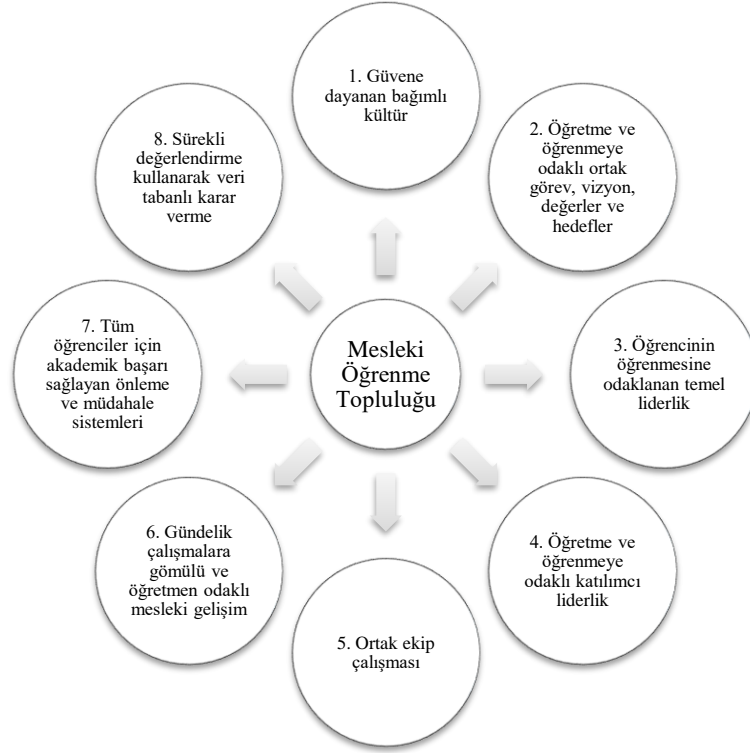
MÖT literatüründeki çalışmalar amaçlarına göre; MÖT'ün kavramsal çerçevesi ve teorik temellerinin ortaya konulması, MÖT'ün öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisinin çok yönlü olarak belirlenmesi, MÖT'ün öğrenci gelişimi üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve

MÖT'ün kurumsal gelişime etkisinin belirlenmesi başlıkları altında sınıflanabileceği görülmüştür. Bu başlıklardan MÖT'ün öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi sayısal olarak en çok çalışılan alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kısımda ortaya çıkan temalar tek tek ele alınarak kuramsal çerçeve çok yönlü olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda aşağıda MÖT'ün kökeni tartışılmış, tanımları çeşitli açılardan ele alınmış, boyutları ortaya konulmuş ve etkililiği çok yönlü olarak incelenmiştir.

2.4.1.1.MÖT'ün kavramsal çerçevesi üzerine çalışmalar. Mesleki öğrenme topluluğu terimi ilk zamanlarda daha çok okul kavramına vurgu yapmak için kullanılmıştır (Barth, 1990; Bryk, Camburn & Louis, 1999; Hord, 1997). Hord (1997), MÖT'leri “öğretmenlerin sürekli öğrenmesi aracılığıyla eğitimcilerin ve öğrencilerin öğrenmesinin geliştirildiği yerler” olarak tanımlarken, DuFour (2004), daha genel olarak “okul uygulamalarını derinden etkileyen güçlü ve yeni bir çalışma yöntemi” olarak tanımlamaktadır. Daha kapsayıcı bir şekilde MÖT, öğrenci başarısını geliştirmek için, yansıtıcı bir süreçte işbirliği içinde devam eden ve daha iyi bir okul kültürü sağlamak için aynı vizyonla, motive edilen bir grup eğitimci olarak tanımlanmaktadır (DuFour ve diğerleri, 2010; Feger ve Arruda, 2008; Hord, 1997; McREL, 2003; Protheroe, 2008; Reichstetter, 2006). Zamanla yapılan araştırmalarda MÖT'ün ortak noktalardan oluşan farklı tanımları yapılmış (DuFour, DuFour, Eaker, & Karhanek, 2010; Hord, 2008) olmasına karşın kabul gören standart bir tanımın olmaması araştırmacıların karşısına bir zorluk olarak çıkmaktadır (DuFour, 2004; Lomos, Hofman & Bosker, 2011). Çünkü açıkça tanımlanmamış bir şeyi ölçmek veya incelemek zordur (Backman, 2013). Son otuz yılda araştırmacılar, MÖT'leri büyük ölçüde benzeşik olarak tanımlamış olsalar da kabul edilen evrensel bir tanım yapılamamıştır (Kalkan, 2015). Bu durum tanım için hangi bileşenlerin gerekli olduğu konusunda fikir birliğine varamamalarından kaynaklanmaktadır (Backman, 2013; Cassitty, 2012). Bu bağlamda araştırmacıların MÖT üzerine çalışabilmesi ve bulgularını ortaya koyabilmesi açısından ortak bir MÖT dili ve tanımı yapmak gereklidir

(DuFour, 2004). Ancak bu şekilde okullar, kültürlerini değiştirmek, öğretileri geliştirmek ve öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak için MÖT araştırma bulgularını kullanabilirler (Lomos ve diğ, 2011). MÖT'ün tanımlayıcı bileşenlerine yönelik bu tartışmalara karşın MÖT tanımları arasında örtüşen noktalar da bulunmaktadır. MÖT'ü, uygulamaları sürekli, yansıtıcı, işbirlikli, kapsayıcı, öğrenmeye yönelik, büyümei teşvik edici bir şekilde paylaşan ve eleştirel olarak sorgulayan bir grup insanın bir araya geldiği topluluk şeklinde tanımlama konusunda evrensel bir fikir birliği var gibi görünmektedir (Mitchell & Sackney, 2000; Toole ve Louis, 2002). Mesleki öğrenme topluluğunu eğitim bağlamında değerlendiren DuFour ve Eaker (1998) ve Hord (2009), “meslek” kelimesini, geçerli uzmanlığı ve uzmanlık alanındaki ileri eğitim; “öğrenme” kelimesi bitmek bilmeyen bir merakla karakterize edilen devamlı bir eylem; “topluluk” kelimesi ise ortak ilgilere sahip bir insan grubu olarak tanımlayarak kavramın tanımlanmasına katkı sağlamışlardır.

Williams, Matthews ve Stewart (2007) önde gelen MÖT araştırmacılarının çalışmalarını incelemiş ve MÖT çalışmalarındaki en kritik unsurları belirleyerek bir MÖT tanımı yapmışlardır. Williams ve meslektaşlarının (2007) tanımı MÖT'ün 10 unsurunu içermesine karşın bilimsel süreçler aşağıdaki sekiz unsura yoğunlaşmıştır (Stewart, 2009). Bilimsel çalışmalarda ön plana çıkan sekiz unsur Şekil 5'te gösterilmiştir;



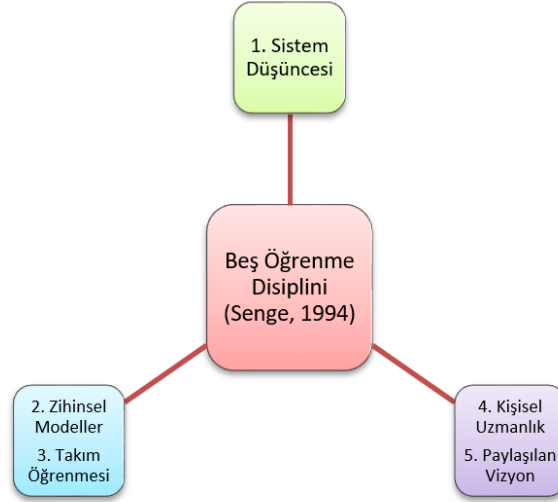
Şekil 5 MÖT'ün temel unsurları

Williams ve arkadaşları (2007) bu unsurları kullanarak “Öğrenme Topluluğu Kültürü Göstergesi” adlı bir ölçüm aracı oluşturarak MÖT’ün tanımlanmasına ve ölçülebilir bulgular ortaya koymasına önemli katkılar sunmuşlardır. Bir arada değerlendirildiğinde MÖT, “öğrenci öğrenmesini, okul kültürünü ve öğretmenin iş başında sürekli gelişimini sağlamaya yönelik ortak görev, vizyon ve hedeflerle bir araya gelerek güvene dayalı işbirliği içerisinde hareket eden bireylerden oluşan grup” olarak tanımlanabilir.

2.4.1.2.MÖT’ün teorik temelleri üzerine çalışmalar. MÖT’ün temelleri, eğitimin içindeki ve dışındaki çeşitli teorilere dayanmaktadır (Kastner, 2015). Bu bağlamda MÖT kavramı, teorik olarak, öğrenen örgüt düşüncesine dayandırılabilir (Kalkan, 2015). Örgütleri öğrenen bir yapı olarak kabul etme anlayışı, Argyris ve Schön (1978)’ün çalışmalarına dayandırılmaktadır. Bu çalışmalarında örgütlerin öğrenme süreçlerini ortaya koyan Argyris ve Schön (1978), deneyimlerin örgütlerin öğrenme ve değişen koşullara uyum sağlamalarında kritik öneme sahip olduğu düşüncesini ileri sürmüşlerdir. Bu düşünceye göre örgütler,

deneyimlerinden öğrenerek değişen koşullara uyum sağlayabilmektedir. Birlikte öğrenme sürecinin bilgiyi ve örgütsel performansı artırıcı etkisi, bu sürecin planlı yürütülmesi fikrini doğurmuştur (Balay, 2004). Bu bağlamda okullar, 1980'lerin sonunda, geleneksel yaklaşımdan işbirliği, hesap verebilirlik ve öğretmen etkinliği yaklaşımına doğru planlı bir geçiş süreci yaşamışlardır (Early, 2012). Bu değişim süreci okulları, öğretmenlerin ortak hedefleri paylaştığı, hedeflere ulaşmak için yardımlaştığı ve öğretmenlerin öğrenmeye devam ettiği bir topluluk haline getirmiştir (Rosenholtz, 1989). Bu öğrenmeyi zenginleştiren okullar, öğrenci başarısında daha büyük kazanımlara yol açabilecektir (Rosenholtz, 1989). Bu bulguları doğrulayan Hord (1997), bulgulara ek olarak, öğretmenlere işbirlikli araştırma için fırsatlar sağlandığında paylaşılacak fikirler, görüşler ve uygulamalar ortaya çıkacağını ifade etmiştir.

Senge'nin 1990 yılında yayınladığı "Beşinci Disiplin" adlı kitabı, eğitimde itici bir güç olarak öğrenen örgüt düşüncesinin yaygınlaşmasına öncülük etmiştir. Eserin odak noktasını insanların istedikleri sonuçları yaratma kapasitelerini sürekli olarak arttırdıkları, yeni ve geniş kapsamlı düşünme kalıplarının beslendiği ve insanların sürekli olarak nasıl öğrenildiğini öğrendiği düşünme sistemleri oluşturmaktadır (Senge, 1994). Bu beş öğrenme disiplini üç temel ayak üzerine inşa edilmektedir (Senge, McCabe, Lucas, Smitji Duthon & Kleiner, 2012). Bu öğrenme disiplinleri Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6 *Beş öğrenme disiplini (Senge, 1994)*

Şekil 6 incelendiğinde birinci ayağı kişisel uzmanlık ve paylaşılan vizyon, ikinci ayağı sistem düşüncesi (öğrenen örgütün köşe taşı) üçüncü ayağı ise zihinsel model ve takım öğrenmesinin oluşturduğu görülecektir. Bu kavramların kısaca açıklamaları ise şu şekildedir (Senge ve diğerleri, 2012):

1. Kişisel uzmanlık, kişisel öğrenmeyi sürekli olarak yenilenme ve bunu örgütsel çalışma ile ilişkilendirerek örgütün gelişimine katkı sağlamadır.
2. Paylaşılan vizyon, ortak bir amacı olan kişilerin (örneğin, bir okuldaki öğretmenler, yöneticiler ve personel), oluşturmaya çalıştıkları geleceğe ulaşmalarını sağlamak için ortaya koydukları toplu iradedir.
3. Sistem düşüncesi, sadece örgütsel düşünme ve davranışın belirli kısımlarını kavramaktan ziyade bütünü anlama, en yapıcı değişime ulaşmak için gereken kaldıraç bulmak için güçlü bir uygulamadır.
4. Zihinsel modeller, kendinize ve etrafınızdakilerin davranışlarına ve algılarına ilişkin farkındalık geliştirmemize ve "mevcut gerçeklik" hakkındaki görüşlerimize meydan okumamıza yardımcı olan modellerdir.

5. Takım öğrenme, bireysel üyelerin yeteneklerinin toplamından daha büyük bir zekâ ve yetenek geliştirmeye olanak sağlayan çalışma gruplarıdır.

Karşılaştırmalı olarak incelendiğinde bu öğrenme disiplinlerinin mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değerler ve vizyon ile birlikte öğrenme ve öğrenmenin paylaşılması boyutlarıyla doğrudan; diğer boyutlarıyla da düşünsel olarak örtüştüğü söylenebilir.

MÖT'lerin mesleki gelişim için işlevsel bir süreç olarak uygulanması, insanların özellikle de yetişkinlerin, nasıl öğrendiğini dikkate alan teorik çerçevelerde yer alan ilkelere uygun olmasında yatmaktadır (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Duman, 1999; Knowles, 1980). Bu açıdan MÖT yetişkin öğrenme teorisine dayanır ve yetişkin öğrenmesi için önemli olan çeşitli özellikleri yansıtır (Early, 2012). Bu özellikler, yetişkinlerin kendi kendilerini yönlendirmelerini, meslektaşlarıyla çalışmayı, uygulamalı öğrenmeyi istemelerini ve öğrendiklerinin işlevsel olup olmayacağını bilmek istemelerini içerir (Knowles ve diğerleri, 1998; Zemke & Zemke, 1981). Aynı zamanda uygulama toplulukları kavramına dayanan bir öğrenme teorisini (Wegner, 1998) de dikkate almak MÖT'leri sağlam temellere oturtmak açısından önem arz etmektedir. Herkesin yaşamı boyunca değişik uygulama topluluklarına üye olduğunu belirten Wenger (1998), uygulama topluluğunu "bir kaygıyı, bir dizi sorunu ya da bir konuyla ilgili tutkuyu paylaşan ve sürekli olarak etkileşime girerek bu alandaki bilgi ve uzmanlığını derinleştiren insan grupları" olarak tanımlamıştır (Wenger, 1998).

MÖT'lerde öğrenmenin nasıl gerçekleştiği farklı teori ve yaklaşımlara dayalı olarak açıklanmaktadır. Bu konuda Hord (1997), MÖT süreçlerinde gerçekleşen öğrenmenin yapılandırmacı yaklaşım bağlamında açıklanabileceğini belirtmiştir. Yapılandırmacı bir bakış açısı, öğrenmeyi, insanların dünyayla ve başkalarıyla yaşadıkları deneyimlerle inşa ettiği, daha sonra yeni anlayışlar oluşturmak için bu deneyimleri yansıttığı sosyal bir yapı olarak algılar (Vygotsky, 1978). MÖT içinde teşvik edilen işbirliğine benzer bir şekilde, yapılandırmacılar, farklı seviyelerde öğrenme ile sosyal olarak etkileşime girerek tüm

öğrencilerin fayda sağladığına inanmaktadır (Nyikos ve Hashimoto, 1997). Bu bakımdan yapılandırmacı kuramın kanıtları, okulun sosyal bağlamında ortak bilgi ve beceri geliştiren öğretmenler tarafından karakterize edilen MÖT'lerin bileşenlerinde bulunabilir (Kastner, 2015). Aynı zamanda MÖT'ler sosyal ve kültürel bir süreç olarak öğrenme ilkelerini içermektedir. Bu ilkeler, sosyo-kültürel teori ve özellikle Vygotsky (1978) ve Bruner (1996) tarafından geliştirilen teorilerin temelini oluşturmaktadır (Kastner, 2015). Çağdaş yapılandırmacı öğrenme teorisinin ve sosyo-kültürel bir öğrenme teorisinin babası olarak kabul edilen Vygotsky (1987), bilgi gelişimi kavramını sosyal bir süreç olarak genişletmiştir. Ayrıca sosyo-kültürel öğrenme epistemolojisi, bilginin temelde bizim kültürümüzle ilgili deneyimlerimizin ve dil aracılığıyla ortaya çıkan sosyal etkileşimlerimizin bir sonucu olduğunu ileri sürer (Vygotsky, 1978). Bu durumda kültür, okul kültürüdür. Kültürel bilginin sosyal inşası hakkındaki teorik ifadeler, insanların sosyal bağlamlarda nasıl öğrendiklerini anlamamıza yardımcı olur (Hakkarainen, Paavola, Kangas & Seitamma-Hakkarainen, 2013). Vygotsky'nin, başkalarıyla etkileşime girerek bilgiyi nasıl geliştirdiğimize dair teorisi (Vygotsky, 1978), MÖT'lerin değerini desteklemek için sıkça kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğrenmesini sosyokültürel öğrenme teorisi bağlamında açıklayan Lare ve Brazer (2013), mesleki öğrenme topluluklarındaki öğrenmenin, işbirliği içinde bazı uygulamaları birlikte tekrar ederek, karşılıklı anlatarak ve modelleyerek gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlara ulaşan Wenger (2000), etkili MÖT'lerin gerçek yaşam sorunlarını çözmek için işbirliğine dayalı çabalar içinde, yapılandırılmış sosyal etkileşimi sağladığını belirtmiştir. Ayrıca MÖT'ler, "öğrenmenin doğada doğal olarak sosyal olduğu" inancını kullanarak öğretmenlerin öğrenmeleri için hem bir yapı hem de süreç sunmaktadır (Hansman, 2001).

Ek olarak öğretmenler, bireysel çalışmanın eğitimcilerin bugün karşılaştıkları karmaşık sorunları çözmeye etkisiz bir yaklaşım olduğu inancından dolayı işbirlikli yapılara girmektedir (Kastner, 2015). Bu, etkili öğretme ve öğrenmenin süreç temelli problem

çözmenin bir sonucu olduğu inancına uyar (Dewey, 1938). Ayrıca, öğretmenlerin MÖT’lerde, günlük ortak iş deneyimleri bağlamında anlam ve anlayış arayışları Dewey’in “işler paylaşılan bir deneyimle ya da ortak bir eylemde anlam kazanıyor” diyerek vurguladığı ortak deneyimlerin önemi ile örtüşmektedir (Dewey, 1938, s.20). Bu bağlamda ortak eylemlere dikkat edilerek oluşturulan MÖT’ler, temel olarak hem öğretmenler hem de öğrenciler için öğrenme hedefine odaklanır (Kastner, 2015).

2.4.1.3.Mesleki öğrenme topluluğunun boyutları. Mesleki öğrenme topluluğunun geliştirilmesi ve sürdürülmesine ilişkin, çeşitli çalışmalarda, farklı sınıflandırmalar yapılmıştır (DuFour ve Eaker, 1998; Hord, 1997; Kruse & Louis, 1993; Olivier, Hipp & Huffman, 2003). Yapılan araştırmalar sonucunda, araştırmacılar profesyonel bir öğrenme topluluğunun altı unsurunu ön plana çıkarmıştır. Bunlar; (1) paylaşılan liderlik, (2) yansıtıcı diyalog, (3) öğrenci öğrenmesine odaklanma, (4) öğretmenler arası etkileşim ve işbirliği, (5) paylaşılan değerler ve normlar ile (6) okul hedef ve misyonuna bağlılıktır (DuFour & Eaker, 1998; Hord, 1997; Huffman & Hipp, 2003; Kruse & Louis, 1993; Lee, Smith ve Croninger, 1995; McLaughlin, 1993).

Kruse, Louis & Bryk (1994) mesleki öğrenme topluluğunun etkili olması için beş kritik unsurun önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar beş unsuru kısaca şöyle açıklamaktadırlar:

1. Yansıtıcı diyalog, topluluğun üyelerinin çalıştıkları kuruma, kendilerine veya genel öğretim stratejisi ve öğrenci başarısına yönelik yaptıkları tartışmalardır.
2. Uygulamanın geliştirilmesi, öğretmenler birbirlerinin öğretim yöntem ve felsefelerini meslektaş koçluğu yoluyla paylaşarak uygulamayı “halka açık” platformlarda sunmalarıdır.
3. Öğrenci öğrenmesine odaklanma, öğretmenlerin iş birliği içerisinde adanmışlık duygusuyla öğrencinin öğrenmesine odaklanmasıdır.

4. İşbirliği, öğretmenlerin kollektif bir şekilde amaca yönelik çalışmalarıdır.
5. Paylaşılan normlar ve normlar, topluluğa katılan öğretmenlerin eğitim konularıyla ilgili ortak değerlerini ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik ortak amaçlarının bütünüdür.

DuFour ve Eaker (1998) mesleki öğrenme topluluğunun bileşenlerini paylaşılan misyon, vizyon ve değerler, işbirliğine dayalı araştırma, işbirliği içerisinde öğrenmeye odaklanma, sürekli gelişime bağlılık, eyleme dayalı çalışma ve sonuçlara odaklanma olarak beş boyut altında toplamıştır. Bu boyutları şu şekilde açıklamaktadırlar:

1. Paylaşılan misyon, vizyon ve değerler: Ortak anlayış etrafında şekillenen ilkelere bağlı olarak okul çalışanlarının yaptıkları eylemlerin gerekçelerine ve okulda neyin önemli olduğunun farkına varmalarıdır.
2. İşbirliğine dayalı araştırma: Okul çalışanlarının sürekli gelişimi sağlamak için eylem planları hazırlama, uygulama ve sonuçları bir arada değerlendirmeleri anlamına gelir.
3. İşbirliği içerisinde öğrenmeye odaklanma: Sürekli gelişmeyi ve öğrenmeyi sağlamak için motivasyonu yüksek, etkili ve verimli bir yapının kurulmasını sağlayan anlayış anlamına gelir.
4. Eyleme dayalı çalışma: Çalışanların eylem odaklı olarak edindikleri deneyimleri harekete geçirmelerini ifade eder.
5. Sürekli gelişime bağlılık: Topluluğun her bir üyesinin topluluğun amaçları, hedefleri, geliştirme adımları ve sonuçların değerlendirilerek sürekli değişim için tedbirler alınması anlamını taşır.
6. Sonuçlara odaklanma: Topluluk üyelerinin sonuçlara dayalı olarak veriye dayalı değerlendirme ve iyileştirmeler yapmaları anlamına gelir.

Mesleki öğrenme topluluğunun boyutları farklı çalışmalarda farklı şekillerde ortaya konulmuştur (Bolam ve diğ., 2005; DuFour ve Eaker, 1998; Hord, 1997; Kruse & Louis 1993; Olivier vd., 2003). Araştırmacılar tarafından ortaya konulan boyutlar literatürden derlenerek (Kalkan, 2015; Carpenter, 2012; Stewart, 2016) Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Mesleki öğrenme topluluğunun boyutları

| Hord (1997, 2009) | DuFour & Eaker (1998) | Oliver vd.(2003) | Bolam ve diğ. (2005) |
|--|--|--|---|
| 1. Paylaşılan ve destekleyici liderlik | 1. Paylaşılan misyon, vizyon ve değerler | 1. Paylaşılan ve destekleyici liderlik | 1. Paylaşılan değerler ve vizyon |
| 2. Paylaşılan inanç, değerler ve vizyon | 2. İşbirlikçi araştırma | 2. Paylaşılan değerler ve vizyon | 2. Öğrencilerin öğrenmesi için toplu sorumluluk |
| 3. Birlikte öğrenme ve öğrenmenin paylaşılması | 3. İşbirlikçi ekip | 3. Birlikte öğrenme ve uygulama | 3. Öğrenmeye odaklı işbirliği |
| 4. Paylaşılan kişisel uygulamalar | 4. Sürekli gelişme | 4. Paylaşılan kişisel uygulama | 4. Bireysel ve grup olarak mesleki öğrenme |
| 5. Destekleyici koşullar | 5. Eylem yönetimi ve deneyim | 5. Destekleyici koşullar | 5. Yansıtıcı mesleki sorgulama |
| 6. Uygulamalarından elde ettiği geri bildirim paylaşma | 6. Sonuçlara odaklanma | | 6. Açıklık, ağırlar ve ortaklıklar |
| | | | 7. Kapsayıcı üyelik |
| | | | 8. Karşılıklı güven, saygı ve destek. |

Tablo 3 incelendiğinde araştırmacılar tarafından ortaya konulan boyut ve sınıflamaların önemli ölçüde örtüştüğü görülecektir. Bu sınıflandırmalar bir arada değerlendirildiğinde, paylaşma, iş birliği ve birlikte öğrenmenin mesleki öğrenme topluluğunun anahtar kavramları olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın temelini oluşturan kavramsal çerçeve, Shirley Hord’un (1997) ve meslektaşlarının, 1995-2000 yılları arasında öğrenen örgüt olarak hareket eden okullarla çalışma fırsatı bulmasının sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma “değişim ve gelişmeyi aktif olarak destekleyen yeni bir okul kültürü ve organizasyonu modeli” olan mesleki öğrenme topluluğunu ortaya çıkarmıştır (Hord, 1997, s.4).

Mesleki öğrenme topluluğunun özellikleri ve boyutları hakkında önemli anlayışlara yol açan Sürekli Sorgulama ve İyileştirme Toplulukları Yaratma çalışması, (Cowan ve Capers, 2000; Hipp ve Huffman, 2003, 2010; Hord, 1997, 1998, 2000), öğrenme topluluklarının kapsamlı bir literatür taramasıyla başlamıştır. Hord'un literatür incelemesi, etkili bir MÖT'ün beş evrensel ve birbirine bağımlı boyutunu ortaya çıkarmıştır (Hord, 1997). Bu boyutlar: (1) paylaşılan ve destekleyici liderlik, (2) paylaşılan değerler ve vizyon, (3) birlikte öğrenme ve öğrenmenin paylaşılması, (4) paylaşılan kişisel uygulamalar ve (5) destekleyici koşullar (Hipp ve Huffman, 2003; 2010; Hord, 1997, 1998, 2008; Hord ve Sommers, 2008). İlerleyen zamanda bu beş boyuta altıncı bir boyut olan “uygulamalarından elde ettiği geri bildirim paylaşma” boyutu da eklenmiştir (Hord, 2009). Bu boyut “paylaşılan kişisel uygulamalar” boyutuyla benzeşiklik gösterdiğinden iki boyut bir arada değerlendirilmiştir. Çalışma MÖT'lerin bu altı evrensel boyutu rehberliğinde yürütülmüştür. Bu boyutların her biri devam eden bölümlerde açıklanmıştır.

Paylaşılan ve destekleyici liderlik: MÖT'ün ilk boyutu olan paylaşılan ve destekleyici liderlik, gücün ve karar verme yetkisinin paylaşılmasına odaklanmaktadır (Hord, 1998). Bu bağlamda Hord'un müdürün otoriter liderliğe sahip olduğu geleneksel liderlik anlayışının değişimini ön gördüğü söylenebilir (Hord, 1998). Destekleyici liderlik, MÖT'lerin etkili bir şekilde uygulanması için esastır (Hord, 1997, 2004; Little, 2006). Okul yöneticileri MÖT prensiplerini benimsediklerinde, liderliği okul boyunca paylaşma ve dağıtma fikrine inanarak bu doğrultuda hareket etmeyi tercih etmişlerdir (Hord & Sommers, 2008). Ayrıca öğretmenlere karar alma için fırsat sağlayan paylaşılan liderlik, öğretim uygulamalarıyla ilgili ortak kararlar için meşruiyet sağlayarak profesyonel toplumun normlarını pekiştirmesini sağlar (Wahlstrom & Lewis, 2008).

Dufour ve Eaker (1998) yöneticilerin mesleki öğrenme sürecine liderlik ederken uymaları gereken davranış ilkeleri konusunda şu önerilerde bulunmuştur: Paylaşılan değerler

ve vizyon vasıtasıyla rehberlik etme, karar verme süreçlerine kurum çalışmalarının katılımını sağlamalı, karar alma sürecinde çalışanlara ihtiyaç duydukları alanlarda destek sağlamalı, sonuç odaklı olmalı ve sunulan çözüm önerilerini hayata geçirme noktasında doğru sorularla süreci yönetmelidir.

Paylaşılan inanç, değerler ve vizyon: Çalışanlar arasında öğretme ve öğrenme için kararlara rehberlik eden ve birlikte çalıştıkça büyüyen bir vizyon vardır (Robertsen, 2011). Bir vizyona sahip olmadan öğrenen bir topluluk olunamayacağından (Senge, 2011) vizyona sahip olmayan kurumların etkili politikalar ve stratejiler geliştirmesi olanaksızdır (Huffman ve Hipp, 2003). Paylaşılan inançlar, değerler ve vizyon, bireylerin bir organizasyondaki davranışlarına yön verir (Hord, 1997). MÖT’de yer alan tüm üyeler, tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlamaya odaklanan değerleri ve vizyonu paylaşarak öğrencinin öğrenmesini desteklemek için gerekli olan değişiklik ve gelişmeler üzerinde işbirliği yapar (Hord, 1997) . Böylece değerlerin ve vizyonun uygulanması için elverişli bir yapı oluşturulması sağlanır. DuFour ve Eaker (1998), paylaşılan inançlar, değerler ve vizyon, bireyleri ortak amacı tüm öğrencilerin yüksek kaliteli öğrenmesi olan topluluk anlayışına ulaştırır. Araştırmacılara göre MÖT olmanın yolu ortak inançlar, değerler ve vizyon oluşturmakla başlar. Ayrıca DuFour (2002), Hord (1997) tarafından açıklanan vizyon, değerler ve inançlar niteliğine önemli bir dördüncü bileşen olarak “hedefleri” eklemiştir.

Birlikte öğrenme ve öğrenmenin paylaşılması: Hord (1997), mesleki öğrenme topluluğunda yer alan üyeler, birlikte çalışmak için bir araya gelerek sürekli birlikte öğrenir ve öğrendiklerini öğrencinin yararına uygular. Araştırmacıya göre birlikte öğrenen bireyler bağımsız öğrendiklerinden daha fazla şey öğrenirler çünkü öğrenme, katılımcılar tarafından yapılan kolektif araştırmalara ve onların uygulamalar hakkındaki yansıtıcı diyaloglarına dayanır. Birlikte öğrenme yoluyla, bilgi ve becerilerin üretildiği ortak bir dil oluşturan topluluk, bilgiyi yeniden inşa edebilir (Demirkaya, 2005; Verbiest, Ansems, Grootswagers,

Heijmen-Versteegen, Jongen, Uphoff & Teurlings, 2005). Bu bakımdan mesleki öğrenme topluluğunun kurulma süreçlerinde üyelerin bir arada çalışmaya ve öğrenmeye hazırlanması önemli görülmektedir.

MÖT'te yer alan bireyler birlikte araştırma yaparak okulun vizyonuna katkı sunacak paylaşımcı bilgi tabanları oluşturur (Hord, 1997). Topluluk üyeleri sürekli öğrenme hakkında konuşarak amaçları gerçekleştirmek için strateji, yöntem ve tekniklerini paylaşırlar (Ireland, 2005; 2010). Buradaki en önemli faktör grup üyelerinin sürekli işbirliği içerisinde öğrencilerin yararına odaklanmış olmasıdır (Ireland, 2010). Mesleki Öğrenme Topluluğu aracılığıyla gelişim ancak öğretmenlerin işbirlikli bir yaklaşımla öğrenme ve öğretmeyi geliştirme sorununa odaklanmaları durumunda mümkün olmaktadır (DuFour ve Eaker, 1998; Harris ve Jones, 2009). Birlikte öğrenmenin MÖT'ün başarısı için önemini destekleyen DuFour ve Eaker (1998), MÖT olarak işlev gören okulların işbirlikli bir kültüre sahip olduklarını ifade etmişlerdir (DuFour ve diğerleri, 2002). Ayrıca işbirlikli süreçlerin okulun günlük işleyişine gömülü olduğunu ifade eden araştırmacılar, topluluğun tüm üyelerinin öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak için okulun kapasitesini sürekli olarak geliştirme çabalarına katkıda bulunması gerektiğini vurgulamışlardır.

Kişisel uygulamaların paylaşılması: Kişisel uygulamaların paylaşılması, okullarda uzun zamandır devam eden bir uygulama olan bireysel çalışma yerine akran gözlemine yerleştirerek öğretmenlerin birbirlerinin eğitim uygulamalarını gözden geçirmelerine olanak sunmaktadır (Hord, 2008). Böylece sınıftaki uygulamaları değiştirmek için bir anahtar rol üstlenerek okul gelişiminin merkezinde yer almaktadır (Olivier ve diğerleri, 2003). Bireysel ve kurumsal gelişme isteğinin bir sonucu olarak ortaya çıkan kişisel uygulamaların paylaşılması süreci, karşılıklı saygı ve güvene dayalı olarak sürdürülür (Hord, 1997; Robertson, 2011). Böyle bir ortam öğretmenlerin, topluluğun vizyonu doğrultusunda, görüş ve uygulamalarını paylaşmalarına katkı sunar (Little, 1982; Robertson, 2011).

Öğretme uygulamalarını ve bu uygulamaların öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkilerini sistematik olarak inceleyen ortak bir yapı sağlayan MÖT'ler, akran desteği, sürekli ve işbirlikli mesleki öğrenme ile geri bildirim odaklanır (Hord ve Tobia, 2012). Öğretme uygulamalarını paylaşmak, öğrenmeye sürekli iyileştirme sağlayarak öğretici kararlarını zenginleştirir (Kastner, 2015). Ayrıca öğretmenler toplulukta bilgilerini, karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini paylaşma olanağı bulduğundan (Kalkan, 2015) mesleki açıdan ve bireysel olarak gelişme fırsatı yakalamış olurlar (Vandeweghe & Varney, 2006).

Destekleyici koşullar: Destekleyici koşullar, meslektaşları birlikte öğrenmeye teşvik eden ve sürdürülebilir hale getiren fiziksel ve kişisel unsurları ifade eder (Hord, 2004). Desteğin bir yönü “okulun büyüklüğü, personelin birbirine yakınlığı, iyi gelişmiş iletişim yapıları, zaman ve mekân” gibi fiziksel unsurları içerirken; bir diğer yanı, geribildirim kabul etme, sürekli eleştirel sorgulama ve paydaşlar arasında saygı ve güvene dayalı özenli ilişkiler geliştirmeye açık olmak gibi kişisel ve mesleki unsurları içermektedir (Hord, 1998). Hem yapısal hem de ilişkisel öneme sahip olan destekleyici koşullar, MÖT'lerin gelişebileceği ve okulun yeniden inşasına olanak tanıyan bir bağlam oluşturur (Kastner, 2015). Bu bağlamın oluşturulmasında okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Bu görevlerin en önemlileri ise topluluğun kullanabileceği uygun bir fiziksel mekân sağlamak ve ortak araştırma ve öğrenme zamanları oluşturmaktır (Huffman ve Hipp, 2003).

2.4.2.MÖT'ün etkililiği. Bu bölümde MÖT'ün öğretmenlerin mesleki gelişimine ve sınıf içi uygulamalarına, öğrenci başarısına ve kurumsal gelişmeye etkisi ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.2.1.MÖT'ün öğretmenlerin mesleki gelişimine ve sınıf içi uygulamalara etkisi.

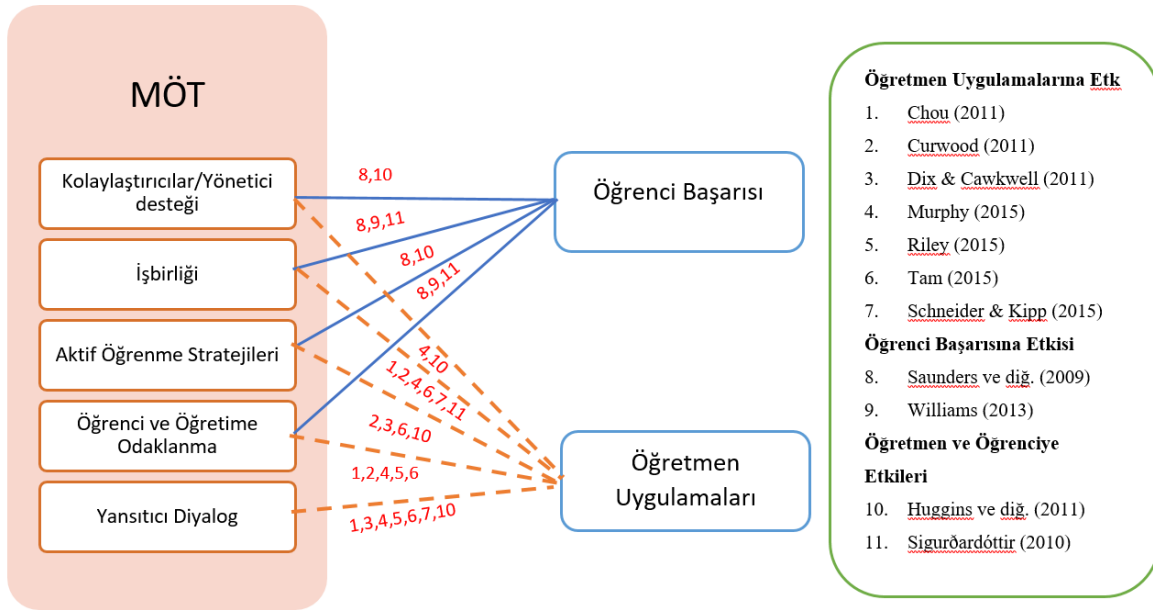
MÖT, öğretmenlerin “uygulamalarını yansıtmak için işbirliği içinde çalıştıkları, uygulama ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişki hakkındaki kanıtları inceledikleri ve sınıflarındaki belirli öğrenciler için öğretme ve öğrenmeyi geliştiren değişiklikler yaptığı bir yapıdır” (McLaughlin

ve Talbert, 2006, sayfa 4). Etkili bir MÖT işbirliğine dayalı, süreklilik arz eden yansıtıcı bir süreç olarak öğrenci öğrenmesine odaklanmıştır (DuFour ve diğerleri, 2008; DuFour ve diğerleri, 2010; Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997; McLaughlin & Talbert, 2006; McREL, 2003; Protheroe, 2008; Reichstetter, 2006; Stoll ve diğerleri, 2006). Öğretme ve öğrenmeyi geliştirerek öğretmenin mesleki gelişimini ve öğrenci başarısını sağlamayı temel amaç edinen etkili bir öğrenme topluluğunu geliştirmek için gerekli yapısal koşulların sağlanması gereklidir. Bu koşullar, tanışma ve konuşma için düzenli ve önemli bir zaman, üyeler arasındaki yakınlık ve toplantılar için düzenli bir alan olarak ifade edilmektedir (Greene, 2015). DuFour ve diğerleri (2008)'ne göre, tanımlama, bileşen ve koşullar, MÖT'leri ve özneliklerini tanımlayan üç büyük fikri desteklemek için araştırmalara öncülük eder. MÖT'lerin etkilerini çevreleyen bu üç büyük fikir: öğrenme, işbirliği ve sonuçlardır (DuFour ve diğerleri, 2008; DuFour ve diğerleri, 2010). Bu büyük fikirlerden ilki olan öğrenme hem öğretmen hem de öğrenci öğrenmesine karşılık gelmektedir.

MÖT'ler öğrenci öğrenmesini artırmak için öğretmen öğrenmesini arttıran işbirlikli öğrenme fırsatları sunar (Greene, 2015). İyi uygulanmış mesleki öğrenme toplulukları, öğretme ile mesleki öğrenmeyi harmanlayarak hem öğretmen hem de öğrencinin gelişimini sağlamaya yardımcı olan bir araçtır (Sparks, 2005; Vescio, Ross & Adams, 2006). Böylece öğrenci öğrenmesi artar (Doğan & Adams, 2018; DuFour ve diğerleri, 2008; Hord, 1997; McLaughlin ve Talbert, 2006; McREL, 2003; Rentfro, 2007; Sparks, 2002; Stoll ve diğerleri, 2006; Vescio ve diğerleri, 2008) ve bir okul öğrenme kültürü gelişir (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; DuFour, 2004). Öğrenci öğrenmesini artırmak amacıyla öğretmenlerin bir topluluk oluşturmasıyla başlayan süreç, iş birlikli bilgi edinimi, verilerin toplanarak analiz edilmesi ve öğretim yönteminin iyileştirilmesi ile sonuçlanır (Greene, 2015). Burada bahsi geçen çalışmalar, öğrenci öğrenmesi ile mesleki öğrenme topluluğu arasındaki bağlantıyı sunmaları bakımından önemli görülmektedir. Buradaki temel düşünce, işle ilgili sürekli

öğrenmenin, öğrenenlerin gelişmesi için temel bir unsur olduğu ve MÖT'lerin bu öğrenmeyi sağladığı inancıdır (DuFour ve diğerleri, 2010; Haar, 2003; Phillips, 2003).

Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, MÖT'lerin öğretim kalitesini artırmak adına önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir (Backman, 2013; Creemers & Reezigt, 1996; Early, 2012; Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001; Newmann & Associates, 1996; Raudenbush & Bryk, 2002). Ek olarak MÖT'lerdeki dinamiklerin öğretmenlerin öğretim tercihlerini nasıl etkilediğini gösteren önemli miktarda teorik temel vardır (Borko, 2004; DuFour, 2004; Hairon, Goh, Chua ve Wang (2017); Little, 2006). Buna karşın MÖT'lere dair öğretim uygulamalarını açıklayan deneysel kanıtlar sınırlı düzeydedir (Desimone, 2005; Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005). Ayrıca MÖT'ler ve daha yüksek öğrenci başarısı arasında net bir pozitif ilişki olduğunu ortaya koymak (Backman, 2013) ve MÖT'ün öğretmen ve öğrenci gelişimi üzerindeki etkisinin daha kapsamlı bir resmini çizmek için daha güçlü araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Doğan & Adams, 2018). Bu bağlamda son zamanlarda, MÖT çalışmalarının sistematik olarak gözden geçirilmesi ya da MÖT çalışmaları üzerinde meta analiz yapılması yoluyla toplanan bilgilere odaklanan çalışmalar ortaya çıkmıştır (Doğan & Adams, 2018; Doğan, Prigle & Mesa, 2016; Fulton & Britton, 2010; Lomos ve diğerleri, 2010; Stoll ve diğerleri, 2006; Vescio ve diğerleri, 2008). Bu çalışmaların odak noktası, mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini kanıta dayalı olarak ortaya koymaktır. Örneğin Doğan ve Adams (2018), MÖT'lerin öğretmenin sınıf içi uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini deneysel olarak ele alan çalışmaları inceledikleri araştırmalarında, MÖT'ün öğretmenin sınıf içi pratiklerini geliştirdiğini ve bunun sonucunda da öğrenci başarısını artırdığı bulgularını doğrulamışlardır. Araştırmacılar bu etkiyi Şekil 7'deki gibi modellemişlerdir.

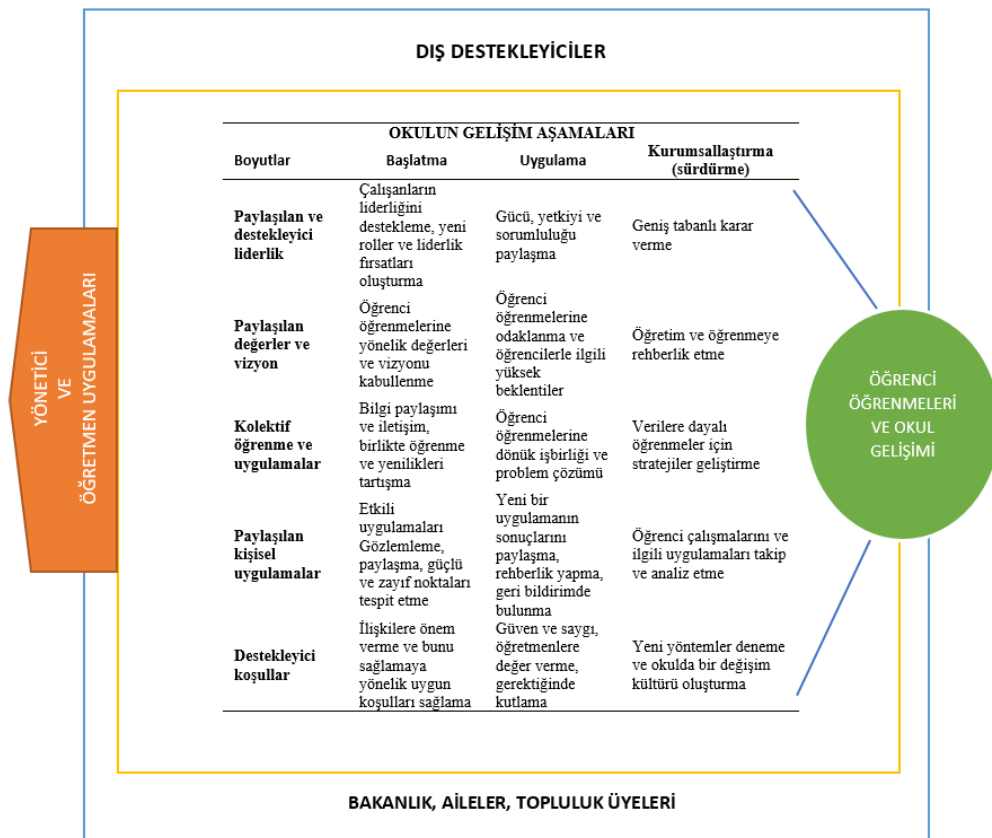


Şekil 7 MÖT'ün etkililiğine yönelik deneysel çalışmalar (Doğan & Adams, 2018, s.651).

Şekil 7 incelendiğinde MÖT'ün beş özelliğinin öğretmen uygulamalarındaki gelişmelerle ilişkili olduğu ve yansıtıcı diyalog dışındaki tüm özelliklerin, öğrenci başarısındaki artışla doğrudan ilişkili olduğu görülecektir. Ayrıca iki çalışma (Huggins ve diğerleri, 2011; Sigurðardóttir, 2010) MÖT'ün hem öğretmen hem de öğrenci gelişimine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bir arada değerlendirildiğinde, gerçek bir topluluk duygusuna sahip olan okullarda, artan bir iş verimliliği, sınıf motivasyonu ve iş memnuniyetinin öğrencilerin öğrenmesi için daha fazla ortak sorumluluğa yol açtığı keşfedilmiştir (Louis ve diğerleri, 1995). Ayrıca Andrews ve Lewis (2007) MÖT'ün öğretmenlerin bilgi birikimlerini arttırmanın yanı sıra onların sınıf içi uygulamaları üzerinde de önemli bir etkisi olduğunu belirlemiştir. Mesleki öğrenme topluluğun öğretimsel gelişim ve okul reformu için önemli bir katkı olduğuna dair kanıtlar sunan araştırmalar gittikçe artsa da (Little, 2001) öğretmen uygulamalarının öğrenci başarısı ile ilişkilendirdiğine dair net deneysel kanıtlar olmadığından bu konuda daha fazla araştırma yapılması faydalı olacaktır (Doğan & Adams, 2018).

2.4.2.2.MÖT'ün okul gelişimi açısından önemi. MÖT'ler, sürekli okul gelişimine yol açan altyapı değişikliklerini içerdiğinden (Hord, 1997) her seviyedeki okulları

dönüştürmek için kanıtlanmış bir kavramsal çerçeve sağlayarak okul gelişimine katkıları sunar (DuFour, 2007; DuFour & Eaker, 2006). MÖT'ler bir yandan öğrenci başarısını desteklerken diğer yandan da yöneticilere ve öğretmenlere okul kültürünü ve iklimini geliştirmeleri için fırsatlar sunar (Ackerman, 2011; Becenti, 2009; Bryk & Schneider, 2002; Caprera ve diğerleri, 2006; Gray, 2011; Grippen, 2007; Louis, Dretzke & Wahlstrom, 2010; Moore, 2010; Supovitz, Sirinides & May, 2010; Talbert, 2010). Öğretmen etkinliği ve okul değişiminin genel kapasitesini güçlendiren MÖT'ler (Little, 2002) araştırma ile desteklenirse de, planlama ve uygulama prensipleri için karmaşıklıklar sunabilir (Speck, 1999 Akt. Stewart, 2016). Bu karmaşıklıkları giderecek bir yapının oluşturulması mesleki öğrenme topluluklarından beklenen en üst düzeyde fayda sağlamanın ön koşulu olarak düşünülebilir. Huffman ve Hipp (2003) ihtiyaç duyulan bu sistematik yapıyı oluşturmak ve toplulukların okullarda işlevsel hale gelmesini sağlamak adına bir model (Şekil 8) sunmuşlardır.



Şekil 8 MÖT modeli (Huffman & Hipp, 2003, s.17)

Kaynak: (Huffman, J.B. ve Hipp, K.K., 2003' den akt., Hipp, K.K. & Huffman, J.B. 2003)

Bu model Fullan'ın (2001) değişim süreci için önerdiği başlangıç, uygulama ve kurumsallaştırma aşamaları ile Hord (1997) tarafından önerilen MÖT boyutlarının sentezinden oluşmaktadır. Ayrıca MÖT'ün okullarda kurulması, yürütülmesi ve geliştirilmesi adına bir çerçeve sunan (Cansoy ve Parlar, 2017) model, öğrencilerin öğrenmelerini artırmak adına yönetici, öğretmen ve dış destekleyicilerin iş birliği içinde yapmaları gerekenlere odaklanmaktadır. Bu bakımdan bu model, okulların mesleki öğrenme topluluğunun yapılandırılması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi adına kolaylaştırıcı bir yol haritası sunmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında oluşturulan MÖT'e temel teşkil edecek ihtiyaç alanları öğretmen yeterlikleri temel alınarak oluşturulan ölçek, gözlem ve görüşme formları aracılığıyla elde edildiğinden devam eden bölümlerde yeterliklere ve sosyal bilgiler öğretmen yeterliklerine değinilmiştir.

2.5.Öğretmen Yeterlikleri

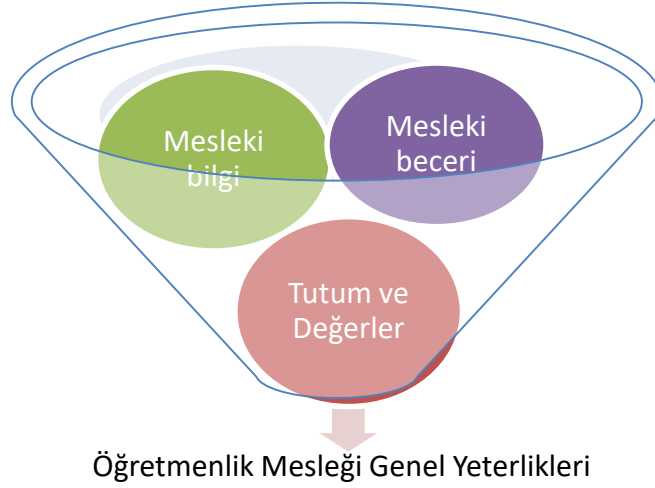
Bir kişiye belirli bir görevi yerine getirebilme gücü kazandıran nitelikler olarak tanımlanan (Bursalıoğlu, 1981, s.5; Şişman, 2002) yeterlik kavramı, eğitim açısından, öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirebilmek için sahip olunması gereken nitelikler (Gökçe, 1999, s.29) şeklinde de ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretmen yeterliklerinin mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsadığı söylenebilir (Zumwalt, 1998, s.204). Öğretmen yeterliklerini eğitim öğretim yeterlikleri çerçevesinde ele alan MEB (2002, s.11), bu yeterlikleri “belirli bir alana ilişkin bilgi, beceri, tutum ve değerleri öğretme veya bunların öğrenilmesini sağlayacak uygun öğrenme fırsatları oluşturma durumu” şeklinde açıklamıştır. Türkiye’de her ne kadar yaygın olarak “öğretmen yeterliği” ifadesi kullanılsa da uluslararası literatürde genellikle “öğretmenlik mesleği standartları” ifadesi kullanılmaktadır (Zayimoğlu Öztürk, 2011). Farklı ülkelerdeki bu farklı yaklaşımlara karşın bu kavramlar, uygulamalarda, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlerine karşılık olarak kullanılmaktadır (MEB, 2008; National Board of Professional Teaching Standards, 2001; Teacher

Development Agency, 2007). Her ne kadar yeterlikler kapsamına giren konular genel olarak ortak olsa da yeterliklerin yapılandırılmasında farklı modeller tercih edilmektedir (Zayımoğlu Öztürk, 2011). Örneğin; öğretmenlik mesleği standartları, ABD’de çocukların gelişim dönemleri temel alınarak belirlenirken, İngiltere’de öğretmenlerin mesleki gelişim evreleri referans alınarak oluşturulmaktadır (Zayımoğlu Öztürk, 2011). Bu doğrultuda çalışmada Türkiye’deki yaygın kullanımı nedeniyle “öğretmen yeterlikleri” kavramı ve öğretmenlerin mesleki gelişim evrelerini referans alan model tercih edilmiştir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 45. Maddesi, öğretmen yeterliklerini; genel kültür, özel alan bilgisi (eğitimi) ve pedagojik formasyon olmak üzere üç alanda ifade ederek, yeterlikleri yasal bir zemine oturtmuştur (MEB, 2017). Türkiye’de öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik ilk resmi girişim 1998 yılında olmuş ve bu kapsamda, YÖK/Dünya Bankası işbirliği ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) kapsamında, öğretmenlerin hizmet öncesinde yetiştirme standartlarını belirleme çalışmaları yapılmıştır (MEB, 2017). Bu çalışmalar sonucunda öğretmen yeterlikleri; konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler, öğretme-öğrenme sürecine yönelik yeterlikler, öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma ile tamamlayıcı mesleki yeterlikler olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır (MEB, 2017). Öğretmen yeterlikleriyle ilgili bir sonraki çalışma, Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında, 2002 yılında başlatılmış ve 2006 yılında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” yayınlanmıştır. Bu yeterlikler; kişisel ve mesleki değerler – mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenme ile gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olmak üzere 6 yeterlik alanı 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2006 yılında uygulamaya koyduğu “Okulda Performans Yönetimi Modeli” yeterlik kavramını, ulaşılmaması istenilen yüksek performansı ortaya çıkaran

karakteristik özellikler olarak değerlendirerek öğretmen yeterliklerini; her öğretmende bulunması gereken genel yeterlikler, alana özgü alt yeterlikler ve bu yeterliklerin gözleneceği performans göstergeleri olarak belirlemiştir (EARGED, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı 2008 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne ek olarak özel alan yeterliklerini belirleyerek öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri daha detaylı olarak ortaya koymuştur (MEB, 2008). Bu doğrultuda İlköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik 14 alanda özel alan yeterlikleri hazırlanmıştır. Öğretmenlik genel ve özel alan yeterliklerinin yayınlanmasından sonra Türkiye Yeterlikler Çerçevesi, 19/11/2015 tarih ve 29537 sayılı Resmi Gazete'de Türkiye Yeterlikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik yayınlanarak, yürürlüğe girmiştir. Bu düzenlemelerden sonra Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim alanındaki gelişmelere ve eğitim sistemindeki yeniliklere uyum sağlayabilmek için Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini, çok sayıda paydaşla (YÖK, ÖSYM, Mesleki Yeterlik Kurumu, Talim Terbiye Kurulu) işbirliği yaparak, güncellemiştir (MEB, 2017). Bu güncelleme çalışmaları sonucunda, her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan yeterliği belirlemek yerine, genel yeterliklere alan ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri de eklenerek bütüncül tek bir metin oluşturulmuştur. Bu kapsamda güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Şekil 9'da görüleceği üzere “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbirini tamamlayan üç yeterlik alanından oluşmaktadır (MEB, 2017).



Şekil 9 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017)

Bu 3 yeterlik alanı, 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 performans göstergesinden oluşmaktadır. Sözü edilen yeterlik alanları ve bu alanlarda yer alan yeterliklere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017)

| A MESLEKİ BİLGİ | B MESLEKİ BECERİ | C TUTUM VE DEĞERLER |
|--|--|---|
| <p>A1 Alan Bilgisi Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kurumsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.</p> <p>A2 Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.</p> <p>A3 Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.</p> | <p>B1 Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.</p> <p>B2 Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.</p> <p>B3 Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.</p> <p>B4 Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem ve teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.</p> | <p>C1 Milli ve Manevi Değerler Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.</p> <p>C2 Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.</p> <p>C3 İletişim ve İş Birliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.</p> <p>C4 Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.</p> |

2.5.1.Sosyal bilgiler öğretmen yeterlikleri. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel öğretmenlik yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri olmak üzere iki alandaki yeterliğe de sahip olmaları beklenmektedir (Demirkaya ve Ünal, 2017; NCSS, 2002; MEB, 2008). Sosyal bilgiler kapsamına giren konuların öğretilmesine yönelik yeterlikler olarak ifade edilen özel alan yeterlikleri, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sahip olmaları gereken alan ve alan eğitimi bilgisini içermektedir. Birçok ülke, sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik yeterlik çerçeve ve standartları belirlemişlerdir. Bu yeterlik alanları genel olarak şu başlıklardan oluşmaktadır (NCSS: 1988):

- Sosyal Bilgiler alanı için bütünlük öğretmen yetiştirme programları oluşturmak,
- Öğretmenleri öğretim süreçlerinde üst düzey eleştirel düşünme, problem çözme ve sorunlara pratik çözümler üretme becerileri ile donatacak şekilde eğitmek,
- Gerçek yaşam durumlarından yola çıkan bir anlayışla öğretmen adaylarının yöntem seçimlerini doğru yapmalarına yardımcı olabilecek sosyal bilgiler dersi öğretim programları tasarlamak,
- Öğretmen ve aday öğretmenlerin sosyal bilgilerin alt alanlarını bütünlük becerilerini kazanmalarını sağlamak,
- Öğrencilere sosyal bilgiler programının farklı yaklaşımları kullanma becerisi kazandırmak,
- Öğrencilerin diğer derslerde elde ettikleri bilgi ve becerileri sosyal bilgiler dersine transfer etmelerini sağlamak,
- Sosyal bilgiler alanı öğretmen adaylarına, uygulama okullarında okulda öğrendikleri bilgileri iş eğitim öğretim ortamına taşımalarını kolaylaştırıcı etkinlikler yapmak.

Bu standartlar, sosyal bilgiler öğretmeni yetiştiren kurumların yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından da önem arz etmektedir (Güven, 2005). National Council for the Social Studies (NCSS), 2002 yılında “Sosyal Bilgiler Öğretmenleri için Ulusal Yeterlikler”

yayınlanmıştır. Bu yeterlikler, konu alanı (özel alan) yeterliklerinin de içinde olduğu, üç temel alanda yeterlik içermektedir. Özel alan yeterlikleri tematik, disiplinlere ve programa ait yeterlikler olmak üzere üç alt boyuta ayrılmıştır (NCSS, 2002). Ek olarak kurum, değişen ihtiyaçlara cevap verebilecek donanımlı sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirilmesini sağlamak adına, 2018 yılında “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi için Ulusal Yeterlikler” yayınlamıştır. Bu yeterlikler Tablo 5’te yer almaktadır (NCSS, 2018).

Tablo 5

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yetiştirilmesi için ulusal yeterlikler

| | |
|---|--|
| Standart 1. İçerik Bilgisi | Adaylar, sosyal bilgilere özgü bilgisini yansıtır, alana özgü kavramlar, olgular ve araçlar hakkında bilgi sahibidir. |
| Standart 2. Planlama ile İçeriğin Uygulanması | Adaylar, sosyal bilgiler alanına ait bilgileri doğrultusunda, okuryazarlık, teknoloji, teori ve araştırmalarını içeren öğrenme dizilerini, öğrencilerin vatandaşlık yeterliklerini desteklemek için, planlar. |
| Standart 3. Öğretim ve Değerlendirme süreçlerinin Tasarım ve Uygulanması | Adaylar, vatandaşlık okuryazarlığını teşvik eden, öğretim ve otantik değerlendirmelerini, elde edilen okur-yazarlık verileri ve öğrenci öz-değerlendirmesi doğrultusunda, tasarlar ve uygular. |
| Standart 4. sosyal bilgiler Öğrencileri ve Öğrenme | Adaylar sahip olduğu bilgi birikimi doğrultusunda, öğrenciler için ortak çalışmaya dayalı disiplinlerarası öğrenme ortamları oluşturarak, öğrenenleri kapsayıcı ve adil bir topluma hazırlamak için, plan yapar ve planı pedagojik yöntemlerle uygular. |
| Standart 5. Mesleki Sorumluluk ve Bilgilendirilmiş Faaliyet | Adaylar sosyal adaleti ilerletmek için sahip olduğu alan bilgilerini, sorgulama becerilerini ve toplumsal düzen eğilimlerini okullarda ve /veya topluluklarda bilgilendirmeye yönelik faaliyetlerle, insan haklarını geliştirmek ve toplumsal adaleti sağlamak için, yansıtır ve geliştirir. |

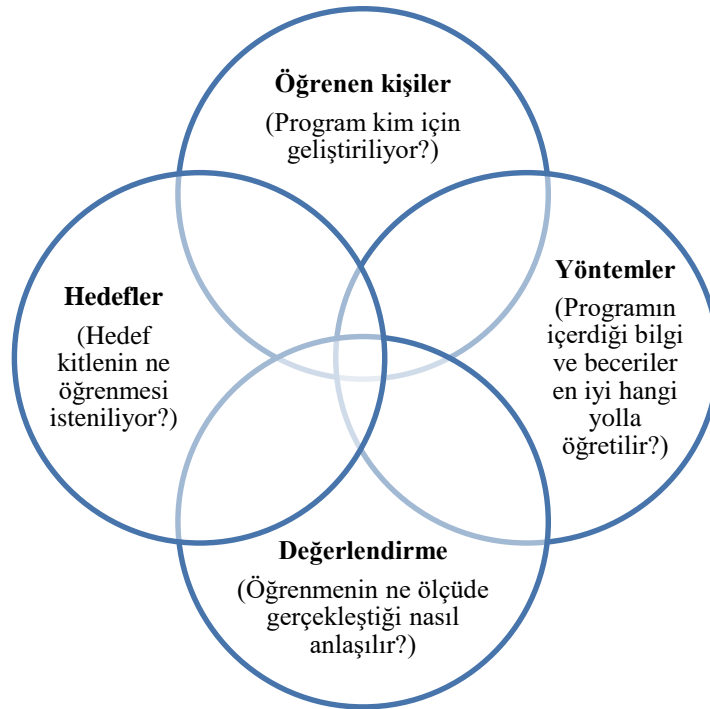
Tablo 5’te yer alan beş yeterlik alanı, 19 alt faktöre ayrılarak her bir faktöre ait hedefler ve gözlemlenebilir performans ölçütleri belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne ek olarak, özel alan yeterliklerini de belirleyerek bu yeterlikleri 25 Temmuz 2008 tarih ve 2391 sayılı onayla yürürlüğe koymuştur. Yürürlüğe koyulan sosyal bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri: Öğretim sürecini planlama ve düzenleme, öğrenme-öğretme süreci, izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplumla işbirliği yapma ile mesleki gelişimi sağlama olmak üzere 5 ana yeterlik, 20 alt yeterlik ve 132 performans göstergesini içermektedir. Ek olarak performans gösterge düzeyleri de A1, A2 ve A3 olmak üzere üç düzey olarak belirlenmiştir. Bu düzeyler, A3 düzeyi, A2 ve A1 düzeylerini, A2 düzeyi de A1 düzeyini kapsayacak şekilde tasarlanmıştır (MEB, 2008). Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim alanındaki gelişmelere ve eğitim sistemindeki yeniliklere uyum sağlayabilmek için Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ni güncelleme çalışmaları başlatmıştır. Bu güncelleme çalışmaları sonucunda her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan yeterliği belirlemek yerine, genel yeterliklere alan ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri de eklenerek bütüncül tek bir metin oluşturulmuştur (MEB, 2017). Bu kapsamda güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Tablo 4'te görüleceği üzere “mesleki bilgi”, “mesleki beceri, “tutum ve değerler” olmak üzere bir birini tamamlayan üç yeterlik alanı, 11 yeterlik ve 65 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2017). Bu yeterlik alanları temel alınarak mesleki öğrenme topluluğunun tasarım süreci yapılandırılmıştır. Tasarım sürecinde temel alınan tasarım yaklaşımı aşağıda açıklanmıştır.

2.6.Öğretim Tasarımı Modelleri

Öğretim tasarımı, genel olarak eğitim-öğretim sürecinde gerçekleştirilecek olan her faaliyetin belli bir plan dâhilinde yapılması olarak tanımlanmaktadır (Morrison, Ross & Kemp, 2012). Çeşitli alanlardaki eğitim, yetiştirme ve geliştirme çalışmalarında öğrenmeyi daha etkili, verimli ve kolay hale getirmek için çalışmaların belirli modellere göre yürütülmesinin faydalı olacağı görüldüğünden (Morrison ve diğerleri, 2012) bu amaca yönelik çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modeller ana hatlarıyla ortak bileşenlere sahip olsalar da

modellerin farklılaştıkları noktalar mevcuttur. Bazı modellerde süreç doğrusal bir şekilde ilerlerken, bazılarında döngüsel olarak veya esnek bir yapıda ilerlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretim tasarımı modeli, tasarımı gerekli kılan soruna çözüm üretmek için uygun stratejileri belirleme, içeriği oluşturma, eğitim ortamlarını düzenleme, materyal geliştirme, değerlendirme yöntemi, geliştirilen öğretim sisteminin test edilmesi ve düzeltilmesi boyutlarını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Morrison ve diğerleri (2012), bütün tasarım modellerinin; öğrenen kişiler, hedefler, yöntemler ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögeyi barındırdığını belirtmişlerdir. Bu ögeler şekil 10'da verilmiştir (Morrison ve diğerleri, 2012).



Şekil 10 *Tasarım modellerinin temel ögeleri*

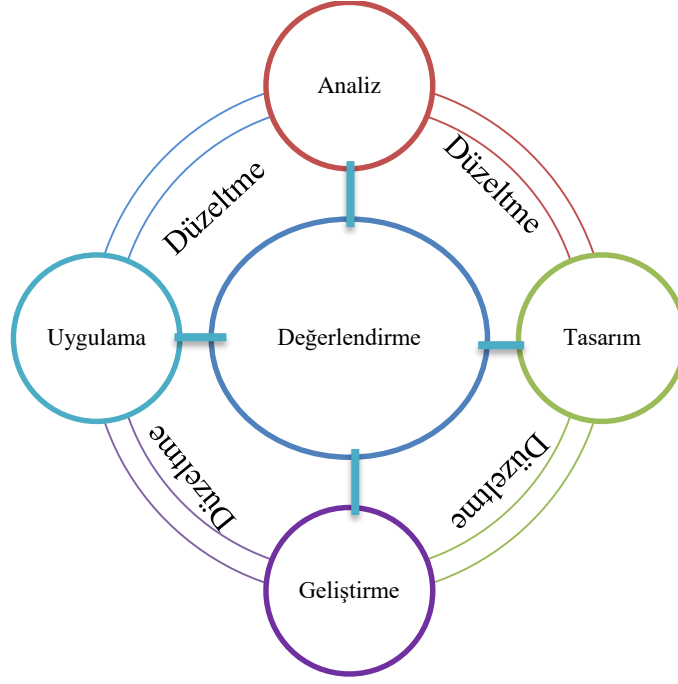
Birbiriyle ilişkili olan bu dört temel öge sistematik öğretim planlaması açısından bir çerçeve oluşturarak tüm öğretim tasarım planını oluşturabilirler (Morrison ve diğerleri, 2012).

Tasarımcı yapacağı eğitimin niteliğine göre modelini belirler ancak bu bileşenleri dikkate alması etkili bir öğretim süreci oluşturmak adına önemli görülmektedir.

Temel ögeler aynı olmasına karşın öğretim sürecine bakış açısı, kullanım alanları ve üretilecek ürünün farklı olması gibi nedenler, öğretim tasarım modellerinin farklı şekillerde sınıflandırılmasına neden olmuştur (Ocak, Ağca, Topal ve Akçayır, 2015). Tasarım, ilk aşamadan son aşamaya kadar ardışık bir sıra takip ediyorsa doğrusal tasarım modelleri kullanılırken, yinelemeli bir süreç izliyorsa döngüsel modeller tercih edilmektedir (Ocak ve diğerleri, 2015). Ayrıca, Gustafson ve Branch (2002), öğretim tasarımı modellerini “sınıf, ürün ve sistem odaklı” olarak sınıflandırarak modellerin uygulama alanlarını açıklamıştır.

Tasarım modellerinden kendini kabul ettirmiş ve yaygın olarak kullanılanlardan bazıları; ADDIE Modeli, Gagne ve Briggs Modeli (1977), Gagne, Briggs ve Wager Modeli (1988), Dick ve Carey Modeli (1985), Kemp, Morrison ve Ross (1994), Gerlach ve Ely (1980), ASSURE Modeli (Heinich, Molenda, Russell, Smaldino, 1996), Hannafin ve Pack Modeli (1987), Knirk ve Gustafson (1986), Seels ve Glasgow (1990) Modeli’dir (Şimşek, 2016). Bu araştırma, çekirdek modellerden biri olan ADDIE modeli temel alındığı için bu model detaylı olarak ele alınmıştır.

2.6.1.ADDIE modeli. Araştırmanın tasarımında öğretim tasarımı modellerinden ADDIE modeli tercih edilmiştir. Bu model, analiz (analysis), tasarım (design), geliştirme (development), uygulama (implementation) ve değerlendirme (evaluation) aşamalarını içermektedir (Şimşek, 2016). Modelin uygulama aşamaları ve yapılacak işlemler Şekil 11’de gösterilerek (Şimşek, 2016) devamında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.



Şekil 11 ADDIE Modeli

Diğer tüm aşamaların temelini oluşturan analiz aşamasında hedef kitlenin eğitim gereksinimleri belirlenir, tasarıma etki edebilecek öğrenci niteliklerinin ayrıntılı bir analizi yapılır, destekleyici ya da engelleyici koşullar belirlenir ve önceliklere bağlı olarak eğitim hedefi belirlenir (Şimşek, 2016). Bu aşama kısaca ihtiyaç analizinin yapıldığı ve olası çözümlerin düşünüldüğü aşamadır (Akkoyunlu ve diğerleri, 2008).

Tasarım aşaması ADDIE modelinin ikinci aşamasıdır. Bu aşamada, öğretim amaçları yazılır, amaca uygun içerik seçimi yapılır ve içerik düzenlenir, öğretim ortamında kullanılacak stratejiler belirlenir ve öğrenme çıktılarını değerlendirme araçları hazırlanır (Şimşek, 2016). Bu aşamada analiz aşamasında gerçekleştirilen görevler öğrenme adımlarına bölünerek tasarımın daha doğru ve sistematik yapılması sağlanır (Akkoyunlu ve diğerleri, 2008).

ADDIE modelinin üçüncü aşaması, bütün çoklu ortam bileşenlerinin hazırlandığı aşama olan geliştirme aşamasıdır (Akkoyunlu ve diğerleri, 2008). Bu aşamada daha çok öğrenme-öğretme ortamında faydalanılacak materyaller geliştirilmekte ve geliştirilen ürünün

değerlendirilerek yeniden düzenlenmesi yapılmaktadır (Şimşek, 2016). Bu aşama kısaca, analiz ve tasarım aşamalarında hazırlanmış ayrıntılı planın uygulamaya konularak, öğrenme ortamının tüm bileşenleriyle teste hazırlandığı aşamadır (Akkoyunlu ve diğerleri, 2008).

Uygulama aşaması, ADDIE modelinin dördüncü aşamasıdır. Bu aşamada öncelikli olarak tasarlanan öğrenme sisteminin uygulanmasına etki edecek faktörler üzerinde durulmalıdır (Şimşek, 2016). Burada temel amaç tasarlanan eğitimin etkili bir şekilde hedef kitleye ulaştırılması olduğundan bu aşamada öğrenenlerin hedefler ve materyaller hakkında bilgilendirilmeleri önemlidir (Akkoyunlu ve diğerleri, 2008).

Değerlendirme aşaması ADDIE modelinin son aşaması olmasına karşın aslında her aşama kendi içinde bir değerlendirme ve düzeltme işlemlerini barındırmaktadır. Bu aşama, genel anlamda taslak olarak geliştirilen öğretim tasarımının asıl uygulama öncesindeki pilot çalışması ve geri bildirimlere bağlı, düzeltmelerin yapıldığı aşamadır (Şimşek, 2016). Önceki dört aşamayla da doğrudan ilişki içinde olan değerlendirme aşamasında tasarımın öğrenme hedeflerini ne kadar karşıladığı ve ihtiyaçlara ne ölçüde cevap verdiği kontrol edilir (Akkoyunlu ve diğerleri, 2008).

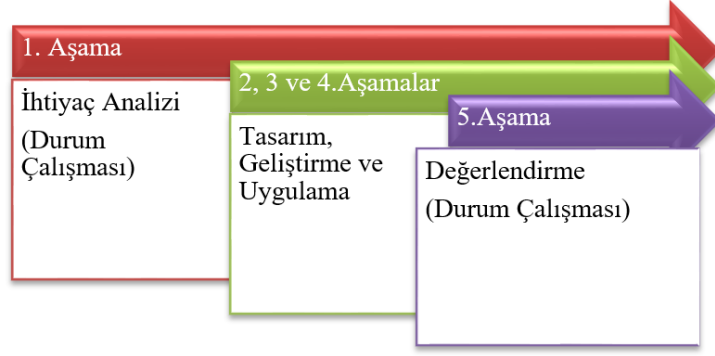
3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, örneklem grubu, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili kapsamlı açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine dolayısıyla da öğrenci başarısının artırılmasına katkı sağlayacak bir mesleki gelişim programı tasarlamak ve tasarlanan bu program çerçevesinde mesleki gelişim sürecini öğretmenlerle birlikte yürütmektir. Çalışma, araştırmanın amaçları doğrultusunda, mesleki öğrenme topluluğunun ve yansıtıcı düşünme döngüsü temelinde mesleki gelişim programının tasarlanması, programa katılacak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik eğitimlerin (içerik) tasarlanması ve tasarlanan mesleki gelişim programının öğrenci öğrenme sürecine yansımalarının araştırılması yönleriyle, tasarım tabanlı araştırma yaklaşımına (Design-Based Research Collective [DBRC], 2003) uygundur. Bu doğrultuda yürütülen çalışma; ihtiyaç analizi, eğitim programının tasarlanması/ geliştirilmesi/uygulanması ve değerlendirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Tasarım temelli araştırma yaklaşımına göre planlanmış olan çalışmanın birinci ve beşinci aşamaları bütüncül çoklu durum çalışması şeklinde yürütülmüştür (Şekil 12).



Şekil 12 ADDIE Modeline göre araştırmanın ilerleme aşamaları

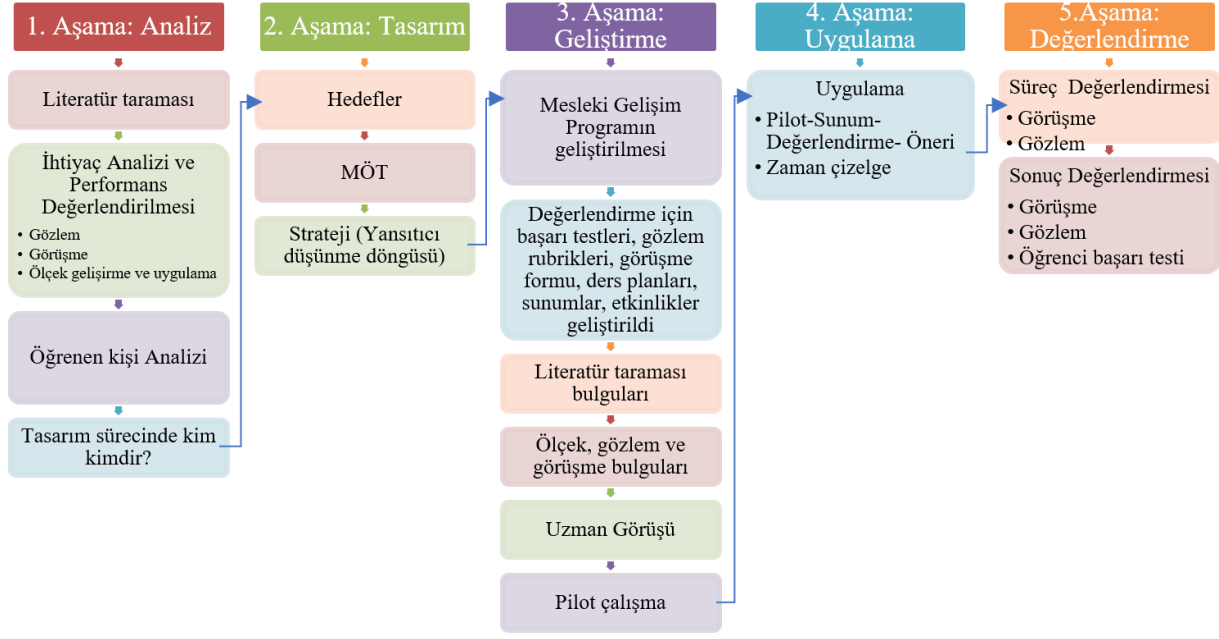
Devam eden kısımda tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı ve durum çalışması ile ilgili detaylı bilgiler ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

3.1.1. Tasarım tabanlı araştırma. Öğrenme ortamlarında bilginin oluşturulmasına, geliştirilmesine ve sürekliliğinin sağlanmasına olanak tanıyan tasarım tabanlı araştırma, öğrenmeyi, öğretim strateji ve araçlarının sistematik olarak tasarımı ve geliştirilmesi kapsamında ele alan yeni bir yaklaşımdır (Brown, 1992; Collins, 1992). Tasarım temelli araştırma, daha geniş bir çerçevede, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasındaki işbirliğine dayanan sistematik, esnek ve döngüsel olarak yapılan inceleme, analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama yoluyla eğitim uygulamalarını iyileştirmeyi amaçlayan, bir araştırma yöntemi (Wang & Hannafin, 2005) şeklinde tanımlanmıştır. Bu yönüyle araştırma kapsamında işbirliğine dayalı (Wang & Hannafin, 2005), sistematik ve döngüsel olarak ilerleyen eğitim uygulamalarını içeren (Gravemeijer & Cobb, 2006) bir mesleki gelişim programı öneriliyor olması tasarım temelli araştırma yaklaşımının araştırmada kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan araştırmada, çoğunlukla bir ürün, hizmet ya da sistemin geliştirilmesi için kullanılan, ilke, kuram veya eğitim uygulamaları gibi ürün oluşturmaya olanak sağlayan (Maden, 2019), tasarım temelli araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Tasarım temelli araştırmalar bir ürün ortaya çıkarmayı (Kelly, 2004) ve test edilebilir yeni öğretim yaklaşımları (öğretim teorisi, öğretim uygulaması, yenilikçi etkinlikler, değerlendirme yöntemi) geliştirmeyi hedefleyen (Anderson & Shattuck 2012; Brown 1992; Collins 1992)

araştırmalarda tercih edilir. Verimlilik ve uygulanabilirlik açısından eğitsel programlar ortaya çıkarmayı amaçlayan tasarım araştırmaları (Açık ve Yılmaz, 2017), alternatif bir mesleki gelişim programının oluşturulması ve uygulanabilirliğinin denenmesini temel alan araştırma hedefine de uygun düşmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında tasarlanacak olan mesleki gelişim programı ve geliştirilen uygulamalar hem araştırmacı ve öğretmenlere yeni öğrenme olanakları sunabilecek hem de uygulama süreci ve analiz sonuçlarının paylaşılması ile literatüre katkı sağlayabilecektir.

Tasarım tabanlı araştırmalarda süreç, analiz (planlama ve ihtiyaç analizi), tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme (iyileştirme) aşamaları takip edilerek döngüsel bir şekilde devam eder (Gravemeijer & Cobb, 2006; McKenney & Reeves 2013; Morrison ve diğerleri, 2012; Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006). Çalışma bu beş aşama (şekil 12) izlenerek gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın tasarımında öğretim tasarımı modellerinden ADDIE modeli tercih edilmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi bu model, analiz (analysis), tasarım (design), geliştirme (development), uygulama (implementation) ve değerlendirme (evaluation) aşamalarını içermektedir. Modelin uygulama aşamaları ve yapılacak işlemler şekil 13'te gösterilerek devamında ayrıntılı olarak açıklanmıştır



şekil 13 ADDIE Modeline göre araştırmanın uygulama aşamaları

1. Analiz aşaması. Öğretim tasarımının ilk aşaması olan analiz aşamasında, öncelikli olarak literatür taraması yapılarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimleriyle ilgili mevcut durum ve çalışmalarda tespit edilen ihtiyaçlar belirlenmiştir. Problem durumunun literatüre dayalı olarak tespitinden sonra ihtiyaç analizi ve performans değerlendirmesi adımına geçilmiş ve bu adımda öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterlikleri çerçevesinde belirlenen mesleki bilgi, beceri ile tutum ve değerlerle ilgili kazanım düzeylerini belirlemek adına ihtiyaç analizi yapmak için gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve sosyal bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nden faydalanılmıştır. Ölçek verileri, ihtiyaç alanlarının tespitine yönelik bütüncül bir değerlendirme fırsatı sunarken ders içi gözlemlerden elde edilen veriler öğretmenlerin öğretim süreçleriyle ilgili yeterlik düzeyleri ölçek verileriyle karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Görüşme verilerinin analiziyle de öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ile tutum ve değerlerle ilgili ihtiyaç duydukları alanlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu şekilde çeşitli veri toplama tekniklerinden faydalanarak öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanlar belirlenmeye çalışılmıştır.

İhtiyaç analizi ve performans değerlendirmesinden sonra öğrenen kişi analizleri yapılmıştır. Kişi analizleri yapılırken yapılan gözlem ve görüşme verilerinden faydalanılmıştır. Bu adımda öğretmenlerin mesleki deneyimleri, mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerleri ile eğitim felsefeleri hakkında bilgi toplanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler; dersi planlama, ders sunumu (sunum hazırlama, yöntem, teknik ve araç gereç kullanımı, yapılandırmacı öğretim yaklaşımı), ölçme ve değerlendirme, iletişim ve paylaşımına açık olma açılarından incelenerek öğrenen kişi analizleri yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca hedef kitle yetişkinler olduğu için eğitim tasarımında yetişkin öğrenmesine yönelik teori ve modellerden (Bransford, Brown ve Cocking, 2000; Knowles, 1980; Lawler & King, 2000) faydalanılmıştır.

Analiz aşamasının son adımında öğretim tasarımı sürecinde araştırmacının ve katılımcıların rolleri belirlenmiştir. Öğretim tasarımı sürecinde araştırmacı öğretim tasarımcısı, konu alanı uzmanı ve değerlendirici olarak yer almıştır. Öğretimin yapılacağı hedef kitle olarak seçilen öğretmenler ise konu alanı uzmanı olarak başarı testinin hazırlanmasında ve sınıf içi gözlemlerde araştırmacıya destek vermişlerdir. Bu adımdan sonra araştırmanın ikinci aşaması olan tasarım aşamasına geçilmiştir.

2. Tasarım aşaması: Bu aşamada belirlenen ihtiyaç alanları ışığında mesleki gelişim programının tasarımı yapılmıştır. Bu doğrultuda öncelikli olarak öğretim hedefleri belirlenmiştir. Belirlenen hedefler şunlardır:

1. Mesleki öğrenme topluluğunun (MÖT) ne olduğunu bilir.
2. MÖT ile ilgili kavramları ve MÖT'ün boyutlarını bilir.
3. Mesleki öğrenme topluluğunun temel felsefesini kavrar.
4. Öğrenme topluluğuna katılımın mesleki gelişimi açısından önemli olduğunu kavrar.
5. MÖT sürecinden elde ettiği kazanımlara dayalı olarak öğretim sürecini program felsefesine uygun olarak planlar, uygular ve değerlendirir.
6. MÖT'ün kurumsal gelişime etkilerini değerlendirir.

7. Mesleki gelişimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini kavrar.

Belirlenen hedefler doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri ile ilgili ihtiyaç alanları ve bu ihtiyaçların giderilmesine katkı sunacak mesleki gelişim programı ile programda sunulacak içerik “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017)” çerçevesinde belirlenmiştir. Belirlenen içerik ve uygulama planı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Mesleki öğrenme topluluğu uygulama programı

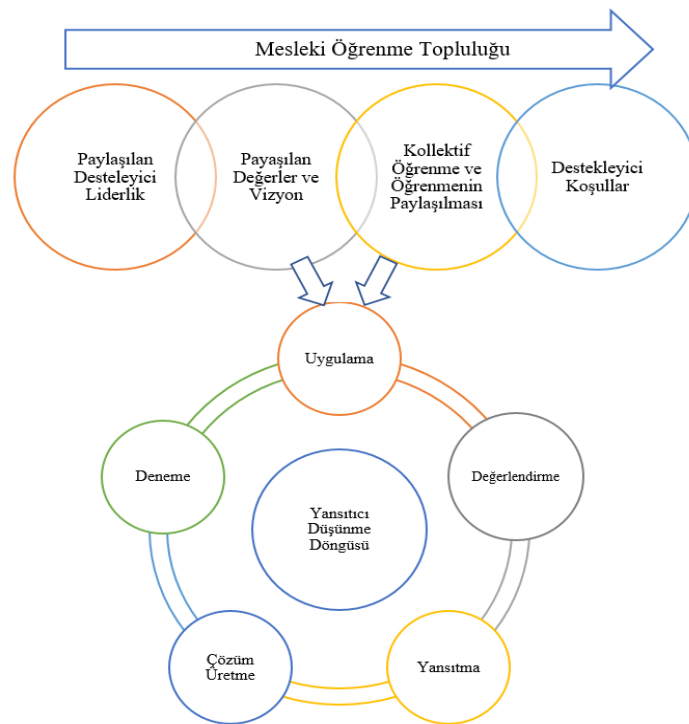
| Konular | Süre (Hafta) | MÖT Boyut |
|---|--------------|--|
| Ön Test (Öğrenci Grubuna) | 1 | |
| MÖT Hakkında Genel Bilgi-İhtiyaçlara Yönelik Odak Grup Görüşmesi | 1 | -Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik |
| MÖT ile Mesleki Gelişim İlişkisi | | |
| MÖT’ün felsefesi | | |
| MÖT’ün mesleki gelişim üzerindeki etkisi | | |
| MÖT’ün kuruluşu ve işlerlik kazanması | 1 | -Paylaşılan Değerler ve Vizyon |
| MÖT’ün uygulama süreci ve boyutları | | |
| MÖT sürecinin izlenmesi ve değerlendirmesi | | |
| MÖT 1. Oturum (17-18.10.2018) | | |
| 2018 sosyal bilgiler Programının incelenmesi | | |
| Araştırmacı tarafından hazırlanan örnek ders planı, sunumu ve etkinliğinin paylaşılması ve topluluk üyelerince değerlendirilmesi. | 1 | -Kollektif Öğrenme ve Öğrenmenin Paylaşılması |
| Sonraki etkinliğin planlanması | | |
| MÖT 2. Oturum (22-24.10.2018) | | |
| Sosyal Bilgiler öğretmen yeterliklerinin incelenmesi | | |
| Araştırmacı tarafından hazırlanan ikinci örnek ders planı, sunumu ve etkinliğinin paylaşılması ve topluluk üyelerince değerlendirilmesi | 1 | -Kollektif Öğrenme ve Öğrenmenin Paylaşılması |
| Sonraki etkinliğin planlanması | | |
| MÖT 3. Oturum (31.10.2018-01.11.2018) | | |
| K1 ve K4’ün Taslak plan, sunum ve etkinliğini sunması ve sunumun topluluk üyelerince değerlendirilmesi | | |
| K1 ve K4’ün öneriler doğrultusunda düzenlediği ders sunumunu gerçekleştirmesi ve sürecin gözlemlenmesi | 1 | - Kişisel Deneyimlerin Paylaşılması |
| MEB 2023 Vizyon Belgesi’nin paylaşılması | | - Kollektif Öğrenme ve Öğrenmenin Paylaşılması |
| MÖT 4. Oturum (06-07.11.2018) | | |
| K1 ve K4’ün ders sunumu ile ilgili düşüncelerinin alınması ve gözlem sonuçlarının paylaşılması | | |
| K2 ve K5’in taslak plan, sunum ve etkinliğini sunması ve sunumun topluluk üyelerince değerlendirilmesi. | 1 | - Kişisel Deneyimlerin Paylaşılması |
| Sonraki etkinliğin planlanması | | |
| MEB 2023 Vizyon Belgesi’nin değerlendirilmesi | | - Kollektif Öğrenme ve Öğrenmenin Paylaşılması |

| Konular | Süre (Hafta) | MÖT Boyut |
|---|--------------|---|
| MÖT 5. Oturum (12-14.11.2018) K2 ve K5'in öneriler doğrultusunda düzenlediği ders sunumunu gerçekleştirmesi ve sürecin gözlemlenmesi K2 ve K5'in ders sunumu ile ilgili düşüncelerinin alınması ve gözlem sonuçlarının paylaşılması K3 ve K6'nın taslak plan, sunum ve etkinliğini sunması ve sunumun topluluk üyelerince değerlendirilmesi. Sonraki etkinliğin planlanması | 1 | - Kişisel Deneyimlerin Paylaşılması - Kollektif Öğrenme ve Öğrenmenin Paylaşılması |
| MÖT 6. Oturum (20-21.11.2018) K3 ve K6'nın öneriler doğrultusunda düzenlediği ders sunumu gerçekleştirmesi ve sürecin gözlemlenmesi K3 ve K6'nın ders sunumu ile ilgili düşüncelerinin alınması ve gözlem sonuçlarının paylaşılması K1 ve K4'ün taslak plan, sunum ve etkinliğini sunması ve sunumun topluluk üyelerince değerlendirilmesi Sonraki etkinliğin planlanması | 1 | - Kişisel Deneyimlerin Paylaşılması - Kollektif Öğrenme ve Öğrenmenin Paylaşılması |
| MÖT 7. Oturum (28-29.11.2018) K1 ve K4'ün öneriler doğrultusunda düzenlediği ders sunumu gerçekleştirmesi ve sürecin gözlemlenmesi K1 ve K4'ün ders sunumu ile ilgili düşüncelerinin alınması ve gözlem sonuçlarının paylaşılması Yayınlanan örnek LGS sorularının incelenmesi Soru hazırlama teknikleri hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılması ve örnek soruların paylaşılması Sonraki etkinliğin planlanması | 1 | - Kişisel Deneyimlerin Paylaşılması - Kollektif Öğrenme ve Öğrenmenin Paylaşılması |
| MÖT 8. Oturum (03-05.12.2018) K2 ve K5'in taslak plan, sunum ve etkinliğini sunması ve sunumun topluluk üyelerince değerlendirilmesi. K2 ve K5'in öneriler doğrultusunda düzenlediği ders sunumunu gerçekleştirmesi ve sürecin gözlemlenmesi Katılımcılar tarafından hazırlanan örnek soruların sunumu ve değerlendirilmesi Sonraki etkinliğin planlanması | 1 | - Kişisel Deneyimlerin Paylaşılması - Kollektif Öğrenme ve Öğrenmenin Paylaşılması |
| MÖT 9. Oturum (10-12.12.2018) K2 ve K5'in ders sunumu ile ilgili düşüncelerinin alınması ve gözlem sonuçlarının paylaşılması K3 ve K6'nın taslak plan, sunum ve etkinliğini sunması ve sunumun topluluk üyelerince değerlendirilmesi K3 ve K6'nın öneriler doğrultusunda düzenlediği ders sunumunu gerçekleştirmesi ve sürecin gözlemlenmesi Sonraki etkinliğin planlanması | 1 | - Kişisel Deneyimlerin Paylaşılması - Kollektif Öğrenme ve Öğrenmenin Paylaşılması |
| MÖT 10. Oturum (17-20.12.2018) K3 ve K6'nın ders sunumu ile ilgili düşüncelerinin alınması ve gözlem sonuçlarının paylaşılması Öğretmenlik meslek kanunu taslağının incelenmesi ve değerlendirilmesi K1 ve K4'ün taslak plan, sunum ve etkinliğini sunması ve sunumun topluluk üyelerince değerlendirilmesi Sonraki etkinliğin planlanması | 1 | - Kişisel Deneyimlerin Paylaşılması - Kollektif Öğrenme ve Öğrenmenin Paylaşılması |

| Konular | Süre (Hafta) | MÖT Boyut |
|---|--------------|--|
| MÖT 11. Oturum (26-31.12.2018) Katılımcıların önerileri doğrultusunda etkinlik geliştirme ilkeleri ve örnek bir etkinlik geliştirme çalışması | 1 | - Kişisel Deneyimlerin Paylaşılması - Kollektif Öğrenme ve Öğrenmenin Paylaşılması |
| MÖT 12. Oturum (02-08.02.2019) Katılımcılardan gelen öneri doğrultusunda sosyal bilgiler Sokağı planlanma ve oluşturulma çalışması | 1 | - Kişisel Deneyimlerin Paylaşılması - Kollektif Öğrenme ve Öğrenmenin Paylaşılması |
| MÖT 13. Oturum (07-09.02.2019) Sürecin genel değerlendirilmesinin yapılması | 1 | - Kişisel Deneyimlerin Paylaşılması - Kollektif Öğrenme ve Öğrenmenin Paylaşılması |
| Son Test (Öğrenci Grubuna) | 1 | |
| Toplam | 17 | |

Bu adımdan sonra mesleki gelişim modeline ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak öğretim stratejisine karar verilmiştir. Tespit edilen ihtiyaç alanlarına yönelik mesleki gelişim modeli olarak Mesleki Öğrenme Toplulukları Modeli (Hord, 1997) tercih edilirken, öğretim stratejisi olarak Yansıtıcı Düşünme Döngüsü (Korthagen, 1985) kullanılmıştır (Şekil 14). İşbirliğine dayalı, süreklilik arz eden yansıtıcı bir süreç olarak öğrenci öğrenmesine odaklanan mesleki öğrenme topluluğu (DuFour ve diğerleri, 2008; Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997; McLaughlin & Talbert, 2006; McREL, 2003; Protheroe, 2008; Reichstetter, 2006; Stoll ve diğerleri, 2006) öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrenci başarısını sağlamayı temel amaç edinmektedir. İyi uygulanmış mesleki öğrenme toplulukları, öğretme ile mesleki öğrenmeyi harmanlayarak hem öğretmen hem de öğrencinin gelişimini sağlamaya yardımcı olan bir araçtır (Sparks, 2005; Vescio, Ross & Adams, 2006). Öğrenci öğrenmesini artırmak amacıyla öğretmenlerin bir topluluk oluşturmasıyla başlayan süreç, işbirlikli bilgi edinimi, verilerin toplanarak analiz edilmesi ve öğretim yönteminin

iyileştirilmesi ile sonuçlanır (Greene, 2015). Böylece öğrenci öğrenmesi artar (Doğan & Adams, 2018; DuFour, DuFour & Eaker, 2008; Hord, 1997; McLaughlin & Talbert, 2006; McREL, 2003; Rentfro, 2007; Sparks, 2002; Stoll ve diğerleri, 2006; Vescio ve diğerleri, 2008) ve bir okul öğrenme kültürü gelişir (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; DuFour, 2004). Bu bakımdan araştırma Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun oluşumu temel alınarak yürütülmüştür. Mesleki öğrenme topluluğu oluşturma boyutlarından “tasarlanan modelin uygulama aşaması” yansıtıcı düşünme döngüsü temel alınarak tasarlanmıştır. Korthagen (1985) tarafından geliştirilen yansıtıcı düşünme döngüsü, uygulama (ders gözlemi), değerlendirme, yansıtma, çözüm üretme ve deneme adımlarından oluşmaktadır (Şekil 14). Yansıtıcı düşünme döngüsü, çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişiminde sistematik ve döngüsel bir akış sağlayabilmek için tercih edilmiştir (Helleve, 2009; Jones, 2008; Korthagen, 2005). Tasarım aşamasında ortaya konulan öğretim tasarım modeli Şekil 14’te verilmiştir.



Şekil 14 *Tasarım aşamasında ortaya konulan mesleki gelişim modeli*

Mesleki öğrenme topluluğu modeli ve yansıtıcı düşünme döngüsünün bütünleştirilmesi sonucu ortaya çıkan bu model, süreç içerisinde ortaya çıkan ihtiyaç

alanlarına yönelik önerilerle öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunmak ve mesleki gelişim modeli kapsamındaki uygulamaları sistematik bir yapıya kavuşturmak amacıyla tasarlanmıştır. Bu adımdan sonra tasarımın geliştirilmesi aşamasına geçilmiştir.

3. Geliştirme aşaması: Tasarım aşaması sonrasında ihtiyaç alanlarına yönelik mesleki gelişime katkı sunmak için kullanılacak olan materyal ve etkinlik ile sunulacak içerik, öğretim programının felsefesine ve yapılandırmacı eğitim ilkelerine uygun olarak geliştirilmiştir. İçerik mesleki öğrenme topluluğunun dayandığı temel ilkelerden işbirliği ve aktif katılımı destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Belirlenen ihtiyaç alanları dikkate alınarak iki tane örnek ders planı, sunumu ve etkinlik tasarlanarak öğrenme topluluğunda paylaşılmış ve her aşama detaylı olarak açıklanmıştır. Bu aşamada hazırlanmış olan plan, sunum ve etkinlikler uzman görüşüne sunulmuş öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlemlerden sonra çalışma uygulama aşamasıyla devam etmiştir.

4. Uygulama aşaması: Bu aşamada tasarlanmış olan mesleki gelişim programının okul ortamında işlerlik kazanabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama sürecinde mesleki gelişim programının uygulamaya geçirilmesi için gerekli destekleyici koşullar (fiziki yapı, kişisel unsurlar) sağlanarak programın uygulama ilkeleri doğrultusunda araştırmacı ve öğretmen rolleri belirlenmiştir. Bu düzenlemelerden sonra tasarlanan program uygulamaya konulmuştur. Uygulama sonrasında tasarımın değerlendirilmesi aşamasına geçilmiştir.

5. Değerlendirme aşaması. Bu aşamada, uygulama sürecinde yapılan gözlem ve odak grup görüşmelerinde elde edilen veriler ışığında, mesleki gelişim programına dönük süreç değerlendirilmesi yapılmıştır. Sürecin bütünü hakkında sonuca yönelik değerlendirme ise görüşme ve öğrencilere yönelik başarı testiyle yapılmıştır. Ayrıca gözlem tekniği ile kalıcı etki değerlendirmesi yapılmıştır. Değerlendirme süreci, planlama, program, içerik ve öğretmen boyutları dikkate alınarak yapılmıştır. Ayrıca mesleki gelişim programı süreci, ADDIE modeline uygun olarak, kullanılabilirlik, uygunluk ve uygulanabilirlik (Şimşek, 2016)

açılımlarından da değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşamasından sonra ortaya çıkan mesleki gelişim modeli Şekil 15’te verilmiştir.



Şekil 15 Tasarım süreci sonunda ortaya çıkan mesleki gelişim modeli

Tasarım süreci sonunda ortaya çıkan mesleki gelişim modeli mesleki öğrenme topluluğu (Hord, 1997) ve yansıtıcı düşünme döngüsü (Korthagen, 1985) bütünleştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Tasarım aşamasında doğrusal ilerleyen mesleki öğrenme topluluğu sürecinin iki boyutuna yansıtıcı düşünme döngüsü entegre edilerek modelin, döngüsel bir yapıya kavuşturulması amaçlanmıştır. Ancak topluluk üyelerince tasarım aşamalarında yapılan süreç

değerlendirmesi ve değerlendirme aşamasındaki sonuç değerlendirme neticesinde, Korthagen (1985) tarafından geliştirilen döngüden farklı olarak, ders öncesi planlama, hazırlık ve taslak ders sunumuyla başlatılan bu döngüsel süreç, uygulama (ders gözlemi), değerlendirme, yansıtma ve çözüm üretme aşamaları takip edilerek sürdürülmüştür. Ayrıca döngüde yer alan “aynı dersin tekrar uygulanması” aşaması takip edilmemiştir. Bu şekilde hem öğretim programının uygulamasında oluşabilecek aksaklıkların hem de öğrencilerin ders süreçlerinin deneme yanılma ortamına dönüşmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca aynı ders tekrar sınıf ortamına getirildiğinde öğrencide oluşabilecek olası bıkkınlık riskinin önüne geçme amaçlanmıştır. Ortaya çıkan model, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayarak öğrenci başarısını artırmak ve kurumsal gelişimi desteklemek için sistematik bir yapı sunduğu düşünülen modelin tasarım sürecinin birinci ve üçüncü aşamaları durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür.

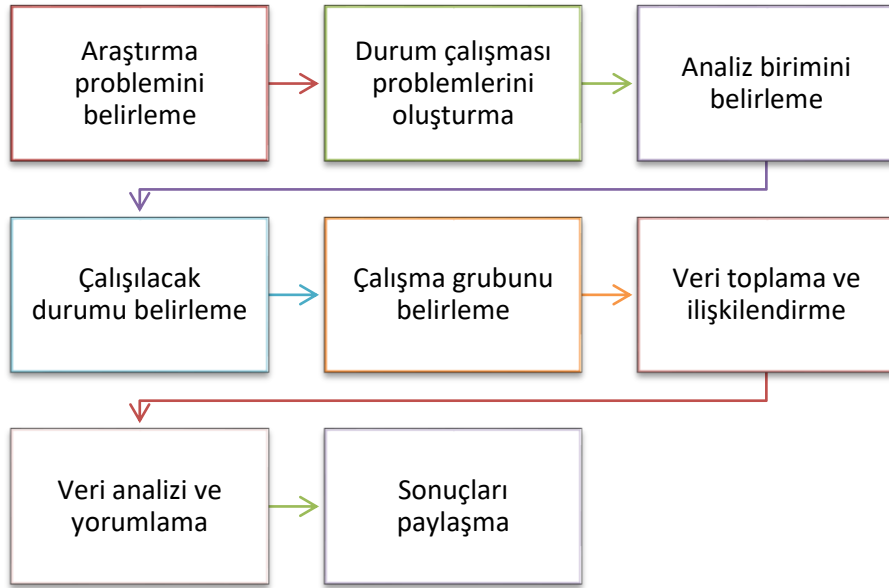
3.1.2.Bütüncül durum çalışması. Tasarım temelli araştırma yaklaşımına göre planlanmış olan çalışmanın birinci ve beşinci aşamaları, bütüncül çoklu durum çalışması şeklinde yürütülmüştür. Birbirinden bağımsız durumların (öğretmenler) seçilip kendi içinde bir bütün olarak değerlendirildiği ve gerektiğinde durumlar arasında karşılaştırmalar yapılan çalışmalar “bütüncül çoklu durum çalışması” kapsamında değerlendirilir (Yin, 2014). Bu durum çalışması deseni “kollektif durum çalışması” olarak da nitelendirilir (Christensen, Johnson & Turner, 2014).

Durum çalışmasını Merriam (2018, s.40), “sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi” olarak tanımlamaktadır. Creswell ve Poth (2018, s.154) ise durum çalışmasını “araştırmacının, bir sistemi (durumu) ya da çoklu sistemleri (durumları) belirli bir zaman içinde, birden fazla bilgi kaynağını içerecek şekilde, derinlemesine veri toplama yoluyla araştırdığı bir yaklaşım” olarak tanımlanmaktadır. Durum çalışmaları genellikle nitel yaklaşımların özelliklerini taşıyan bir yöntem (Creswell & Poth, 2018) olarak

bilinmesine karşın nicel yaklaşımın özelliklerini taşıdığı durumlar da vardır (Yin, 2018).

Araştırma kapsamında, ihtiyaç analizi ve uygulanan programın değerlendirilmesi aşamalarında, durum çalışması ağırlıklı olarak nitel yaklaşımın özelliklerini taşımasına rağmen gerekli durumlarda nicel yaklaşımdan da faydalanılmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında öğretmenlerin geliştirilmeye açık yanlarını belirleyebilmek amacıyla betimleyici (descriptive) durum çalışması tercih edilirken beşinci aşamada ise uygulanan programının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkilerini görebilmek için ise açıklayıcı (explorative) durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasındaki analiz birimi birden fazla durum (çoklu durum çalışması) veya tek bir durum (alan içi çalışma) olabilir (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2014). Araştırma bütüncül olarak ele alınabilecek birden çok durumu içerdiğinden çalışmada durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni (Yin, 2014, s.50) tercih edilmiştir. Uygulama yapılan okullardaki her bir öğretmen kendi içinde, bütüncül bir yaklaşımla ele alınıp değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın durum çalışması ile yürütüldüğü birinci ve beşinci aşamalarında birden fazla veri toplama aracından (gözlem, görüşme, ölçek) faydalanılmıştır (Yin, 2014). Bu veri toplama araçlarıyla toplanan veriler birbirini tamamlayacak, destekleyecek veya açıklayacak şekilde kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yürütülen durum çalışmasının işleyişi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) Şekil 16'da gösterilerek devamında işleyişi oluşturan aşamalar açıklanmıştır.



Şekil 16 Durum çalışmasının işleyişi

Araştırma problemi belirleme ve durum çalışması problemlerini oluşturma. Türk eğitim sistemi küreselleşme sürecinin etkisiyle eğitim programlarını yapılandırmacı anlayış temelinde yeniden tasarlamıştır (MEB, 2004; MEB, 2018). Bu doğrultuda eğitim programlarında, öğrenme hedeflerinin ifade edilmesi, içeriğin sunulması, öğrenme öğretme sürecinin yürütülmesi ve değerlendirilmesi gibi konularda köklü değişiklikler yapılmıştır (Kösterelioğlu, 2012). Ancak hizmet içi eğitim eksikliği, öğretmenlerin kendi donanımlarının eksikliği ve alt yapı sorunları gibi sorunlar yüzünden istenilen amaca tam olarak ulaşamadığı söylenebilir (Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal ve Akbunar, 2015). Erdoğan ve diğerleri (2015)'in çalışmalarında problem olarak ortaya çıkan öğretmen niteliğinin yetersizliği ve hizmet içi eğitim uygulamalarındaki aksamalar öğretim programının başarısını doğrudan etkileyen başat faktörler olarak ön plana çıkmaktadır. Bu durum eğitim sisteminin başarısının temelinde eğitim personelinin niteliğine bağlı olduğu (Abazaoğlu, 2014) anlayışıyla örtüşmektedir. Bu bakımdan ilk aşamadaki durum çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişim açısından ne tür ihtiyaçlarının olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın üçüncü aşamasında ise durum çalışmasıyla uygulanan mesleki gelişim programının öğretmenlerin

mesleki gelişimine ne tür etkileri olduğunu ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Bu bağlamda durum çalışmasında ele alınan araştırma problemleri şöyledir:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanlar, öğretmenlerin yeterlik düzey ve görüşlerine göre nasıl sınıflanmaktadır?
 - a. Öğretmenlerin yeterliği ne düzeydedir?
 - b. Öğretmenlerin yeterlik düzeyleri ile cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü, branş ve eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim uygulamalarına yönelik görüş ve önerileri nasıldır?
2. Tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi nasıldır?
 - a. Tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin dersi planlama ve uygulama sürecine yönelik etkisi nasıldır?
 - b. Tasarlanan mesleki öğrenme topluluğu sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisi zamana bağlı olarak nasıl değişmektedir?
3. Mesleki öğrenme topluluğunun öğrenci başarısı üzerinde etkisi nedir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu sürecine yönelik görüş ve önerileri nasıldır?

Analiz birimini belirleme. Bu aşama durumun ne olduğunu tanımlandığı aşamadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada durum, mesleki öğrenme topluluğuna katılan öğretmenler, analiz birimi olarak da öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğrencilerin akademik başarıları olarak belirlenmiştir.

Çalışılacak durumu belirleme. Durum çalışmalarını tanımlarken ortak olarak vurgulanan noktalardan biri sınırları belirli tanımlanabilen bir sistemin belirlenmiş olmasıdır (Creswell, 2007; Christensen, Johnson ve Turner, 2014; Merriam, 2015). Sınırları çizilmiş bu

durum tek bir kişi, bir grup veya bir program olabilir (Merriam, 2015). Araştırma kapsamında durum, mesleki öğrenme togluluğuna katılan öğretmenler olarak belirlenmiştir.

Veri toplama ve araştırma problemleriyle ilişkilendirme. Araştırmacının birincil veri toplama ve analiz aracı olduğu durum çalışması veri toplama kaynaklarının tümünün (mülakat, katılımcı gözlem, odak grup görüşmeleri vb.) kullanılmasına izin veren bir yöntemdir (Merriam, 2015). Bu bakımdan araştırmacı mümkün oldukça birden fazla veri kaynağı kullanmalıdır (Hartley, 1995; Yin, 2014). Araştırma kapsamında veriler katılımcı gözlem, mülakatlar, odak grup görüşmeleri, yeterlik ölçeği ve öğrenci dokümanları (nicel-ön-son test) aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin analizi ve yorumlama. Durum çalışmalarında her bir durumun ayrı ayrı ve yoğun olarak analiz edilmesi esas olmasına karşın kollektif çoklu durum çalışmalarında çapraz durum karşılaştırmaları yapılır (Christensen, Johnson & Turner, 2014). Analizlerden elde edilen sonuçlarla her bir durum için yapılan bütüncül tanımlamalar ile durumun gömülü olduğu bağlam ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın durum çalışması ile yürütülen aşamalarından elde edilen veriler genel olarak betimsel analiz veya içerik analizi ile incelenmiştir.

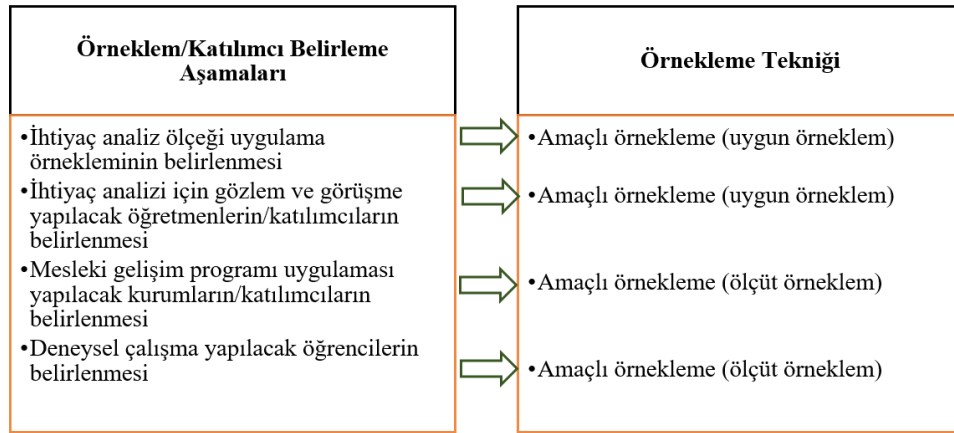
Sonuçların paylaşılması. Elde edilen verilerden çıkarılan sonuçlar çalışmanın Bulgular, Sonuç ve Tartışma başlıkları altında paylaşılmıştır.

3.2. Evren Örneklem/Çalışma Grubu

Bu başlık altında çalışma grubu ve örneklem belirlenirken kullanılan örnekleme teknikleri anlatılarak çalışma ve örneklem gurubu hakkında bilgi verilmiştir.

3.2.1. Örneklem teknikleri. Geniş kapsamlı örneklemede çoğunlukla birden çok örnekleme tekniği kullanılır (Tedlie ve Tashakkori, 2009). Bu bağlamda çalışma iki veya daha fazla analiz birimi (öğretmen, öğrenci, sınıf) içerdiğinden çalışmada birden çok örnekleme

tekniklerine başvurulmuştur. Araştırmada yer alacak katılımcı ve örneklemeleri belirlemek için kullanılan örnekleme teknikleri Şekil 17’de gösterilmiştir.



Şekil 17 Örneklem/Katılımcı belirleme teknikleri

Araştırma kapsamında okul temelli bir mesleki gelişim anlayışı benimsendiğinden ihtiyaçların yerel olarak belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu bakımdan araştırmada evren olarak sosyal bilgiler öğretmenleri, çalışma evreni olarak (Karasar, 2013) ise Bursa ili ve ilçelerinde çalışan sosyal bilgiler öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Belirlenen çalışma evreninden örneklem seçiminde ise uygun örnekleme (convenience sampling) tekniğinden yararlanılmıştır (Balcı, 2016). Uygun örnekleme tekniği, genellikle zaman açısından ve ekonomik açıdan uygunluk gerekçelerine dayalı olarak tercih edilir (Balcı, 2016). Bu tekniğin bir diğer tercih nedeni de, araştırmaya istekli ve uygun olan katılımcıların seçimine olanak sağlamasıdır (Creswell, 2012). Ayrıca bu örnekleme tekniğinde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay bir durumu seçtiği için araştırmaya hız kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bilgiler ışığında devam eden kısımda araştırmanın aşamalarında kullanılan örnekleme teknikleri detaylı olarak açıklanmıştır.

1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği örnekleminin belirlenmesi.

Ölçeğin çalışma evreni olarak seçilen Bursa ili ve ilçelerinden örneklem olarak seçilen 500 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanması hedeflenmiştir. Bu sayede, ölçeğin geniş bir kitleye uygulanarak, öğretmenlerin ihtiyaçlarının yerel düzeyde belirlenmesi ve okul temelli mesleki

gelişim modeliyle bu ihtiyaçlara yönelik derinlemesine bir mesleki gelişim eğitimi uygulamasının tasarlanması amaçlanmıştır. Bu belirlenen amaçlar doğrultusunda geliştirilen ölçek örneklem olarak seçilen 500 sosyal bilgiler öğretmenine ulaştırılmış ancak gönüllü olan 480 kişi ölçeği dolmuştur.

2. İhtiyaç analizi aşamasında katılımcıların belirlenmesi. Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında gözlem ve görüşme yapılacak öğretmenler amaçlı (kasti) örnekleme tekniklerinden uygun (convenience sampling) durum örnekleme (Patton, 2014) ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme tekniği, araştırma konusu ile ilgili derinlemesine veri elde etme imkânı sunmanın yanı sıra (Patton, 2014) araştırmaya istekli ve uygun olan katılımcıların seçimine olanak sağladığından (Creswell, 2012) tercih edilmiştir. Ayrıca bu örnekleme tekniğinde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay bir durumu seçtiği için araştırmaya hız kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma uzun süreli ders gözlemi gerektirdiğinden istekli ve gönüllü katılımcı bulmanın zorluğu bu örnekleme tekniğinin tercih edilmesinin bir başka nedeni olarak ifade edilebilir. Bu sınırlıklara karşın ihtiyaç analizi çalışması dört okulda çalışan 8 sosyal bilgiler öğretmeniyle yürütülmüştür.

3. Uygulama aşamasında katılımcıların belirlenmesi. Mesleki gelişim programı uygulaması yapılacak kurumlar/katılımcılar, amaca uygun örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme olarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme daha önceden belirlenmiş belirli önem ölçütlerini karşılayan durumları dikkate alma mantığına dayanır (Patton, 2014). Bu bakımdan ölçütü karşılayan birimler (nesne, olay, kurum vb.) örnekleme dâhil edilir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2015, s.92). Bu bağlamda çalışma kapsamında topluluk kurulacak okullar, mesleki öğrenme topluluğunun etkili bir şekilde uygulanması için esas olan paylaşılan, destekleyici liderlik ve destekleyici koşullar (Hord, 1997, 2004; Little, 2006) ölçütlerinin uygunluğuna göre belirlenmiştir. Bu ölçütlerden paylaşılan ve destekleyici liderlik gücün ve karar verme yetkisinin paylaşılmasına

odaklanırken (Hord, 1998), destekleyici koşullar, meslektaşları birlikte öğrenmeye teşvik eden ve sürdürülebilir hale getiren fiziksel ve kişisel unsurları ifade eder (Hord, 2004). Bu ölçütler ışığında, araştırmacının ihtiyaç analizi aşamasında uzun süreli gözlemler yaptığı ve kurum kültürüne hâkim olduğu, iki okul örneklem olarak belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra çalışma, seçilen kurumlardaki sosyal bilgiler öğretmenlerinden gönüllü olanlarla yürütülmüştür. Çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin dersine girdikleri sınıflar deney grubunu oluştururken, çalışmaya çeşitli nedenlerle katılmayan öğretmenlerin sınıfları ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

3.2.2. Örneklem/Çalışma grubu özellikleri. Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında kullanılan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği” 480 kişi tarafından doldurulmuştur. Örnekleme ait betimleyici bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği örneklemine ait betimleyici bilgiler

| Değişkenler | | f |
|---------------|------------------------|------------|
| Cinsiyet | Kadın | 226 |
| | Erkek | 254 |
| Mesleki Kıdem | 0-5 | 73 |
| | 6-10 | 124 |
| | 11-15 | 102 |
| | 16-20 | 94 |
| | 21 ve Üstü | 87 |
| Okul Türü | Eğitim Enstitüsü | 15 |
| | Eğitim Fakültesi | 412 |
| | Fen Edebiyat Fakültesi | 53 |
| Branş | Sosyal Bilgiler | 332 |
| | Tarih | 91 |
| | Coğrafya | 37 |
| | Diğer | 20 |
| Eğitim Düzeyi | Ön Lisans | 3 |
| | Lisans | 427 |
| | Yüksek Lisans | 41 |
| | Doktora | 9 |
| | Toplam | 480 |

Araştırmanın katılımcılarını sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel boyutu, ihtiyaç analizi aşamasında 8, uygulama aşamasında ise 6 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcılar, araştırmaya başlamadan araştırmanın çerçevesi ile amaçları hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllülük esası üzerine araştırmaya katılmışlardır. Etik ilkeler gereği katılımcıların kimliklerinin korunması amacıyla her bir katılımcıya kod adı verilmiştir. Katılımcılara ait betimleyici bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

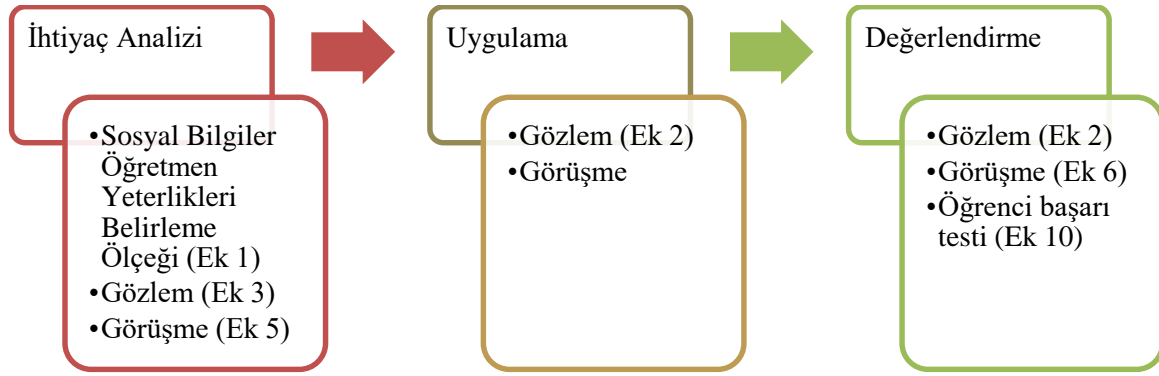
Katılımcılara ait betimleyici bilgiler

| Kod | Cinsiyet | Branş (Lisans) | Mesleki Kıdem Yılı | Katıldığı Mesleki Gelişim Eğitimleri | | |
|-----|----------|-------------------|-----------------------|--------------------------------------|--------------|------|
| | | | | Alana Özgü | ÖMB*-GK/GY** | Top. |
| K1 | Erkek | Tarih | 13 | 1 | 10 | 11 |
| K2 | Kadın | Tarih | 19 | 2 | 11 | 13 |
| K3 | Erkek | Sosyal Bilg. | 17 | 2 | 20 | 22 |
| K4 | Erkek | Tarih | 26 | 1 | 12 | 13 |
| K5 | Erkek | Tarih | 19 | 2 | 12 | 14 |
| K6 | Erkek | Sosyal Bilg. | 17 | 3 | 12 | 15 |
| K7 | Erkek | Sosyal Bilg. | 15 | 1 | 11 | 12 |
| K8 | Erkek | Coğrafya | 30 | 3 | 8 | 11 |

* Öğretmenlik meslek bilgisi **Genel Kültür/Genel Yetenek

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu kısımda, çalışmada veri toplamak amacıyla kullanılan, görüşme ve gözlem formları ile ölçek ve başarı testi hakkında bilgi verilmiştir. Veri toplama araçlarının araştırma aşamalarında kullanılma durumu Şekli 18’de gösterilmiştir.



Şekil 18 Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

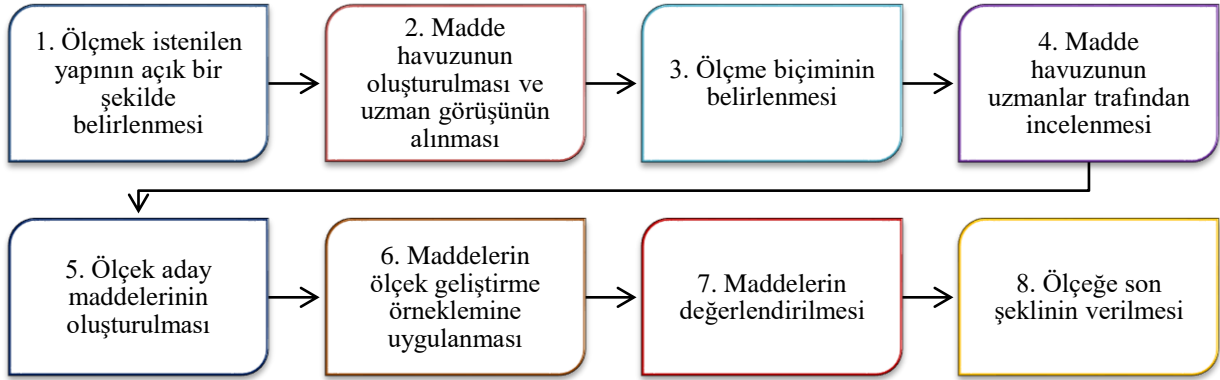
Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği, araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında kullanılırken gözlem ve görüşme tekniklerinden araştırmanın her aşamasında yararlanılmıştır. Ayrıca değerlendirme aşamasında başarı testinden yararlanılmıştır. Bu bilgiler ışığında devam eden kısımda veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1.İhtiyaç analizi aşamasında verilerin toplanması. Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ihtiyaçlarını geniş anlamda tespit etmek için, öncelikli olarak Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra, mevcut durumu doğal ortamında daha derinlemesine incelemek için, sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Öğretmenler, gözlemin konusu, süresi ve kapsamı hakkında bilgilendirilerek gönüllü olanlar gözlem sürecine dâhil edilmiştir. Son olarak, ölçek ve gözlemlerden elde edilen veriler ışığında, görüşmeler yapılarak uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu genel çerçevede, aşağıda yeterlik ölçeğinin geliştirilme ve uygulama aşaması, gözlem ve görüşme ile ilgili bilgiler ayrı başlıklar altında detaylı olarak incelenmiştir.

3.3.1.1.Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği'nin geliştirilmesi.

Ölçek, genel anlamda, bireylerin çeşitli özelliklerini ölçmek için kullanılan araçlara denir (Baykul, 2010, s.98-100). Ölçme araçları ölçülen niteliğe göre güç (akademik başarı, yetenek, zekâ vb.) ve tipik davranış (kişilik, ilgi, tutum vb.) testleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015, s.104-105). Bu bilgiler ışığında araştırma, yeterlik

düzeylelerini ölçmeyi amaçladığından, nitelik açısından güç ölçekleri sınıfına girmektedir. Nicel araştırmalar amacına göre betimsel ve nedensel ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalar olmak üzere iki şekilde sınıflandırılabilir (Balcı, 2016). Bu bakımdan temel amacı öğretmen yeterlik düzeylerinin dolayısıyla ihtiyaçların belirlenmesi olduğundan bu araştırma betimsel araştırmalar kapsamında değerlendirilebilir. Sosyal bilgiler öğretmen yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçek DeVellis (2017) tarafından önerilen aşamalar takip edilerek oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilme süreçleriyle ilgili aşamalar, Şekil 19'da gösterilip devamında açıklanmıştır.



Şekil 19 Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği'nin geliştirilme aşamaları

Ölçmek istenilen yapının belirlenmesi. Geliştirilmek istenilen ölçme aracı, bir sosyal bilgiler öğretmenin sahip olması gereken temel yeterlikleri belirleyerek öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olma düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu ölçekten elde edilen veriler ışığında olası ihtiyaç alanları belirlenerek, bu alanlarda öğretmen yeterliklerinin artırılmasına yönelik, bir mesleki gelişim uygulamasının gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

Madde havuzunun oluşturulması ve uzman görüşünün alınması. Madde havuzu oluşturmanın ilk aşamasında ulusal ve uluslararası literatür taranmıştır. Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel yeterlikleri (MEB, 2008; 2017), Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (YÖK, 2011), Öğretmen yeterlikleri (Türk Eğitim Derneği [TED] 2009), ABD Temel Öğretim Standartları (Core Teaching Standards) (InTASC, 2013), Avrupa'da

Okullarda Temel Yeterlikleri Geliştirme (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012) ve Avrupa’da Öğretmenlik Mesleği: Uygulamalar, Algılar ve Politikalar (Avrupa Komisyonu /EACEA/Eurydice, 2015) incelenerek ölçeğin amacını yansıttığı düşünülen “Genel Öğretmenlik Yeterlikleri (65 madde)” (MEB, 2017) ölçek aday maddeleri olarak belirlenmiştir.

Kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması. Kapsam ve görünüş geçerliği ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla kullanılan geçerlik türlerinden biridir (Gül ve Sözbilir, 2015; Küçük, Yılmaz, Baydaş ve Göktaş, 2014). Kapsam geçerliği, madde örnekleminin yeterliği yani madde havuzunun içerik alanını yansıtma derecesi, görünüş geçerliği ise aracın ölçmek istediği yapıyı ölçüyor gözükmesi şeklinde açıklanabilir (DeVellis, 2017, s.59-60). Ölçme aracının kapsam geçerliği, uzman görüşünün sözel olarak ve belirli istatistiki yöntemler kullanılarak alınması şeklinde iki yolla elde edilebilir (Tekin, 1996). Uzman görüşünün sözlü olarak alınması, görüşme yoluyla genel bir değerlendirme şeklinde yapılırken; istatistiki yoldan yapılan çalışmalarda “kapsam geçerlik oranı/indeksi” gibi istatistiki işlemler kullanılır (Yurdugül, 2005). Bu bağlamda, uzman görüşlerini ve görüşler arasındaki uyumu daha net olarak ortaya koymak için, ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliği istatistiki yollarla (Davis, 1992) elde edilmiştir.

Davis (1992) tekniğinde en az 3 en fazla 20 uzman önerilmekte ve uzman görüşleri; a) “Madde özelliği temsil ediyor”, b) “Madde hafifçe gözden geçirilmeli”, c) “Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli” ve d) “Madde uygun değil” şeklinde dörtlü derecelenmektedir. Bu teknikte (a) ve (b) seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek maddeye ilişkin “kapsam geçerlik indeksi” elde edilmekte ve elde edilen bu değer istatistiksel bir ölçütü karşılaştırmak yerine .80 değeri ölçüt olarak kabul edilmektedir (Akt. Yurdugül, 2005). Bu ölçüt (.80) ve üzeri bir değer kapsam geçerliğinin yüksek olduğu anlamı taşımaktadır.

Araştırma kapsamında belirlenen 65 madde beş alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda aday ölçek maddelerinde gerekli düzenlemeler yapılarak aday ölçek maddelerine son şekli verilmiştir. Davis (1992) tekniğine göre her bir madde için elde edilen uzman görüşleri Ek-9’da sunulmuştur.

Ölçme biçiminin belirlenmesi. Büyük oranda güvenilir olması ve birçok duyuşsal nitelikleri ölçmede başarılı sonuçlar vermesi (Gable, 1986) nedenlerine bağlı olarak ölçme biçimi olarak “likert tipi” ölçekleme tercih edilmiştir.

Madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi. Bu aşamada madde havuzunu oluşturan 65 madde uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan maddenin ölçmek istenilen yapı için ne kadar uygun olduğunu değerlendirmeleri ve varsa önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzmanlar bu uygunluğu; “madde gerekli”, “madde gerekli ama düzeltilmeli” ve “madde gereksiz” şeklinde üç düzeyde değerlendirmişlerdir.

Ölçek aday maddelerinin oluşturulması. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeleri doğrultusunda önerilen düzeltmeler yapılarak güncel ve kapsayıcı nitelikte olmasının yanı sıra ulusal ve uluslararası standartları bir arada bulundurması nedenlerine bağlı olarak “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” (MEB, 2017) ölçek aday maddeleri olarak belirlenmiştir.

Maddelerin ölçek geliştirme örneğine uygulanması. Çalışma kapsamında belirlenen ölçek aday maddelerinin pilot uygulaması, basılı olarak ve Google form aracılığıyla sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık olarak 3 ay süren Pilot uygulama kapsamında 330 sosyal bilgiler öğretmenine ulaşılmıştır. Pilot uygulamalar sonucu elde edilen verilerden eksiksiz olan 315 tanesi analize dâhil edilmiş kayıp veriler bulunan veya eksik bilgiler içeren 15 tanesi değerlendirmeye alınmamıştır. Elde edilen veriler, “Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket Programı (SPSS) 23.0 ve SPSS AMOS 23.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Maddelerin değerlendirilmesi. Pilot uygulama sonucu elde edilen verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada açımlayıcı faktör analizi yapılmış (AFA) daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarının değerlendirilmesi açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi başlıkları altında detaylı olarak incelenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi. Bilimsel araştırmalarda ortaya çıkarılan yapı ve modeller, çoğunlukla kendini ortaya çıkaran daha alt boyutların bir araya gelmesi sonucu oluşmaktadır. Bu bakımdan bir madde grubunun temelini oluşturan örtük değişkenleri ortaya koymak önemlidir (DeVellis, 2017). Birbiriyle ilişki çok sayıda değişkeni bir araya getirerek kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda değişkenler bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olan (Büyüköztürk, 2007) faktör analizi bu örtük yapıların ortaya çıkarılması açısından önem arz etmektedir. Bu durum araştırmacılara, elde ettikleri verileri daha sade ve anlamlı başlıklar altında toplama konusunda katkı sunmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2015). Faktör analizi genel bir sınıflama ile “açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) ve “doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) olarak ikiye ayrılabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Açımlayıcı faktör analizi, analiz sonucunda ortaya çıkan faktörlerin gözlenemeyen örtük değişkenler ile benzer olup olmadığını ortaya çıkarır (Çokluk ve diğerleri, 2014). Doğrulayıcı faktör analizi ise elde edilen verilerin belirlenen modele uygunluğunu değerlendirmek için istatistiksel bir kriter sağlayarak kuram geliştirme ve mevcut kuramların geçerliğini test etmek için kullanılabilir (DeVellis, 2017). Bu nedenlere bağlı olarak kullanılan ölçeğe faktör analizi yapılması gerekli görülmüştür. Faktör analizine geçilmeden önce veri setinin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Bu kapsamda veri seti; örneklem büyüklüğünün uygunluğu, kayıp değerler, normallik varsayımının kontrolü ve çoklu bağlantı açılarından incelenmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2014).

Veri setinin uygunluğu açısından ilk ölçüt örneklem büyüklüğüdür. Ölçek geliştirme sürecindeki pilot uygulamalarda örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği ile ilgili

üzerinde uzlaşmış bir sayı yoktur. Faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü ile ilgili Comery ve Lee (1992), 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in ise mükemmel olduğunu belirtmektedirler. Tabachnic ve Fidell (2001) faktör analizi için en az 300 örneklemin iyi olduğunu belirtirken Kline (1994) ise faktör analizinde güvenilir faktörler için 200 kişilik örneklemin yeterli olacağını belirtmiştir. Bu konuda Bryman ve Cramer'ın (2001), örneklem büyüklüğü için önerisi ise madde sayısının beş ya da on katı kadar sayı ile uygulama yapmaktır. Bu tartışmaların sonucunda, çalışmanın madde sayısı da düşünüldüğünde, pilot uygulama için 330 örneklemin kararlı sonuçlar vermek için yeterli olacağı düşünülerek aday maddelerin örneklem grubuna uygulanmasına karar verilmiştir.

Faktör analizi, değişkenler arası korelasyon matrisi temel alınarak yapıldığı için, analizden önce kayıp değerlerin korelasyon katsayılarına etkisinin kontrol edilmesi gerekir (Şencan, 2005). Kayıp verinin az ve dağılımlarının da yansız olduğu durumlarda silme işlemi iyi bir alternatiftir (Tabachnic & Fidell, 2015). Bu doğrultuda Z puanları ve Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak uç değerler tespit edilmiştir. Z puanları genel kabul değer aralıkları (-3 ile +3) dışında kalan değerler ve Mahalanobis uzaklığının hesaplanması sonucu ortaya çıkan uç değerler veri setinden çıkarılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2014). Bu bağlamda pilot uygulama sonucunda elde edilen 330 veriden 15 tanesi, çok sayıda yansız kayıp veri içerdiği için çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırma sonucu elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu için gerekli olan bir diğer koşul da normallik ve doğrusallıktır. Elde edilen verilerin AFA'ya uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile belirlenebilir (Çokluk ve diğerleri, 2014; Büyüköztürk, 2010; Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Elde edilen verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediği "Barlett Küresellik Testi" (Barlett's Test of Sphericity) ile ortaya çıkarılır. Bu test sonuçları anlamlı çıkarsa faktör analizine geçilebilir (Tatlıdil,

2002). Anlamlılık değeri 0.05'ten küçük ise korelasyon matrisinden faktör çıkabileceği anlamına gelirken; anlamlılık değerinin 0.05'ten büyük olması ise matriste paylaşılan varyans olmadığı şeklinde yorumlanır ve veri setinin faktör analizi için uygun olmadığı sonucuna varılır (Şencan, 2005). Kaiser-Meyer-Olkin Measure (KMO) istatistiği ise madde/değişken değerlerinin tutarlığı için geliştirilmiş bir testtir (Yurdugül, 2005). KMO test değeri 0-1 aralığında değişmektedir. KMO değerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelirken değerlerin sıfır ya da sıfıra yakın olması durumunda ise, korelasyon dağılımında bir dağınıklık olacağından, bu değerlere dayalı yorum yapılamayacağı anlamına gelmektedir (Şekercioğlu, 2009). Ayrıca Field (2009), $KMO \leq 0.50$ için veri kümesinin faktörlenemeyeceğinden KMO testi için 0.50 değerinin alt sınır olması gerektiğini belirtmiştir. Örneklem büyüklüğü için değer, 0.50–0.60 arasında ise kötü, 0.60–0.70 arasında ise zayıf, 0.70–0.80 arasında ise orta, 0.80–0.90 arasında ise iyi ve 0.90 üzerinde ise mükemmel olduğu yorumu yapılır (Leech, Barrett & Morgan, 2005; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005). Bu bilgiler ışığında veri kümesine faktör analizi uygulayabilmek için, Barlett Testinin anlamlı, KMO testinin ise 0.50'den daha yüksek çıkması beklenmektedir. Bu bağlamda elde edilen verilere Barlett Küresellik Testi ve KMO testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

KMO ve Bartlett Testi sonuçları

| KMO and Bartlett's Test | | |
|--|--------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | ,948 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 9986,814 |
| | df | 1225 |
| | Sig. | 0,000 |

Tabloda 9’da görüldüğü gibi KMO değeri .95 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu değer, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “mükemmel” (Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005) olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca Barlett Küresellik Testi sonuçları, elde edilen ki-kare (x^2) değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir.

Faktör analizine geçilmeden verilerin, korelasyon matrisi ve anti-image korelasyon matrisleri incelenerek, olası çoklu bağlantı problemleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak pilot uygulamada elde edilen 330 veriden 15 tanesi çeşitli sebeplerle (uç değer, tek düze doldurulma) veri setinden çıkarılarak faktör analizine 315 veri ile devam edilmiştir.

Verilerin güvenilirliğini belirlemek için tüm maddelerin ortalama Cronbach’s Alpha değeri hesaplanmış ve bu değer .97 olarak tespit edilmiştir. Literatürde genel kabul gören görüş, faktör yük değerinin .70 ve üzeri olmasının yeterli olacağı yönündedir (Büyüköztürk, 2010 ; Kılıç, 2016). Bu bağlamda elde edilen verilerin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Ek olarak verilerin korelasyon matrisi ve anti-image korelasyon matrisleri incelenmesi sonrasında, ölçek maddelerinin birbirleri ile olan ilişkilerinin istenilen düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, bu iki sayıltının karşılanmasından dolayı verilerin AFA’ya uygun olduğu görülerek sonuçların değerlendirilmesine ortak varyans (cummunalities) tablosu ile devam edilmiştir.

Tablo 10

Ortak varyans (communalities) tablosu

| Madde | Başlangıç Değerleri (Initial) | Çıkartma Değerleri (Extraction) | Madde | Başlangıç Değerleri (Initial) | Çıkartma Değerleri (Extraction) | Madde | Başlangıç Değerleri (Initial) | Çıkartma Değerleri (Extraction) |
|--------------|--------------------------------------|--|--------------|--------------------------------------|--|--------------|--------------------------------------|--|
| m1 | 1,000 | ,646 | m23 | 1,000 | ,681 | m45 | 1,000 | ,736 |
| m2 | 1,000 | ,741 | m24 | 1,000 | ,671 | m46 | 1,000 | ,758 |
| m3 | 1,000 | ,700 | m25 | 1,000 | ,634 | m47 | 1,000 | ,759 |
| m4 | 1,000 | ,646 | m26 | 1,000 | ,676 | m48 | 1,000 | ,727 |
| m5 | 1,000 | ,578 | m27 | 1,000 | ,627 | m49 | 1,000 | ,719 |
| m6 | 1,000 | ,584 | m28 | 1,000 | ,607 | m50 | 1,000 | ,633 |
| m7 | 1,000 | ,644 | m29 | 1,000 | ,634 | m51 | 1,000 | ,614 |
| m8 | 1,000 | ,619 | m30 | 1,000 | ,707 | m52 | 1,000 | ,666 |
| m9 | 1,000 | ,561 | m31 | 1,000 | ,625 | m53 | 1,000 | ,574 |
| m10 | 1,000 | ,616 | m32 | 1,000 | ,694 | m54 | 1,000 | ,652 |
| m11 | 1,000 | ,678 | m33 | 1,000 | ,596 | m55 | 1,000 | ,682 |
| m12 | 1,000 | ,650 | m34 | 1,000 | ,608 | m56 | 1,000 | ,611 |
| m13 | 1,000 | ,674 | m35 | 1,000 | ,604 | m57 | 1,000 | ,670 |
| m14 | 1,000 | ,640 | m36 | 1,000 | ,733 | m58 | 1,000 | ,694 |
| m15 | 1,000 | ,697 | m37 | 1,000 | ,741 | m59 | 1,000 | ,627 |
| m16 | 1,000 | ,701 | m38 | 1,000 | ,717 | m60 | 1,000 | ,676 |
| m17 | 1,000 | ,533 | m39 | 1,000 | ,663 | m61 | 1,000 | ,639 |
| m18 | 1,000 | ,579 | m40 | 1,000 | ,641 | m62 | 1,000 | ,626 |
| m19 | 1,000 | ,663 | m41 | 1,000 | ,591 | m63 | 1,000 | ,632 |
| m20 | 1,000 | ,728 | m42 | 1,000 | ,562 | m64 | 1,000 | ,714 |
| m21 | 1,000 | ,652 | m43 | 1,000 | ,591 | m65 | 1,000 | ,633 |
| m22 | 1,000 | ,611 | m44 | 1,000 | ,608 | | | |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Ortak varyans tablosunda, her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları verilmektedir ve bu tablo başlangıç öz değerleri her bir maddenin varyansı açıklama oranı hakkında bilgi verir (Çokluk ve diğerleri, 2014). Başka bir ifadeyle bir maddenin öz değeri, o madde ile maddenin belli bir derecede ilişkili olduğu bir faktör arasındaki korelasyon katsayısıdır (Can, 2016). Maddelerin faktörlerce açıklanan ortak varyansının .10'dan küçük olması durumunda , bu maddelerle ilgili problem olma ihtimali yüksektir (Çokluk ve diğerleri, 2014). Tablodaki veriler incelendiğinde bütün maddelerin .10'dan büyük değerlere sahip olduğu görülmektedir. Burdan hareketle, bu aşamada, problemleri bir madde olmadığı söylenebilir.

Verilere ait üçüncü tablo, açıklanan toplam varyans sonuçları ile ilgilidir. Elde edilen sonuçlar, Tablo 11’de verilerek devamında açıklanmıştır.

Tablo 11

Açıklanan toplam varyans tablosu

| Faktör | Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues) | | | Yüklenen Faktörlerin Karelerinin Dağılımı (Extraction Sums of Squared Loadings) | | | Döndürme Sonrası Açıklanan Varyans (Rotation Sums of Squared Loadings) |
|--------|---|---------|-----------|---|---------|-----------|--|
| | Toplam | Varyans | Birikimli | Toplam | Varyans | Birikimli | |
| | | % | % | | % | % | |
| 1 | 25,440 | 39,138 | 39,138 | 25,440 | 39,138 | 39,138 | 10,318 |
| 2 | 4,148 | 6,382 | 45,520 | 4,148 | 6,382 | 45,520 | 10,630 |
| 3 | 2,676 | 4,117 | 49,637 | 2,676 | 4,117 | 49,637 | 11,407 |
| 4 | 1,701 | 2,616 | 52,253 | 1,701 | 2,616 | 52,253 | 10,680 |
| 5 | 1,513 | 2,328 | 54,582 | 1,513 | 2,328 | 54,582 | 10,118 |
| 6 | 1,360 | 2,093 | 56,675 | 1,360 | 2,093 | 56,675 | 11,055 |
| 7 | 1,260 | 1,938 | 58,613 | 1,260 | 1,938 | 58,613 | 8,847 |
| 8 | 1,192 | 1,834 | 60,446 | 1,192 | 1,834 | 60,446 | 9,413 |
| 9 | 1,082 | 1,664 | 62,110 | 1,082 | 1,664 | 62,110 | 6,417 |
| 10 | 1,012 | 1,557 | 63,667 | 1,012 | 1,557 | 63,667 | 4,258 |
| 11 | 1,009 | 1,552 | 65,219 | 1,009 | 1,552 | 65,219 | 6,657 |
| 12 | ,963 | 1,482 | 66,701 | | | | |
| 13 | ,931 | 1,432 | 68,133 | | | | |

Tabloya göre Kazier ölçütü (1’den büyük öz değerleri faktör olarak ele almak) dikkate alındığında, AFA için, sekiz faktörlü bir yapı önerilmektedir. Ancak bu ölçüt, örneklem sayısının 250’yi aştığı ve ortalama ortak varyansların 0,6’nın üzerinde olması koşulu ile güvenilir olarak kabul edilmektedir (Field, 2009). Bu faktörlerin varyansa yaptığı toplam katkı ise %65,129’dur.

Sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, araştırmanın örneklem büyüklüğü (315) ve elde edilen ortalama ortak varyansı (0,65) Kaiser ölçütünün güvenilir olma koşullarını karşıladığı için 1’den büyük öz değere sahip 11 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ortaya çıkan bu 11 faktörlü yapı kuramsal açıdan beklenen faktör deseni ile de uygunluk

göstermektedir. Bu aşamadan sonra döndürülmüş bileşenler tablosunun (rotated component matrix) değerlendirilmesi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen döndürülmüş bileşenler matrisi (madde çıkarımı yapılmadan) Tablo 12’de verilerek devamında açıklanmıştır.

Tablo 12

Döndürülmüş bileşenler matrisi

| | Faktör | | | | | | | | | | |
|-----|--------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| m26 | ,658 | | | | ,130 | | | | | -,138 | ,107 |
| m23 | ,626 | | | ,150 | | | | | | | ,136 |
| m24 | ,625 | | | | ,114 | -,115 | ,108 | | ,228 | ,167 | |
| m21 | ,516 | | | | | ,217 | | -,141 | ,142 | | -,164 |
| m32 | ,465 | -,142 | ,105 | | | | ,294 | -,145 | | -,330 | -,117 |
| m22 | ,429 | | | | ,107 | ,303 | | | ,174 | -,175 | |
| m19 | ,399 | | | ,181 | ,145 | | | -,295 | | | ,263 |
| m34 | ,385 | -,114 | | ,126 | | ,301 | | | | -,152 | ,109 |
| m27 | ,360 | ,157 | | ,234 | ,211 | | ,174 | -,251 | -,134 | | ,106 |
| m44 | ,326 | ,212 | ,137 | ,109 | ,181 | ,238 | ,101 | ,205 | | | |
| m46 | | ,819 | | | | | | | | -,106 | |
| m47 | | ,780 | | | | | | -,110 | | | |
| m45 | | ,674 | | | | | | -,107 | ,126 | | |
| m55 | | ,642 | | ,153 | | | | | ,142 | | |
| m49 | | ,604 | | | -,173 | | ,114 | -,196 | ,254 | | |
| m42 | | ,575 | | | ,180 | | ,212 | | -,138 | | ,108 |
| m2 | | | ,757 | | | | ,292 | | | | |
| m3 | | | ,740 | | | ,111 | | | | | |
| m4 | ,178 | | ,681 | | | | -,228 | | | | |
| m1 | | ,126 | ,569 | | | ,162 | ,180 | -,135 | | | |
| m6 | | -,127 | ,548 | | ,152 | | | | | | ,169 |
| m10 | ,172 | | ,525 | | ,112 | | | | | | ,164 |
| m7 | | -,196 | ,447 | | | | | -,186 | ,331 | | ,304 |
| m9 | | -,160 | ,393 | ,116 | ,181 | ,116 | | -,153 | | | ,122 |
| m58 | | | | ,553 | | | | | ,147 | -,233 | ,123 |
| m57 | | -,155 | ,130 | ,545 | | | | | ,282 | -,217 | |
| m60 | ,236 | ,133 | | ,523 | | | ,169 | ,112 | | | |
| m59 | | ,293 | -,209 | ,498 | | ,175 | ,130 | | | | ,202 |
| m56 | -,156 | | ,194 | ,471 | ,147 | ,205 | | | ,131 | | -,194 |
| m64 | | ,366 | | ,461 | ,173 | ,150 | | -,141 | | ,186 | |
| m54 | ,136 | ,331 | ,200 | ,443 | | | | | | | |
| m53 | ,107 | ,220 | | ,422 | | ,215 | | | | -,115 | |
| m52 | | ,342 | | ,376 | | ,167 | | -,153 | ,222 | ,198 | |
| m61 | ,159 | ,178 | | ,338 | | | ,264 | | | -,146 | |
| m13 | | -,139 | | | ,792 | ,133 | | -,143 | | | |
| m16 | ,126 | | ,195 | | ,713 | -,142 | | | | | |
| m15 | | | ,131 | | ,696 | | -,168 | ,144 | | | ,185 |
| m63 | | | -,103 | ,229 | ,397 | | ,219 | | ,279 | -,226 | -,204 |
| m36 | -,177 | | | | | ,813 | | | | | |
| m38 | ,255 | | | | | ,586 | | | | | |
| m37 | ,308 | | | ,165 | | ,482 | | | | | ,192 |

| | Faktör | | | | | | | | | | |
|-----|--------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| m35 | ,132 | -,129 | | ,258 | | ,441 | -,176 | -,129 | | -,107 | ,170 |
| m40 | ,131 | | ,335 | | | ,355 | ,104 | | -,201 | -,287 | |
| m43 | | ,247 | ,269 | | ,137 | ,288 | ,152 | ,165 | ,147 | ,220 | |
| m41 | ,260 | ,168 | ,202 | | | ,278 | ,197 | | | -,217 | ,111 |
| m31 | | | ,166 | | | | ,641 | | | ,178 | ,102 |
| m30 | ,104 | | | | | ,130 | ,631 | | ,173 | -,169 | |
| m33 | ,294 | | ,130 | ,118 | | | ,457 | -,113 | | -,100 | |
| m25 | ,209 | ,187 | | | | | ,311 | -,226 | ,275 | ,280 | |
| m11 | | | ,205 | | | | | -,625 | ,101 | | ,158 |
| m12 | | ,209 | | -,243 | | | ,149 | -,617 | | -,145 | |
| m20 | | ,173 | | ,196 | | | | -,583 | | ,128 | |
| m14 | ,126 | ,225 | | | ,262 | | -,149 | -,545 | | | -,214 |
| m5 | -,191 | | ,202 | ,209 | | | ,109 | -,423 | -,147 | | ,290 |
| m17 | | | ,108 | | ,158 | ,101 | ,172 | -,412 | -,106 | | |
| m18 | ,226 | | | ,226 | ,111 | ,138 | | -,254 | | | ,232 |
| m50 | | ,124 | | | | | | | ,724 | | |
| m51 | ,122 | ,102 | | ,268 | ,107 | | | | ,389 | -,226 | |
| m62 | -,174 | | -,113 | ,242 | | ,199 | ,283 | -,226 | ,289 | | -,130 |
| m48 | | ,225 | | ,127 | | | -,122 | | ,268 | -,614 | |
| m65 | -,266 | ,268 | | ,124 | ,367 | -,185 | ,175 | | | -,385 | ,120 |
| m39 | | ,118 | | | | ,212 | | | ,102 | | ,621 |
| m8 | | | ,389 | | | | | -,136 | | | ,420 |
| m29 | | | | | ,222 | ,258 | ,221 | -,122 | | | ,403 |
| m28 | ,149 | ,146 | | | ,304 | ,138 | ,101 | | | | ,314 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 42 iterations.

Tablo 12 incelendiğinde maddelerin 11 boyut altında toplandığı görülmektedir.

Maddeler, binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılaması açısından değerlendirildiğinde sekiz maddenin (7, 8, 32, 40, 52, 54, 64 ve 65) binişik olduğu ve dört maddenin (18, 41, 43 ve 62) ise faktör yük değeri için kabul düzeyini (.32) karşılamadığı görülmektedir. Çokluk ve diğerleri (2014), bir maddenin binişik olması için maddenin birden çok faktörde kabul düzeyinden fazla yük değeri vermesi ve yük değerleri arasındaki farkın .1'den küçük olması durumlarının bir arada gerçekleşmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Faktör yük değeri kesme noktası, temel bir kural olarak .32 olarak kabul görmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Ayrıca Comrey ve Lee'ye (1992) göre, varyansın %10'unu açıklaması nedeniyle .32 düzeyindeki bir faktör yük değeri "zayıf" olarak nitelendirilir. Bu çerçevede faktör yük değerleri kabul düzeyi .32 olarak alınmış ve .32 ve üzeri olan maddeler

yorumlanmıştır. Ayrıca birden fazla faktörle ilişkisi .1'den fazla olan (Büyüköztürk, 2006) maddeler ilişki düzeyi yüksek olan faktör altında değerlendirilmiştir. Bu bilgiler ışığında öncelikli olarak binişik maddeler (8, 40, 52, 64 ve 65) teker teker çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Binişik maddeler çıkarıldıktan sonra kabul düzeyini hala karşılamayan maddeler (18, 41, 43 ve 62) teker teker çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Bu işlemlerden sonra elde edilen döndürülmüş bileşenler matris tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 13

Döndürülmüş bileşenler matrisi tablosu

| | Faktör | | | | | | | |
|-----|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| m26 | ,695 | ,068 | ,098 | -,034 | ,159 | ,029 | -,005 | ,026 |
| m24 | ,670 | ,074 | ,100 | ,041 | ,036 | -,102 | ,076 | -,098 |
| m23 | ,662 | ,043 | ,049 | ,052 | ,040 | ,064 | ,088 | -,076 |
| m21 | ,560 | ,126 | ,073 | ,098 | -,010 | ,162 | -,006 | -,071 |
| m22 | ,535 | ,067 | ,079 | ,133 | ,081 | ,216 | -,086 | ,025 |
| m32 | ,485 | -,098 | ,052 | ,267 | ,013 | -,027 | ,295 | -,050 |
| m34 | ,458 | -,079 | ,075 | ,185 | ,079 | ,270 | ,119 | ,117 |
| m19 | ,432 | ,041 | ,002 | ,096 | ,165 | -,001 | ,145 | -,314 |
| m44 | ,357 | ,207 | ,062 | ,068 | ,191 | ,231 | ,157 | ,159 |
| m46 | ,070 | ,824 | ,050 | ,015 | -,019 | -,004 | -,032 | -,082 |
| m47 | ,035 | ,796 | ,014 | ,052 | -,084 | ,012 | ,027 | -,121 |
| m55 | ,015 | ,697 | ,087 | ,216 | -,040 | -,014 | ,019 | -,018 |
| m45 | ,086 | ,688 | ,057 | ,148 | ,012 | ,101 | -,098 | -,124 |
| m49 | -,003 | ,621 | -,048 | ,207 | -,209 | ,047 | ,075 | -,241 |
| m42 | ,028 | ,592 | ,033 | -,119 | ,183 | ,099 | ,209 | ,046 |
| m3 | -,012 | ,110 | ,797 | -,019 | ,022 | ,051 | -,005 | ,028 |
| m2 | -,093 | ,098 | ,770 | -,009 | -,073 | -,004 | ,241 | ,021 |
| m4 | ,183 | ,054 | ,761 | ,084 | ,036 | -,068 | -,258 | ,027 |
| m1 | -,054 | ,167 | ,622 | -,046 | -,012 | ,129 | ,145 | -,063 |
| m6 | ,025 | -,131 | ,603 | ,090 | ,130 | ,098 | ,024 | -,056 |
| m10 | ,183 | ,043 | ,592 | -,068 | ,085 | ,058 | -,012 | -,115 |
| m7 | -,004 | -,232 | ,564 | ,170 | -,005 | ,057 | ,024 | -,258 |
| m8 | ,119 | -,031 | ,496 | -,008 | ,077 | -,033 | ,162 | -,212 |
| m9 | ,108 | -,127 | ,429 | ,068 | ,166 | ,154 | ,068 | -,147 |
| m40 | ,152 | ,110 | ,360 | -,015 | ,131 | ,309 | ,168 | ,193 |
| m57 | ,022 | -,112 | ,085 | ,762 | ,022 | ,071 | ,053 | ,013 |
| m51 | ,107 | ,058 | -,047 | ,671 | ,103 | ,008 | ,067 | ,006 |
| m58 | -,009 | ,049 | ,022 | ,666 | ,090 | ,048 | ,130 | -,059 |
| m48 | ,025 | ,216 | -,020 | ,634 | ,098 | ,006 | -,097 | ,021 |

| | Faktör | | | | | | | |
|-----|--------|-------|-------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| m50 | ,115 | ,035 | ,031 | ,572 | -,108 | -,060 | ,011 | -,092 |
| m56 | -,242 | ,168 | ,061 | ,543 | ,102 | ,279 | -,010 | -,034 |
| m60 | ,167 | ,180 | ,005 | ,480 | ,078 | ,091 | ,190 | ,100 |
| m13 | ,018 | -,123 | -,139 | -,029 | ,771 | ,140 | ,041 | -,175 |
| m15 | ,107 | -,089 | ,147 | ,097 | ,704 | ,074 | -,102 | ,079 |
| m16 | ,136 | ,027 | ,204 | ,085 | ,672 | -,139 | -,055 | -,051 |
| m65 | -,238 | ,281 | ,092 | ,312 | ,445 | -,165 | ,221 | ,052 |
| m36 | -,123 | ,100 | ,056 | -,003 | ,024 | ,847 | -,002 | -,019 |
| m38 | ,311 | ,036 | ,076 | ,042 | -,002 | ,558 | ,098 | -,029 |
| m37 | ,355 | -,037 | ,033 | ,041 | ,056 | ,525 | ,130 | -,078 |
| m35 | ,145 | -,094 | ,076 | ,296 | ,033 | ,505 | -,109 | -,120 |
| m31 | ,015 | ,130 | ,127 | ,034 | ,010 | ,015 | ,641 | ,003 |
| m30 | ,162 | -,020 | ,005 | ,193 | -,030 | ,089 | ,623 | -,075 |
| m33 | ,287 | -,023 | ,067 | ,166 | -,008 | ,020 | ,474 | -,130 |
| m29 | ,122 | ,083 | ,055 | -,035 | ,230 | ,223 | ,321 | -,156 |
| m11 | ,044 | -,032 | ,232 | ,141 | -,017 | ,052 | -,061 | ,662 |
| m12 | ,051 | ,183 | ,048 | -,032 | ,080 | -,090 | ,138 | ,610 |
| m20 | ,038 | ,235 | ,031 | ,011 | ,052 | ,111 | ,122 | ,580 |
| m14 | ,115 | ,244 | -,021 | ,033 | ,225 | ,077 | -,208 | ,545 |
| m5 | -,223 | ,112 | ,205 | ,000 | -,019 | ,137 | ,246 | ,451 |
| m17 | ,062 | ,139 | ,138 | -,037 | ,186 | ,098 | ,168 | ,346 |

Tablo 13 incelendiğinde, “Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterliklerini Belirleme Ölçeği” ne ait tüm maddelerin faktör yük değerlerinin kabul düzeyini (.32) karşıladığı gözlenmektedir. Yapılan analizler sonucunda sekiz faktör altında toplanan 50 maddelik bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır. Bu aşamadan sonra maddelerin teorik olarak tanımlanan yapılara uyumuna bakılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda maddelerin teorik olarak tanımlanan yapılar (alan ve eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, öğretim sürecini planlama ve oluşturma, öğretim sürecini yönetme, yöntem, teknik ve araç gereç kullanımı, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği ve milli, manevi ve evrensel değerler) altında yer aldığı görüldüğünden her bir faktöre uygun isim verilerek analiz sonlandırılmıştır. Son olarak sekiz faktörlü yapının varyansa yaptığı katkıyı ortaya koymak için son analizdeki açıklanan toplam varyans Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Açıklanan toplam varyans tablosu

| Faktör | Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues) | | | Yüklenen Faktörlerin Karelerinin Dağılımı (Extraction Sums of Squared Loadings) | | | Döndürme Sonrası Açıklanan Varyans (Rotation Sums of Squared Loadings) Toplam |
|--------|---|-----------|-------------|---|-----------|-------------|---|
| | Toplam | Varyans % | Birikimli % | Toplam | Varyans % | Birikimli % | |
| 1 | 19,271 | 38,543 | 38,543 | 19,271 | 38,543 | 38,543 | 9,388 |
| 2 | 3,505 | 7,010 | 45,553 | 3,505 | 7,010 | 45,553 | 7,806 |
| 3 | 2,344 | 4,688 | 50,241 | 2,344 | 4,688 | 50,241 | 11,320 |
| 4 | 1,506 | 3,012 | 53,252 | 1,506 | 3,012 | 53,252 | 10,045 |
| 5 | 1,388 | 2,776 | 56,029 | 1,388 | 2,776 | 56,029 | 7,167 |
| 6 | 1,240 | 2,480 | 58,508 | 1,240 | 2,480 | 58,508 | 8,110 |
| 7 | 1,149 | 2,299 | 60,807 | 1,149 | 2,299 | 60,807 | 6,453 |
| 8 | 1,103 | 2,206 | 63,013 | 1,103 | 2,206 | 63,013 | 7,294 |
| 9 | ,932 | 1,864 | 64,877 | | | | |
| 10 | ,906 | 1,813 | 66,690 | | | | |

Tablo 14 incelendiğinde binişiklik gösteren ve kabul değerinin (.32) altında faktör yük değerine sahip 15 madde çıkarıldıktan sonra öz değeri 1'den büyük sekiz faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu sekiz faktörün toplam varyansın %63,013'ünü açıkladığı görülmektedir. Çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2005). Bu kapsamda tanımlanan her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ek olarak çok faktörlü desenlerde ortak faktör varyansının (faktörlerin her bir değişken üzerinde yol açtıkları ortak varyans) hesaplanması da önemli görülmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2014). Bu değer, bir değişkendeki çıkarılmış (extracted) faktörlerce açıklanan varyans oranını oluşturur (Köklü, 2002). Ortak faktör varyansına ait bilgiler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Ortak faktör varyansı

| Madde | Ortak Faktör Varyansı (h²) | Madde | Ortak Faktör Varyansı (h²) | Madde | Ortak Faktör Varyansı (h²) |
|--------------|--|--------------|--|--------------|--|
| m26 | 0,53 | m4 | 0,70 | m16 | 0,54 |
| m24 | 0,49 | m1 | 0,46 | m65 | 0,52 |
| m23 | 0,46 | m6 | 0,42 | m36 | 0,75 |
| m21 | 0,38 | m10 | 0,41 | m38 | 0,43 |
| m22 | 0,38 | m7 | 0,47 | m37 | 0,43 |
| m32 | 0,41 | m8 | 0,34 | m35 | 0,41 |
| m34 | 0,36 | m9 | 0,29 | m31 | 0,45 |
| m19 | 0,34 | m40 | 0,34 | m30 | 0,47 |
| m44 | 0,32 | m57 | 0,61 | m33 | 0,36 |
| m46 | 0,7 | m51 | 0,48 | m29 | 0,26 |
| m47 | 0,66 | m58 | 0,48 | m11 | 0,52 |
| m55 | 0,54 | m48 | 0,47 | m12 | 0,44 |
| m45 | 0,54 | m50 | 0,37 | m20 | 0,42 |
| m49 | 0,54 | m56 | 0,47 | m14 | 0,47 |
| m42 | 0,46 | m60 | 0,35 | m5 | 0,39 |
| m3 | 0,65 | m13 | 0,68 | m17 | 0,24 |
| m2 | 0,67 | m15 | 0,57 | | |

0 ile 1 arasında değer alan ortak faktör varyansında varyans değerinin 1'e yaklaşması göstergenin varyansa katkısının yüksek olduğunu, 0'a yaklaşması ise düşük olduğunu gösterir (Çokluk ve diğerleri, 2014). Ortak faktör varyansının .20'den düşük olması halinde, bu durumun değişkenler arasında heterojenliğin bir göstergesi sayılabileceği (Tabachnic & Fidel, 2015) ve bu maddenin analizden çıkarılarak analizin tekrarlanması yönünde görüşler mevcuttur (Şencan, 2005). Tablo 15 incelendiğinde .20'nin altında bir ortak faktör varyansının olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda her bir maddenin varyansa yaptığı katkının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

AFA Sonuç Raporu. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterliklerini ölçmeyi amaçlayan ve 65 maddeden oluşan araç, 11 teorik boyut temel alınarak hazırlanmıştır. Bu boyutlar, alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, öğretim sürecini planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretim sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme, öğrenciye yaklaşım, iletişim

ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim ve milli manevi ve evrensel değerlerdir. Bu çerçevede, aracın faktör yapısını ortaya koymak amacıyla AFA yapılmıştır.

AFA uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla KMO testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin .95 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “mükemmel” (Leech, Barrett & Morgan, 2005; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2014) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Barlett küresellik testi sonuçları, elde edilen ki-kare (x^2) değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterliklerini belirleme ölçeğinin faktör desenini ortaya çıkarmak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçek faktörlerinin birbirleriyle ilişkili olacağına yönelik öngörü nedeniyle AFA’da döndürme yöntemi olarak eğik döndürme yöntemlerinden “direct oblimin” seçilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, analize dâhil edilen 65 madde için öz değeri 1’in üzerinde olan 11 bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %65,129’dur. Bu 11 bileşen açıklanan toplam varyans tablosu dikkate alınarak toplam varyansa yaptıkları katkının önemi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede sekiz bileşenin varyansa önemli bir katkı yaptığı dokuzuncu bileşenden sonra katkının hem küçük hem de yaklaşık değerlerde olduğu görülmüştür. Ayrıca binişik ve kabul düzeyinin altında değere sahip maddelerin teker teker çıkarımları sonucu başlangıçta yer alan 3 faktördeki maddeler farklı faktörlerin altına dağılarak 8 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede analizin 8 faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir. Bu kararın alınmasında sekiz faktörlü yapının aracın geliştirilme sürecinde belirlenen teorik yapıda beklenen faktör sayısına yakın bir sayıda olması da etkili olmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterliklerini belirleme ölçeğinin faktör desenini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan AFA’da faktör yük değerleri için kabul düzeyi .32 olarak belirlenmiştir. 11 faktör için yapılan analizde, maddeler binişiklik ve kabul düzeyini karşılama açılarından değerlendirildiğinde, beş maddenin binişik olduğu (8, 40, 52, 64 ve 65) ve dört maddenin (18, 41, 43 ve 62) ise .32 kabulünün altında yük değerleri verdiği görülmüştür. Bu maddelerden 65. Madde, madde çıkarımları sonucu tekrarlanan analizlerde binişik olmayan bir değere sahip olduğu için çıkarılmamıştır. Ayrıca başlangıçta binişiklik göstermeyen veya az da olsa kabul düzeyinin üzerinde bir değere sahip maddeler (25, 27, 28, 39, 53, 54 9, 61 ve 63) analizler tekrarlandıkça binişiklik göstermiş veya kabul değerinin altında yük değerleri almışlardır. Sonuç olarak binişik veya kabul değerinin altında yük değerine sahip 15 maddenin analiz dışı bırakılması sonucu ortaya çıkan faktör deseni ve faktör yük değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Analiz dışı bırakılan maddeler sonrası ortaya çıkan faktör deseni ve yük değerleri

| Madde | Öğretim Sürecini Planlama ve Oluşturma | Öğrenciye Yaklaşım | Alan ve Eğitimi Bilgisi | İletişim ve İşbirliği | Mevzuat Bilgisi | Yöntem, Teknik ve Araç-Gereç Kullanımı | Öğretim Sürecini Yönetme | Milli Manevi ve Evrensel Değerler | Ortak Faktör Varyansı |
|-------|--|--------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------|--|--------------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| m26 | ,695 | | | | | | | | 0,53 |
| m24 | ,670 | | | | | | | | 0,49 |
| m23 | ,662 | | | | | | | | 0,46 |
| m21 | ,560 | | | | | | | | 0,38 |
| m22 | ,535 | | | | | | | | 0,38 |
| m32 | ,485 | | | | | | | | 0,41 |
| m34 | ,458 | | | | | | | | 0,36 |
| m19 | ,432 | | | | | | | | 0,34 |
| m44 | ,357 | | | | | | | | 0,32 |
| m46 | | ,824 | | | | | | | 0,7 |
| m47 | | ,796 | | | | | | | 0,66 |
| m55 | | ,697 | | | | | | | 0,54 |
| m45 | | ,688 | | | | | | | 0,54 |
| m49 | | ,621 | | | | | | | 0,54 |
| m42 | | ,592 | | | | | | | 0,46 |
| m3 | | | ,797 | | | | | | 0,65 |
| m2 | | | ,770 | | | | | | 0,67 |

| | | | | |
|-----|------|------|------|------|
| m4 | ,761 | | | 0,70 |
| m1 | ,622 | | | 0,46 |
| m6 | ,603 | | | 0,42 |
| m10 | ,592 | | | 0,41 |
| m7 | ,564 | | | 0,47 |
| m8 | ,496 | | | 0,34 |
| m9 | ,429 | | | 0,29 |
| m40 | ,360 | | | 0,34 |
| m57 | | ,762 | | 0,61 |
| m51 | | ,671 | | 0,48 |
| m58 | | ,666 | | 0,48 |
| m48 | | ,634 | | 0,47 |
| m50 | | ,572 | | 0,37 |
| m56 | | ,543 | | 0,47 |
| m60 | | ,480 | | 0,35 |
| m13 | | | ,771 | 0,68 |
| m15 | | | ,704 | 0,57 |
| m16 | | | ,672 | 0,54 |
| m65 | | | ,445 | 0,52 |
| m36 | | | | ,847 |
| m38 | | | | ,558 |
| m37 | ,355 | | | ,525 |
| m35 | | | | ,505 |
| m31 | | | | ,641 |
| m30 | | | | ,623 |
| m33 | | | | ,474 |
| m29 | | | | ,321 |
| m11 | | | | ,662 |
| m12 | | | | ,610 |
| m20 | | | | ,580 |
| m14 | | | | ,545 |
| m5 | | | | ,451 |
| m17 | | | | ,346 |

Yapılan analiz sonucunda maddelerin, büyük ölçüde, teorik olarak ön görülen faktörlerin altında toplandığı görülmüştür. Ancak teorik olarak ölçme ve değerlendirme ile kişisel ve mesleki gelişim faktörleri altında toplanması ön görülen maddelerin bir kısmı (41, 43, 59, 61, 62, 63 ve 64) binişiklik veya kabul değerinin altında değere sahip oldukları için çıkarılmış, bir kısmı ise (40, 42, 44, 60 ve 65) diğer faktörlerin altında toplanmışlardır. Faktör yük değerleri büyüklük açısından incelendiğinde, dört madde hariç (17, 29, 40 ve 44), bu

değerleri “makulden” “mükemmele” doğru nitelendirmek mümkündür. Söz konusu maddelerin yük değerleri ise “zayıf” olarak nitelendirilebilir (Comery & Lee, 1992).

Ölçeğe ait 50 maddenin ortak faktör varyansları incelendiğinde düşük değer veren (.20 altı) bir maddenin olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda her bir maddenin varyansa yaptığı katkının kabul edilebilir seviyede olduğu söylenebilir.

Analiz dışı bırakılan maddelerden sonra sekiz faktörlü bir yapı için tekrarlanan analiz sonucunda, öz değeri 1’den büyük sekiz faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu sekiz faktörün toplam varyansın %63,013’ünü açıkladığı görülmektedir. Çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl, 2014). Bu çerçevede tanımlanan her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi. Ölçek geliştirme çalışmaları, “Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)” olmak üzere iki aşamalı bir yapıda yürütülmektedir (Öztürk, 2010; George & Mallery, 2010; Turan, 2013, DeVellis, 2017). AFA bir madde grubunda temelde yer alan yapıyı belirlemek için kullanılırken, DFA ise kuram ya da önceki çözümsel sonuçlar temelinde öngörülen ilişki örüntüsünü doğrulamak için kullanılır (DeVellis, 2017). Bu bağlamda DFA, yapı geçerliğini test etmeye yarar (Kline, 2019). DFA, gizil değişkenler ile kuramların test edilmesine dayanan bir teknik olduğundan gizil değişkenlerin belirlenmesi ve sürecin belirli bir kuram ya da teoriye dayandırılması önem arz etmektedir (Tabachnick & Fidel, 2015). DFA, yalnızca yapısal eşitlik modellemesi (YEM) temelli olan analizlere eşdeğer olmamasına karşın, YEM temelli metotları kastetmek için de kullanılmaktadır (DeVellis, 2017). YEM temelli yaklaşımlar, gerçek verinin belirlenen modele uyumunu değerlendirmek için istatistiksel kriter sağlama ve alternatif modelleri test etmenin genel bir uygulaması ve bunların veriye ne kadar uyduğunun test edilmesi açılarından faydalar sağlamaktadır (DeVellis, 2017). Bu bağlamda ölçeğe DFA yapılması gerekli

görülmüştür. DFA, AMOS 23.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. AMOS faktör yüklerinin tahmininde varsayılan olarak “Maximum Likelihood” istatistiğini kullanmakta, bunun yanında ayrıca “Generalized Least Squares”, “Categorical Variable Methodology”, “Asymptotically Distribution Free” yöntemleri de bulunmaktadır. Schumacker ve Beyerlein (2000), kullanılan yöntemin sonuçlar üzerinde etkisi olmamasına karşın “Maximum Likelihood” yönteminin; kullanım kolaylığı, yorumlanabilirlik ve verdiği uygunluk testleri sonuçlarının zenginliği açısından kullanıcıya kolaylıklar sağladığını belirtmişlerdir (Akt. Yaşlıoğlu, 2017). Bu bağlamda faktör yüklerinin belirlenmesinde “Maximum Likelihood” istatistiği tercih edilmiştir. AMOS, modeldeki hataları görmeye yarayacak “standardize kalıntılar ve “düzeltme indisleri” olmak üzere iki temel çıktı sunmaktadır. Ayrıca bu çıktıların dışında modele genel bir bakış açısı sunan uygunluk testleri yer almaktadır. Bu uygunluk testleri dikkate alınarak AFA sonucu elde edilen modelin değerlendirilmesi yapılmıştır.

DFA’da test edilen modelin uyumunu ortaya koymak amacıyla pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada, yapılan DFA için Ki-Kare Uyum Testi, iyilik uyum indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NNFI), yaklaşık hataların ortalamasının karekökü (RMSEA), artık ortalamaların karekökü (RMR) ve normlaştırılmış uyum indeksi (NNFI/TLI) incelenmiştir. DFA sonucu elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir. Uyum değerlerinin kabul edilebilirliğini incelemek için en çok kabul gören uyum iyiliği indeksleri ölçüt olarak alınmıştır.

Tablo 17

Doğrulamalı faktör analizine ait bulgular

| Index | Mükemmel | İyi/Kabul Edilebilir | Araştırma Bulgusu | Sonuç |
|---------------|------------|----------------------|-------------------|-----------------------|
| χ^2 / df | <2 | <5 | 2.19 | Kabul edilebilir uyum |
| RMSEA | $\leq .05$ | $\leq .08$ | .05 | Mükemmel uyum |
| SRMR | $\leq .05$ | $\leq .08$ | .05 | Mükemmel uyum |
| CFI | $\geq .95$ | $\geq .90$ | .90 | Kabul edilebilir uyum |
| NNFI/TLI | $\geq .95$ | $\geq .90$ | .90 | Kabul edilebilir uyum |
| GFI | $\geq .90$ | $\geq .85$ | .85 | Kabul edilebilir uyum |

Kaynaklar: (Barlow & King, 2006; Byrne, 2016; Hair, Black, Babin & Anderson, 2010; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Kline, 2019; Marcoulides & Schumacker, 2001; Munro, 2005; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Şimşek, 2007; Schumacker & Lomax, 2010; Waltz, Strickland & Lenz 2010; Tabachnick & Fidell, 2015).

Tablo 17'ye göre Ki-Kare (χ^2) iyilik Uyumu değerinin "2.19" olduğu görülmektedir. Uygun bir modelin $p < 0.005$ 'de anlamsız sonuçlar vermesi ve model ile veri arasında mükemmel uyum var ise elde edilen değer "0" a yakın olması beklenmektedir (Barrett, 2007). Ancak Ki-Kare değeri doğrudan örneklem büyüklüğüyle ilişkili olduğundan büyük örneklerde ($N > 50$) hemen her zaman model uygunluğunu reddetmesi büyük bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Jöreskog & Sörbom, 1993, Kenny & McCoach, 2003). Bu bakımdan, özellikle büyük örneklerde Ki-Kare istatistiğine dayalı olarak model uygunluğu konusunda yorum yapmak eksik olacaktır (Yaşlıoğlu, 2017). Bu sınırlığı ortadan kaldırmak için ise Ki-Kare istatistiğinin serbestlik derecesinden arındırılarak kullanılması önerilmektedir (Wheaton, Muthen, Alwin & Summers, 1977). Ancak hangi değer eşik olarak alınacağı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Wheaton ve diğerleri (1977) $\chi^2/df=5$ gibi yüksek bir değeri kabul ederken Tabachnick ve Fidell (2015) ise $\chi^2/df=2$ gibi çok düşük bir değeri kabul etmişlerdir. Bir arada değerlendirildiğinde χ^2/df oranının 2 ile 5 aralığında olmasının modelin uyumuna işaret ettiği söylenebilir. Bu bağlamda örneklem büyüklüğü (400) de dikkate alınarak analizde Ki-Kare istatistiği, serbestlik derecesinden arındırılarak kullanılmıştır. Bu ölçütler ışığında analiz sonucu elde edilen değer (2.19), model ile veri arasında iyi bir uyuma işaret ettiği söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2015; Wheaton ve diğerleri, 1977).

Model uyumunun değerlendirilmesi açısından incelenecek ikinci değer RMSEA'dır. Yapılan analiz sonucu RMSEA değeri ".04" olarak tespit edilmiştir (Tablo 17). RMSEA, model uyumu konusunda en güvenilir bilgiyi veren istatistiklerden biri olarak kabul

edilmektedir (Diamantopoulos & Sigaw, 2000). RMSEA'nın eşik değerlerinin yorumlanması zamana göre farklılık göstermektedir. MacCallum, Browne & Sugawara (1996), .05-.10 arası değerleri ortalama bir model uyumunun göstergesi, 0.10 üzeri değerleri ise modelin kötü uyumu olarak yorumlamışlardır. Daha sonraları .08-.10 arası orta, .08 altı değerler ise iyi olarak yorumlanmıştır (Yaşlıoğlu, 2017). Ancak daha güncel araştırmalarda .06'nın aşağısındaki değerler iyi şeklinde yorumlanırken .07 ise eşik değer olarak kabul edilmektedir (McQuitty, 2004). Bir arada değerlendirildiğinde RMSEA eşik değerini; $\leq .05$ mükemmel ve $\leq .08$ iyi/kabul edilebilir uyum değerleri şeklinde yorumlamanın uygun olacağı görülmektedir (Marcoulides & Schumacher, 2001). Bu noktadan hareketle DFA sonucu elde edilen değeri (.04) verilerle modelin mükemmel uyumu olarak yorumlamak mümkündür.

Model uyumunun değerlendirilmesi açısından incelenecek üçüncü değer ise RMR'dir. Yapılan analiz sonucu RMR değerinin “.02” olduğu tespit edilmiştir. RMR 0 ile 1 aralığında değerler alır ve değer 0'a eşit olması mükemmel uyum şeklinde yorumlanır (Byrne, 2016; Kline, 2019; Tabachnick & Fidell, 2015). Bu konuda daha belirgin bir ölçüt koyan Marcoulides & Schumacker (2001), bu değerleri; $\leq .05$ mükemmel, $\leq .08$ iyi/kabul edilebilir uyum şeklinde yorumlamışlardır. Bu bağlamda analiz sonucu elde edilen değer (.02) veriler ile modelin mükemmel uyumuna işaret ettiği söylenebilir.

Model uyumunun değerlendirilmesi açısından incelenecek bir diğer değer ise CFI'dır. Analiz sonucu CFI değeri “.91” olarak bulunmuştur (Tablo 17). CFI, NFI gibi 0 modelini örneklem kovaryans matrisi ile karşılaştırarak sonuç elde eder ve aynı şekilde 0 ile 1 aralığında değer alır (Yaşlıoğlu, 2017). Değerin 1'e yaklaşması mükemmel uyuma işaret ederken 0'a yaklaşması modelin uyumsuzluğu şeklinde yorumlanabilir (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Tabachnick & Fidell, 2015). Başlarda eşik değeri olarak .90 kabul edilirken daha sonraları ise .95 değerleri iyi uygunluk göstergesi olarak kabul görmüştür (Bentler & Bonnet, 1980; Hu & Bentler, 1999). Bu konuyu örneklem büyüklüğü ve gözlemlenebilir

değişkenleri (madde) de dikkate alarak değerlendiren Hair ve diğerleri (2010), örneklem büyüklüğü 250, madde sayısı 30 ve üzeri olan durumlarda eşik olarak .90 ve üzerini ise kabul edilebilir değerler olarak ortaya koymuştur. Bir arada değerlendirildiğinde $\geq .95$ mükemmel uyuma, $\geq .90$ ise iyi/kabul edilebilir uyuma işaret eden eşik değerler olarak ifade edilebilir. Bu ölçütler dikkate alındığında analiz sonucu elde edilen değer ($.91$) iyi uyuma işaret ettiği söylenebilir.

Model uyumunun değerlendirilmesi açısından incelenecek bir diğer değer ise NNFI/TLI'dır. Yapılan analiz sonucunda NNFI/TLI değeri “.90” olarak bulunmuştur. NNFI/TLI, CFI'ya benzer biçimde 0 ile 1 arasında değerler alır (Sümer, 2000) ve değer 1 'e yaklaşması mükemmel uyuma, 0 'a yaklaşması ise veri ve model uyumsuzluğuna karşılık gelir (Hair ve diğerleri, 2010; Tabachnick & Fidell, 2015). NNFI/TLI eşik değeri olarak literatürde değişik öneriler bulunmaktadır. TLI eşik değeri olarak >0.80 gibi küçük değerlerin yanısıra $>.95$ gibi yüksek değerlere de karşılaşılmaktadır (Byrne, 2011; Hu & Bentler, 1999). Ancak genel kabul olarak $\geq .95$ mükemmel uyuma, $\geq .90$ ise iyi/kabul edilebilir uyuma işaret eden eşik değerler olarak önerilmektedir (Marcoulides & Schumacker, 2001; Schumacker & Lomax, 2016; Sümer, 2000) Bu ölçütler dikkate alındığında analiz sonucu elde edilen değer ($.90$) modelin iyi uyuma işaret ettiği ifade edilebilir.

Model uyumunun değerlendirilmesi açısından incelenecek son değer ise GFI'dır. 0 ile 1 arası değerler alan GFI, serbestlik derecesiyle ters orantılı hareket eder (Yaşlıoğlu, 2017). Genellikle .90 eşik değer olarak önerilirken (Hooper ve diğerleri., 2008; Schumacker & Lomax, 2016; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2015) örneklem büyüklüğü ve faktör yüklerine bağlı olarak .95 eşik değer olarak önerilmektedir (Shevlin & Miles, 1998). Bu konuda daha esnek bir ölçüt koyan Marcoulides ve Schumacker (2001), bu değerleri; $\geq .90$ mükemmel, $\geq .85$ iyi/kabul edilebilir uyum şeklinde yorumlamışlardır. Bu bağlamda analiz

sonucu elde edilen değerin (.85) veriler ile modelin iyi/kabul edilebilir uyum gösterdiği Şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak model, X^2 ve serbestlik derecesi oranına göre değerlendirildiğinde elde edilen sonuca (2.03) göre uyumun iyi/kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde bu model için: RMSEA=.04; SRMR=.05; CFI=.91; NNFI/TLI=.90 ve GFI=.85 olarak tespit edilmiştir. Modele ilişkin modifikasyon nerileri incelendiğinde ise X^2 değerine önemli ölçüde katkı sağlayacak bir modifikasyonun olmadığı ifade edilebilir.

Modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde, RMSEA ve SRMR değerlerinin mkemmел düzeyde uyuma işaret ettiği; X^2/sd oranının, CFI, NNFI/TLI ve GFI değerlerinin ise iyi uyumu temsil ettiği söylenebilir.

Kuramsal olarak ortaya konan model ile eldeki veri seti arasındaki uyumun iyiliğini değerlendirmede her bir indeksin güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınarak birden çok uyum indeksi ölçüt olarak kullanılır. Model uyumunun değerlendirilmesinde en sık kullanılan indeksler, Ki-Kare (χ^2/sd), CFI, GFI, SRMR ve RMSEA'dır (Cole, 1987; Jöreskog & Sörbom, 1993; Marsh & Hocevar, 1988). Bu çerçevede bir modelin uyumu için χ^2/sd oranının 5'in altında, CFI, GFI ve NNFI/TLI değerlerinin .90'ın üzerinde, RMSEA ve SRMR değerlerinin ise .05'in altında olması beklenilir (Jöreskog & Sörbom, 1993; Marsh & Hocevar, 1988; Schumacker & Lomax, 2016). Ancak model uyumunun değerlendirilmesinde Şu ltler de kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir: GFI>.85 ve AGFI>.80 (Anderson & Gerbing, 1984; Cole; 1987; Marsh, Balla & McDonald, 1998; Marcoulides & Schumacker, 2001). Bu çerçevede çalışma kapsamında ortaya konan modelin doğrulandığı kabul edilebilir.

AFA ve DFA analizleri sonucu elde edilen madde faktör yükleri Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

AFA ve DFA analizleri sonucu elde edilen madde faktör yükleri

| Mad. | Faktör | Faktör Yükleri | | Mad. | Faktör | Faktör Yükleri | |
|------|------------|----------------|------|------|-------------|----------------|------|
| | | AFA | DFA | | | AFA | DFA |
| 1 | ogrtsplno1 | 0,43 | 0,71 | 26 | iltsmisblg1 | 0,63 | 0,63 |
| 2 | ogrtsplno2 | 0,56 | 0,73 | 27 | iltsmisblg2 | 0,57 | 0,53 |
| 3 | ogrtsplno3 | 0,53 | 0,71 | 28 | iltsmisblg3 | 0,67 | 0,73 |
| 4 | ogrtsplno4 | 0,66 | 0,77 | 29 | iltsmisblg4 | 0,54 | 0,64 |
| 5 | ogrtsplno5 | 0,67 | 0,70 | 30 | iltsmisblg5 | 0,66 | 0,73 |
| 6 | ogrtsplno6 | 0,69 | 0,74 | 31 | iltsmisblg6 | 0,48 | 0,77 |
| 7 | ogrtsplno7 | 0,48 | 0,69 | 32 | iltsmisblg7 | 0,76 | 0,72 |
| 8 | ogrtsplno8 | 0,45 | 0,71 | 33 | mevzuat1 | 0,77 | 0,60 |
| 9 | ogrtsplno9 | 0,35 | 0,70 | 34 | mevzuat2 | 0,70 | 0,75 |
| 10 | ogrncyyk1 | 0,59 | 0,61 | 35 | mevzuat3 | 0,67 | 0,77 |
| 11 | ogrncyyk2 | 0,68 | 0,83 | 36 | mevzuat4 | 0,44 | 0,44 |
| 12 | ogrncyyk3 | 0,82 | 0,83 | 37 | yntmtknk1 | 0,50 | 0,65 |
| 13 | ogrncyyk4 | 0,79 | 0,81 | 38 | yntmtknk2 | 0,84 | 0,67 |
| 14 | ogrncyyk5 | 0,62 | 0,78 | 39 | yntmtknk3 | 0,52 | 0,83 |
| 15 | ogrncyyk6 | 0,69 | 0,71 | 40 | yntmtknk4 | 0,55 | 0,78 |
| 16 | alnegtb1 | 0,62 | 0,74 | 41 | ogrtmsynt1 | 0,32 | 0,69 |
| 17 | alnegtb2 | 0,77 | 0,72 | 42 | ogrtmsynt2 | 0,62 | 0,74 |
| 18 | alnegtb3 | 0,79 | 0,74 | 43 | ogrtmsynt3 | 0,64 | 0,63 |
| 19 | alnegtb4 | 0,76 | 0,66 | 44 | ogrtmsynt4 | 0,47 | 0,74 |
| 20 | alnegtb5 | 0,60 | 0,68 | 45 | mimadeg1 | 0,54 | 0,64 |
| 21 | alnegtb6 | 0,56 | 0,68 | 46 | mimadeg2 | 0,58 | 0,72 |
| 22 | alnegtb7 | 0,49 | 0,72 | 47 | mimadeg3 | 0,66 | 0,63 |
| 23 | alnegtb8 | 0,42 | 0,70 | 48 | mimadeg4 | 0,61 | 0,54 |
| 24 | alnegtb9 | 0,59 | 0,72 | 49 | mimadeg5 | 0,45 | 0,66 |
| 25 | alnegtb10 | 0,36 | 0,62 | 50 | mimadeg6 | 0,34 | 0,79 |

3.3.1.2. Analiz aşamasında gözlem verilerinin toplanması. Gözlem, “araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlar.” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015, s.140). Gözlemlenilen olayı, olayda gerçekleşen etkinlikleri ve etkinliğe dâhil olan kişileri betimlemektir (Patton, 2014). Gözlem tekniği yapılandırılma durumu (yapılandırılmış, yapılandırılmamış) ve katılımcı rolü (tam katılımcı, kısmi katılımcı, tam gözlemci) gibi ölçütlere göre sınıflandırılmaktadır (Aiken, 1997). Tam katılımcı, üzerinde çalıştığı grubun bir

üyesi gibi davranarak gözlemci rolünü gizli tutarken tam gözlemci olan araştırmacı gruptan tamamen gizlenir (Merriam, 2018). Kısmi katılımcı olan araştırmacı ise ya gözlemci olarak katılımcı ya da katılımcı olarak gözlemci rollerinden birini tercih eder (Patton, 2014).

Gözlemler doğal ortamında katılımcı bir yöntemle yapıldığında; araştırmacı bireylerin etkileşim kurdukları bağlamı daha iyi anlayabilir, elde edilecek olan birincil deneyimler araştırmacının açık, keşif odaklı ve tümevarımsal olmasına olanak sağlayabilir ve araştırmacıya bireylerin görüşmelerde söylemek istemeyecekleri şeyleri öğrenme fırsatı sunar (Patton, 2014). Bu bakımdan araştırma kapsamında yapılan gözlemlerin doğal ortam ve zamanında yani formal eğitim sürecinde katılımcı olarak yapılması tercih edilmiştir. Gözlem tekniği, araştırmanın farklı aşamalarında farklı amaçlar için kullanılmıştır. Gözlem tekniğinin kullanılış amaç ve aşamaları ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

Gözlem tekniği ihtiyaç analizi aşamasında öğretmenlerin yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Uygulamalar çerçevesinde gözlenen derslerde araştırmacı, gözlemci katılımcı olarak yer almıştır. Bu kapsamda dersler, iki hafta pilot on iki hafta uygulama olmak üzere, 14 hafta boyunca gözlemlenmiştir. Araştırmacı gözlem sürecinde ders süreçlerine müdahil olmamıştır. Araştırmacı, içsel bir bakış açısıyla her öğretmeni kendi sınırları içinde gözlemiş, dışsal (etik) bir bakış açısıyla (Patton, 2014) da öğretmenler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyacak şekilde gözlemlerde bulunmuştur. Ders süreçlerinde ise bir gözlemci katılımcının bulunmasındaki amaç öğretmene ve öğrencilere açıklanmıştır. Gözlemlerde öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, sınıf içi pratikleri ile tutum ve değerlerine odaklanılmıştır. Çalışmanın odak noktası öğretmen olduğundan öğrenciler gözlem sürecine dâhil edilmemiştir.

Öğretmenlerin yeterlik düzeylerini gözlemlemek için, araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği”nden faydalanılarak yapılandırılmış gözlem formu (Ek-3) oluşturulmuştur. Ancak Sosyal Bilgiler Öğretmen

Yeterlikleri Belirleme Ölçeği'nde yer alan mevzuat bilgisi ile milli manevi ve evrensel değerler bu alanlarda öğretmen yeterlikleri yüksek çıktığı için gözlem formuna dâhil edilmemiştir. Üç öğretmen gözlemlenerek pilot çalışması yapılan form, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlendikten sonra sınıf gözlemlerinde kullanılmaya başlanmıştır.

Kullanılan gözlem formu; mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç bölümü içermektedir. Bu üç bölüm; öğretim sürecini planlama ve oluşturma, öğrenciye yaklaşım, alan ve eğitimi bilgisi, iletişim ve işbirliği, yöntem, teknik ve araç gereç kullanımı ve öğretim sürecini yönetme olmak üzere altı kategori ve 40 performans göstergesinden oluşmaktadır. Gözlem formunda performans göstergeleri 1, 2 ve 3 olmak üzere 3 seviyede puanlanmıştır. Puanlamalara karşılık gelen performans göstergeleri araştırmacı tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı (Ek-4) ölçüt alınarak belirlenmiştir.

Gözlem, araştırmacının amacını gerçekleştireceği uzunlukta olmalıdır (Patton, 2014). Bu bakımdan gözlemlenen eylem ve uygulamalar, 12. haftadan sonra dikkate değer bir değişiklik olmadan tekrar ettiği için gözlem süresi yeterli sayılarak gözleme 14. haftada son verilmiş ve çalışmanın görüşme aşamasına geçilmiştir.

3.3.1.3. Analiz aşamasında görüşme verilerinin toplanması. Görüşme, “görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan konuya yönelik sorulara odaklanılan karşılıklı konuşma süreci” olarak tanımlanmaktadır (DeMarrais, 2004). Görüşme yapılandırılma durumlarına (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış) ve felsefi ve disiplinler yönelimine (neo-pozitivist, romantik, yapılandırmacı, postmodern, dönüştürücü, bağımsızlaştırıcı) göre sınıflandırılabilir (Merriam, 2018). Çalışma kapsamında öğretmenlerle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim anlayışına yönelik düşünce, algı ve deneyimlerini ortaya koyarak ihtiyaç alanlarını ve beklentilerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ek olarak görüşmeden elde edilen verilerden

uygulanacak mesleki gelişim programının tasarımında da faydalanmak amaçlanmıştır. Görüşme soruları önceden hazırlanmış olmasına karşın duruma göre sorularda esneklik gösterilmiştir. Görüşme formu 11 sorudan oluşmaktadır. Sorular, literatürden (Avcı, 2013; Bulut, 2011; Kösterelioğlu, 2012; Oturak Eyecisoy, 2014) faydalanarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, biri eğitim yönetimi biri de sosyal bilgiler eğitimi konusunda uzman iki akademisyen tarafından açık ve anlaşılır olma, kapsayıcılık ve amaca hizmet etme açılarından değerlendirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin verdikleri cevaplara bağlı olarak 50-60 dakika aralığında sürmüştür. Ayrıca araştırmanın temel noktalarının görüşme yapılan herkesle konuşulmasını sağlamak için görüşme kılavuzu (Patton, 2014) kullanılmıştır. Kılavuz, çok sayıda katılımcıyla yapılacak görüşmelerin daha kapsamlı ve sistematik olmasına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden tercih edilmiştir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılmasının temel amaçlarından bir diğeri de elde edilen verilere derinlik katıp karşılaştırmalar yapmak ve bu yolla çalışmanın güvenilirliğini artırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaca uygun görüşme soruları hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler dikkate alınarak, bazı sorular değiştirilmiş veya görüşme formuna yeni sorular eklenmiştir. Örneğin; “sosyal bilgiler öğretmeni olarak mesleki gelişime ihtiyaç duyduğunuz alanlar nelerdir? Bu ihtiyaçları mevcut sistemde karşılayabiliyor musunuz?” sorusu, mutlaka bir problem veya ihtiyaç olmalıymış mesajını taşıdığı için “sosyal bilgiler öğretmeni olarak mesleki gelişime ihtiyaç duyduğunuz alanlar var mı? Varsa hâlihazırda uygulanan mesleki eğitim faaliyetlerini ihtiyaçlarınızı karşılama konusunda yeterli buluyor musunuz?” şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca taslak görüşme formunda yer almayan “Mesleki gelişim sizin için ne anlam ifade ediyor?” sorusu uzman önerisi doğrultusunda görüşme formuna eklenmiştir. Bu süreçlerden sonra son şekli verilen görüşme formu çerçevesinde 8 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ek olarak

görüşmeler esnasında cevapların net olmadığı durumlarda cevap, araştırmacı tarafından tekrar edilerek söylenmek istenen şeyin doğru anlaşılıp anlaşılmadığı teyit edilmiştir. Bu husus da görüşmenin geçerliğini desteklemektedir (Lincoln & Guba, 1985; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.3.2.Uygulama aşamasında verilerin toplanması. Gözlem ve görüşme tekniği, uygulama aşamasında, süreç değerlendirmesi (Morrison, Ross & Kemp, 2012) amacıyla tercih edilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında gözlemler, odak grup görüşmelerinde ele alınan konular ile ders planı, sunumu ve etkinliklere getirilen önerilerin ders süreçlerine yansımalarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Öğretmenler, gözlemin konusu, süresi ve kapsamı hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü olanlar gözlem sürecine dâhil edilmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler takip eden odak grup görüşmelerinde değerlendirilerek öğretmenlerin sınıf içi pratiklerine katkı sunulmaya çalışılmıştır. Bu genel açıklamalardan sonra gözlem ve görüşmelerle ilgili bilgiler ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Ayrıca gözlem ve görüşme tekniği, ihtiyaç analizi kısmında detaylı olarak açıklandığından, tekrara düşmemek adına, bu kısım uygulama kapsamında gözlem ve görüşmenin amacı ve içeriğinin açıklanmasıyla sınırlı tutulmuştur.

3.3.2.1.Uygulama aşamasında gözlem verilerinin toplanması. Araştırmanın uygulama aşamasında gözlem, odak grup görüşmelerinde ele alınan konular ile ders planı, sunumu ve etkinliklere getirilen önerilerin ders süreçlerine yansımalarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Uygulamalar çerçevesinde gözlenen derslerde araştırmacı, gözlemci katılımcı olarak yer almıştır. Bu kapsamda dersler, uygulamanın sürdüğü 14 hafta boyunca gözlemlenmiştir. Gözlemler, araştırmacı ve katılımcı öğretmenlerden biri olmak üzere, iki kişi tarafından yapılmıştır. Araştırmacı ve öğretmen gözlem sürecinde dersin işleyişine müdahil olmamıştır. Ders süreçlerinde gözlemci katılımcıların bulunmasındaki amacın odak grup görüşmelerinde ele alınan konular ile ders planı, sunumu ve etkinliklere getirilen önerilerin

ders süreçlerine yansımalarını ortaya koymak olduğu öğretmene ve öğrencilere açıklanmıştır. Gözlemlerde öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, sınıf içi pratikleri ile tutum ve değerlere odaklanılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içi pratiklerinin değerlendirilmesine yönelik genel bir çerçeve oluşturulması amacıyla, katılımcılarla birlikte, yarı yapılandırılmış gözlem formu (Ek-3) hazırlanmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra gözlem formuna son şekli verilmiştir. Kullanılan gözlem formu; mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç bölüm ve dokuz ölçütü içermektedir.

3.3.2.2. Uygulama aşamasında görüşme verilerinin toplanması. Çalışmanın uygulama aşamasında veriler odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesi, “küçük bir grup katılımcı ile belirli bir konu üzerinde yapılan görüşme” olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014). Odak grup görüşmelerinde sorulara verilen cevaplar bireylerin etkileşimleri sonucu oluşabildiği için bu görüşmelerin bireysel görüşmelerden farklı kazanımları da olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle odak grup görüşmelerinin elde edilen verilere zenginlik ve derinlik katma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Odak grup görüşmesine katılanların konu ile ilgili ortak yaşantı veya deneyimlerinin olması temel olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2013) her okul, odak grup görüşmelerine ayrı ayrı katılmıştır. Odak grup görüşmeleri, çalışmalarda tek veri toplama aracı olarak kullanılabilirdiği gibi tamamlayıcı veri toplama aracı olarak da kullanılabilir (Morgan, 1997). Odak grup görüşmeleri, bu araştırma kapsamında, tamamlayıcı rol üstlenmiş ve veri kaynağı çeşitlendirilerek zengin veriler elde etmek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada odak grup görüşmeleri, mesleki gelişim topluluğu kapsamında ele alınacak konuları etraflıca ortaya koyma, süreç içerisindeki gözlemlerde tespit edilen eksikliklerin giderilmesi açısından yansıtıcı dönütler verme ve uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlara çözüm önerileri getirme konularında katkı sunmuştur. Odak grup görüşmeleri öğrenme topluluğu sistematiği esas alınarak yarı yapılandırılmış şekilde yürütülmüştür.

Görüşmelerde planlama, sunum ve etkinlikler üzerine ders öncesi tartışmalar ve ders sonrası genel değerlendirme gibi sürekli olarak odaklanılan konular olduğu gibi eğitim veya sınav sisteminde değişiklik gibi süreç içerisinde ortaya çıkan konular da odak olarak ele alınmıştır.

3.3.3.Değerlendirme aşamasında verilerin toplanması. Gözlem, görüşme ve başarı testi, değerlendirme aşamasında, uygulanan mesleki gelişim programının çıktılarının değerlendirilmesi (sonuç ve izleme) amacıyla tercih edilmiştir. Bu aşamada başarı testi mesleki öğrenme topluluğunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ölçmek için kullanılmıştır. Ders gözlemleri ise mesleki öğrenme topluluğu sürecinde elde edilen kazanımların öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına etkisini ve bu etkinin zamana bağlı nasıl değişim gösterdiğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Ek olarak, gözlemlerden sonra uygulama sürecinin genel bir değerlendirmesini yapmak amacıyla, katılımcılarla görüşmeler yapılarak çalışmanın veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Genel çerçevedeki bu açıklamalar ışığında gözlem ve görüşmelerle ilgili bilgiler ayrı başlıklar halinde incelenecektir. Ayrıca gözlem ve görüşme tekniği ihtiyaç analizi kısmında detaylı olarak açıklandığından tekrara düşmemek adına bu kısım uygulama kapsamında gözlem ve görüşmenin amacı ve içeriğinin açıklanmasıyla sınırlı tutulacaktır.

3.3.3.1.Değerlendirme aşamasında gözlem verilerinin toplanması. İzleme değerlendirme aşamasında yapılan ders gözlemi, mesleki öğrenme topluluğu sürecinde elde edilen kazanımların öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına etkisini ve bu etkinin zamana bağlı olarak nasıl bir değişim gösterdiğini tespit etmek için yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan sınıf içi gözlemler uygulamalar bittikten dört ay sonra yapılmıştır. Gözlemler, uygulama aşamasında kullanılan, sınıf içi gözlem formu (Ek-2) kullanılarak yapılmıştır. Gözlem, araştırmacının amacını gerçekleştireceği uzunlukta olmalıdır (Patton, 2014). Bu bakımdan bir haftalık ders gözlemi kalıcı etkiyi göstermek açısından yeterli görüldüğünden gözlem süresi 1 haftayla sınırlı tutularak çalışmanın değerlendirme aşaması görüşmelerle devam ettirilmiştir.

3.3.3.2. Değerlendirme aşamasında görüşme verilerinin toplanması. İzleme değerlendirme aşamasında görüşme, uygulama sürecinin genel bir değerlendirmesini yapmak ve uygulama sürecinde elde edilen kazanımların kalıcılığıyla ilgili veri toplamak amacıyla yapılmıştır. Görüşme soruları önceden hazırlanmış olmasına karşın duruma göre sorularda esneklik gösterilmiştir. Görüşme formu 9 sorudan oluşmaktadır. Sorular, literatürden (Avcı, 2013; Bulut, 2011; Kösterelioğlu, 2012; Oturak Eyecisoy, 2014; Yadigaroglu, 2014) faydalanarak, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, biri eğitim yönetimi biri de sosyal bilgiler eğitimi konusunda uzman iki akademisyen tarafından; açık ve anlaşılır olma, kapsayıcılık ve amaca hizmet etme açılarından değerlendirilmiş ve öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin verdikleri cevaplara bağlı olarak 45-60 dakika aralığında sürmüştür. Ayrıca araştırmanın temel noktalarının görüşme yapılan herkesle konuşulmasını sağlamak için, görüşme kılavuzu (Patton, 2014) oluşturulmuş ve kullanılmıştır. Kılavuz, çok sayıda katılımcıyla yapılacak görüşmelerin daha kapsamlı ve sistematik olmasına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan görüşme formunun geçerliğini artırmak adına form uzman görüşüne sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Uzman görüşleri dikkate alınarak, hazırlanmış sorularda bazı değişiklikler yapılmış veya forma yeni sorular eklenmiştir. Örneğin; “Mesleki Öğrenme Topluluğu uygulama sürecinde edindiğiniz kazanımlar nelerdir?” sorusu, yönlendirme içerdiğinden “Mesleki Öğrenme Topluluğu sürecindeki uygulamaları mesleki gelişiminiz açısından değerlendirebilir misiniz?” şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca taslak görüşme formunda yer almayan “Topluluk kapsamındaki paylaşımlarınızın uygulamalar bittikten sonra devam etme durumunu değerlendirebilir misiniz” ifadesi uzman önerisi doğrultusunda görüşme formuna eklenmiştir. Bu süreçlerden sonra son şekli verilen görüşme formu çerçevesinde 6 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ek olarak görüşmeler esnasında, cevapların net olmadığı durumlarda,

cevap araştırmacı tarafından tekrar edilerek söylenmek istenen Şeyin doğru anlaşılıp anlaşılmadığı teyit edilmiştir. Bu Şekilde görüşmenin geğerliğini artırmak amağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

3.3.3.3. Başarı testi verilerinin toplanması. Test, bireylerin çeşitli özelliklerini lęmek amacıyla kullanılan belirli sayıda madde (soru) veya işlemden oluşan araçtır (Baykul, 2010, s. 313-314). Bireylerin bu özelliklerinin bir bölümü, zekâ, yetenek gibi ağırlıklı olarak psikolojik kökenli ve bir diğer bölümü de daha çok öğrenme ürünleri olan eğitimle ilgili özelliklerdir (Baykul, 2010, s. 314). Başarı testleri, öğrenme ürünlerini belirlemek için eğitim çalışmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bir kişi veya grubun belli bir ğretim programının uygulaması sonucunda elde ettiği kazanımları ölçen testler olarak tanımlanan başarı testleri, genel olarak kısa cevap, sınıflama, yazılı, iki aşamalı ve çoktan seçmeli testler Şeklinde sınıflanabilir (Karataş, Köse ve Coştu, 2003). Testler eğitim sürecinin çeşitli aşamalarında farklı amaçlarla kullanılabilir. Başarı testi bu çalışmada mesleki öğrenme topluluğunun ğrenci başarısı üzerindeki etkisini ölçmek için kullanılmıştır.

Topluluktaki öğretmenlerle birlikte geliştirilen başarı testi (Ek-10), ğrenme alanının kazanımları çerçevesinde, Bloom (1956) taksonomisi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Sorular bilgi (2), kavrama (11), analiz (3) ve değerlendirme (1) basamaklarından oluşmaktadır. Toplam 17 soru bulunan testte, 10 çoktan seçmeli, 3 açık uçlu, 2 eşleştirme, 1 boşluk doldurma ve 1 doğru/yanlış olmak üzere 5 tür soru bulunmaktadır. Geliştirilen başarı testinin kapsam geğerliğini sağlamak için kullanılan belirtke tablosu aşağıda verilmiştir (Tablo 19).

Tablo 19

Belirtke tablosu

| Öğrenme Alanı | Alt Öğrenme Alanı | Kazanımlar | Puan |
|------------------------|---------------------------------|--|------|
| Kültür ve Miras | Beylikten Cihan Devletine | SB.7.2.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar. | 17 |
| | İnsanı Yaşat ki Devlet Yaşasın | SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder. | 13 |
| | Avrupa'da Uyanış | SB.7.2.3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar. | 30 |
| | Değişen Dünyada Değişen Osmanlı | SB.7.2.4. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur. | 20 |
| | Osmanlı'dan Kalan Mirasımız | SB.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir. | 20 |

Kapsam geçerliği sağlanan başarı testi uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapıldıktan sonra testin pilot uygulaması yapılmıştır. Bu aşamadan sonra başarı testi, topluluğa katılan öğretmenlerin dersine girdiği 7. sınıflara ön ve son test olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Ön ve son testler, yarı deneysel desenlerden “ön ve son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015) tercih edilmiştir. Bu desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinde eşleştirilmeye çalışılsa da bu durum dâhil edilen grupların denk olduğu anlamına gelmez (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Buna rağmen bu desen seçkisiz atanmanın yapılamayacağı durumlarda kullanılabilir önemli bir alternatif desendir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Bu bilgiler ışığında çalışmanın doğası gereği topluluğa katılan öğretmenlerin 7. sınıfları deney, katılmayan öğretmenlerin 7. sınıfları ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Çalışmanın verileri gözlem, görüşme, ölçek ve başarı testi aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analiz süreci ve yöntemiyle ilgili ayrıntılı bilgiler ayrı başlıklar altında incelenecektir. Verilerin analiz yöntemi ile ilgili genel bilgiler Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Verilerin analiz yöntemi ile ilgili bilgiler

| Kullanıldığı Aşama | Veri Toplama Tekniği/Aracı | Analiz Yöntemi | Kullanım Amacı |
|--------------------|----------------------------|--|--|
| İhtiyaç Analizi | Gözlem | Betimsel analiz (Dereceli puanlama anahtarı) | -Durum tespiti |
| | Görüşme | İçerik analizi | -Durum tespiti |
| | Ölçek | Betimsel analiz Bağımsız Örneklem için t-Testi Bağımsız Örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi | -Durum tespiti |
| Uygulama | Gözlem | Tematik analiz | Süreç değerlendirilmesi |
| | Görüşme | İçerik Analizi | Süreç değerlendirilmesi |
| Değerlendirme | Gözlem | Tematik analiz | -Mesleki gelişim programının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkinin değerlendirilmesi (sonuç değerlendirmesi). -Kalıcı etki değerlendirilmesi |
| | Görüşme | İçerik analizi | -Mesleki gelişim programının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkinin değerlendirilmesi -Kalıcı etki değerlendirilmesi |
| | Başarı testi | Bağımlı/Bağımsız Örneklem için t-Testi Bağımsız Örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi Wilcoxon-Mann-Whitney U testi | Mesleki gelişim programının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin ölçülmesi |

3.4.1.İhtiyaç analizi aşamasında elde edilen verilerinin analizi. Çalışmanın ihtiyaç analizi aşamasında veriler ölçek, gözlem ve görüşme aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin

analizi veri toplama sürecinin bitiminde yapılarak sonraki aşamaya geçilmiştir. Verilerin analiz süreci ve yöntemiyle ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

3.4.1.1. Ölçek verilerinin analizi. Ölçek geliştirme kapsamında elde edilen veriler, “Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)” olmak üzere iki aşamalı bir yapıda analiz edilmiştir. Verilere “Açımlayıcı Faktör Analizi” yapmak için SPSS 23.0 programı, “Doğrulayıcı Faktör Analizi yapmak için ise AMOS 23.0 paket programı kullanılmıştır. AFA madde grubunda temelde yer alan yapıyı belirlemek için, DFA ise kuram ya da önceki çözümsel sonuçlar temelinde öngörülen ilişki örüntüsünü doğrulamak için kullanılmıştır (DeVellis, 2017).

Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği’nden elde edilen veriler, SPSS 23.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekten elde edilen verilere grup sayısına göre “Bağımsız Örneklemeler için t-Testi” ve “Bağımsız Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way Anova)” uygulanmıştır. Mesleki kıdem, okul türü, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre genel yeterlik düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way Anova) uygulanmıştır. Ayrıca elde edilen verilerle ilgili betimsel analizler de yapılmıştır.

3.4.1.2. Gözlem verilerinin analizi. Gözlem formu aracılığıyla elde edilen veriler, Microsoft Excel ofis programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda her bir katılımcının gözlem boyunca performans göstergelerinden aldıkları toplam puanlar hesaplanarak ihtiyaç alanları tespit edilmeye çalışılmıştır. Gözlem formunda yer alan performans göstergeleri 1, 2 ve 3 olmak üzere 3 seviyede puanlanmıştır. Bu puanlama yapılırken değerlendirme aracı olarak da dereceli puanlama anahtarı (Ek-4) kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı, uzman görüşleri doğrultusunda literatürden (MEB, 2006; 2018) ve araştırma kapsamında geliştirilen Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme

Ölçeği'nden faydalanılarak oluşturulmuştur. Kullanılan dereceli puanlama anahtarı; mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç bölümü içermektedir. Bu üç bölüm; öğretim sürecini planlama ve oluşturma, öğrenciye yaklaşım, alan ve eğitimi bilgisi, iletişim ve işbirliği, yöntem, teknik ve araç gereç kullanımı ve öğretim sürecini yönetme olmak üzere altı kategori ve 40 performans göstergesine yönelik üç seviyede puanlamayı içermektedir. Ayrıca sosyal bilgiler Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nde yer alan mevzuat bilgisi ile milli manevi ve evrensel değerler, bu alanlarda öğretmen yeterlikleri yüksek çıktığı için, gözlem formuna dâhil edilmemiştir.

3.4.1.3. Görüşme verilerinin analizi. Analiz aşamasında yapılan görüşmeler kayıt altına alınarak elde edilen kayıtların dökümü yapılmıştır. Dökümü yapılan görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler, kendi içinde anlamlı bölümler oluşturacak şekilde sınıflandırılmış ve verilerden anlamca ilişkili olanlar bir araya getirilerek kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlar, farklı bir araştırmacı tarafından da incelenmiş ve araştırmacının görüşleri doğrultusunda kodlara son şekli verilmiştir. Kodlama işlemi sonuçlandıktan sonra kodlardan kategoriler oluşturulmuş ve son olarak da kategorileri bir bütün halinde kuşatan temalar oluşturulmuştur (Patton, 2014).

3.4.2. Uygulama aşamasında elde edilen verilerinin analizi. Çalışmanın uygulama aşamasında veriler, gözlem ve görüşme teknikleri aracılığı ile elde edilmiştir. Veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler analiz edilerek sonraki aşamaya geçilmiştir. Verilerin analiz süreci ve yöntemiyle ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

3.4.2.1. Gözlem verilerinin analizi. Yarı yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla elde edilen veriler, süreç içerisindeki her gözlemden sonra, tematik olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda her bir katılımcının gözlemlenen süreçteki güçlü ve geliştirilmeye açık yanları tespit edilerek sonraki süreçte yapılacak uygulamalar için öneriler getirilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi pratiklerinin değerlendirilmesine yönelik genel bir çerçeve

oluşturulması amacıyla katılımcılarla birlikte yarı yapılandırılmış gözlem formu (Ek-2) hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç tema ve dokuz performans göstergesinden oluşmaktadır.

3.4.2.2. Görüşme verilerinin analizi. Uygulama aşamasında yapılan odak grup görüşmelerinin görüntülü kayıtları alınarak kayıtların dökümü yapılmıştır. Dökümü yapılan görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler, her bir katılımcı için ayrı ayrı ve uygulama sürecine yönelik olmak üzere iki şekilde analiz edilmiştir. Katılımcıların her birinden elde edilen verilerin ayrı analiz edilmesi süreç içerisindeki gelişimi görmek adına tercih edilmiştir. Uygulama sürecine yönelik bütüncül bir bakış açısı geliştirmek amacıyla da uygulama verilerinin bir arada analiz edilmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür.

3.4.3. Değerlendirme aşamasında elde edilen verilerinin analizi. Çalışmanın değerlendirme aşamasında veriler gözlem, görüşme ve başarı testi aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analiz süreci ve yöntemiyle ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

3.4.3.1. Gözlem verilerinin analizi. Yarı yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda uygulamanın kalıcı etkisine yönelik genel bir değerlendirme yapılarak katılımcılara sonraki uygulamaları için öneriler getirilmiştir. Gözlemlerde, öğretmenlerin sınıf içi pratiklerinin değerlendirilmesine yönelik genel bir çerçeve oluşturulması amacıyla, mesleki öğrenme topluluğu sürecinde katılımcılarla birlikte geliştirilen yarı yapılandırılmış gözlem formu (Ek-2) kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç tema ve dokuz performans göstergesinden oluşmaktadır.

3.4.3.2. Görüşme verilerinin analizi. Değerlendirme aşamasında yapılan görüşmelerin kayıtları alınarak kayıtların dökümü yapılmıştır. Dökümü yapılan görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler, kendi içinde anlamlı bölümler oluşturacak şekilde

sınıflandırıldıktan sonra anlamca ilişkili olan veriler bir araya getirilerek kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlar, farklı araştırmacı tarafından da incelenmiş ve araştırmacının görüşleri doğrultusunda kodlara son şekli verilmiştir. Kodlama işlemi sonuçlandıktan sonra kodlardan kategoriler oluşturulmuş ve son olarak da kategorileri bir bütün halinde kuşatan temalar oluşturulmuştur.

3.4.3.3. Başarı testi ile elde edilen verilerinin analizi. 7. sınıf öğrencilerine uygulanan başarı testinden elde edilen veriler SPSS 23.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Başarı testinden elde edilen verilere, grup sayısına ve normal dağılıma göre, “Bağımlı/Bağımsız Örneklemeler için t-Testi, veya Wilcoxon-Mann-Whitney U testi” ve “Bağımsız Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way Anova)” uygulanmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu başlık altında veri toplama araçlarıyla ilgili geçerlik ve güvenirlik önlemlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda öncelikli olarak nicel daha sonra nitel veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik önlemleri (Yıldırım ve Şimşek, 2013) Tablo 21’de verilerek devamında ayrı başlıklar altında detaylı olarak açıklanmıştır.

Tablo 21

Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik önlemleri

| Ölçüt | Nicel Araştırma | Nitel Araştırma | Araştırmada Kullanılan Yöntemler |
|--|-------------------------|---|--|
| Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili | İç geçerlik | Güvenirlik | Uzun süreli etkileşim Derinlik odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi |
| Sonuçların uygulanması | Dış geçerlik(Genelleme) | Aktarılabirlik (Transfer edilebilirlik) | Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme |
| Tutarlığı sağlama | İç güvenirlik | Tutarlık | Tutarlık incelemesi |
| Nesnel, yansız olma | Dış güvenirlik | Teyit edilebilirlik | Teyit incelemesi |

3.5.1.Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği'nin geçerliğini sağlamaya yönelik yapılan işlemler. Ölçek geliştirme aşamasında geçerlik ve güvenirlik sağlamaya yönelik çalışmaların yapılması araştırma sonuçlarının doğruluğu açısından önem arz etmektedir (Ercan ve Kan, 2004). Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin geçerliğini artırmak için yapılması gerekenler literatürde farklı şekillerde sınıflanmasına karşın genel olarak önerilen işlem basamakları; uzman görüşünün alınması, veri toplama aracı ve süreci hakkında bilgi verilmesi, veri analiz sürecinin detaylandırılması, varsayım ve sınırlıkların ortaya konulması, örneklem özelliklerinin açıklanması, çalışmanın uygulama sürecinin detaylandırılması, araştırmacı rolünün betimlenmesi ve madde sayısı olarak karşımıza çıkmaktadır (Brinberg & McGraft, 1985; (Cresweell, 2011; Fraenkel, Wallen & Hyun 2011; McMillan & Schumacher, 2010; Topu, Baydaş, Turan ve Göktaş, 2013). Bu öneriler dikkate alınarak çalışmanın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerlik sağlama çalışmaları incelendiğinde, öncelikli olarak sürecin her aşaması uzman görüşleri doğrultusunda planlanmış ve uygulama sürecinin her aşaması uzman kontrolünde yürütülmüştür. Buna ek olarak veri toplama aracının geliştirilme sürecinde yapılan iş ve işlemler detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Ayrıca veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı olarak ortaya konularak elde edilen sonuçların değerlendirme işlemleri uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaya yönelik sayıltılar, sınırlılıklar, çalışmanın araştırma grubunun belirlenme süreci ve yöntemi ilgili bölümlerde (giriş, yöntem) detaylandırılmıştır. Araştırma sürecinde her bir katılımcı araştırma hakkında detaylı olarak bilgilendirilerek gönüllü olanlar araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Son olarak geliştirilen ölçeğin madde sayısı ve boyutları ayrıntılı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma, betimsel geçerlik ölçütlerinin yanı sıra kapsam, görünüş ve yapı geçerlik kriterleri açılarından da incelenerek araştırmanın geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Kapsam geçerliği Davis (1992) tekniği kullanılarak istatistiksel olarak incelenirken görünüş geçerliği uzman görüşleri ile sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada yapı geçerliğini sağlamak için AFA ve DFA yapılmıştır. AFA ile ortaya konulan modele DFA uygulanarak yapı geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği'nin güvenilirliğini sağlamaya yönelik işlemler. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin güvenilirliğini artırmak için yapılması gerekenler literatürde farklı şekillerde sınıflanmasına karşın genel olarak önerilen işlem basamakları; uzman görüşünün alınması, güvenilirlik hesaplamalarının yapılması, değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışmasının yapılması, katılımcı görüşünün alınması, veriler arası tutarlılığın kontrolü ve madde sayısı şeklindedir.

Araştırma sürecinin güvenilirliğini sağlamak için araştırmanın her aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca değerlendiriciler arasındaki güvenilirliği belirlemek için Davis (1992) tekniğiyle uzman görüşleri alınarak KGİ değerleri hesaplanmıştır. Bunların yanı sıra ölçek geliştirme sürecinde katılımcılardan dönütler alınmaya gayret edilmiş ve gelen dönütlerden olabildiğince faydalanılmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerin iç tutarlıkları da incelenerek verilerin uyumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunlara ek olarak ölçek geliştirme çalışmalarında güvenilirliğin sağlanması adına sıkça kullanılan iç tutarlık katsayısı (Cronbach's Alpha) ile %27'lik alt ve üst grup madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2014; Gül ve Sözbilir, 2015; McMillan ve Schumacher, 2013; Ürey ve Çepni, 2014). Bu korelasyonlar araştırmacıya, güvenilirlik hesaplamalarına ek olarak, ölçeğe konulması düşünülen maddelerin yapı içerisindeki tutarlılığını da inceleme fırsatı sunmaktadır (Erkuş, 2012). Ölçeğe yönelik güvenilirlik analizi sonuçları bulgular kısmında verilmiştir.

3.5.3.Nitel veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik işlemler. Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırmacının yaklaşımının tutarlılığını geçerlik ise bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolünü işaret etmektedir (Gibbs, 2007). Nitel araştırmanın geçerliği, üye kontrolü, üçgenleme (çeşitlendirme), akran değerlendirmesi ve dış denetleyici gibi çeşitli stratejiler izlenebilir (Creswell, 2014). Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın geçerliğini sağlamak için; üye kontrolü, üçgenleme (çeşitlendirme), akran değerlendirmesi ve dış denetleyici stratejileri izlenerek çalışmanın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için; kodların tanımlanmasında sapma olmaması için kodlama sürecinde verilerin sürekli olarak karşılaştırılması, analizi yapılan verilerin farklı zamanlarda tekrar kontrol edilmesi ve farklı bir araştırmacı tarafından çapraz kontrolünün sağlanması önerilir (Gibbs, 2007). Bu öneriler doğrultusunda nitel verilerin güvenilirliğini sağlamak adına verilerin sürekli karşılaştırması ve tekrar kontrolü yapılmıştır. Bunlara ek olarak, analizi yapılan verilerin çapraz kontrolü, bir alan uzmanı araştırmacı tarafından daha yapılmıştır. Alan uzmanından, verilerden belirli bir kısmını (%25) kodlaması istenmiştir. Bu şekilde oluşan kod ve kategorilerin uyumu yüzdesi (Miles ve Huberman, 2016) .80 olarak hesaplanmıştır.

4.Bölüm

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlere, içerik analizlerine ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, ihtiyaç analizi, uygulama ve değerlendirme aşamaları takip edilerek, araştırma problemlerindeki sıralamaya göre açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

4.1.Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanlar, öğretmenlerin yeterlik düzey ve görüşlerine göre nasıl sınıflanmaktadır?

Bu başlık altında araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında uygulanan yeterlik ölçeği ile gerçekleştirilen gözlem ve görüşmeye ait bulgular verilerek öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanlar belirlenmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan bu ihtiyaç alanları Tablo 22’de verilerek devamında açıklanmıştır.

Tablo 22

Öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanlar

| İhtiyaç Alanları | Ölçek | Gözlem | Görüşme |
|--|-------|--------|---------|
| Alan ve Eğitimi Bilgisi | - | ✓ | ✓ |
| Mevzuat Bilgisi | - | - | - |
| Öğretim Sürecini Planlama ve Oluşturma | ✓ | ✓ | ✓ |
| Öğretim Sürecini Yönetme | - | ✓ | ✓ |
| Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç Kullanımı | - | ✓ | ✓ |
| Öğrenciye Yaklaşım | ✓ | ✓ | ✓ |
| İletişim ve İşbirliği | - | - | - |
| Milli Manevi Değerler | - | - | - |

Tablo 22’de yer alan bulgulara göre öğretim sürecini planlama ve oluşturma ile öğrenciye yaklaşım kategorileri, hem ölçek hem de gözlem ve görüşme verilerine dayalı olarak, öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın alan ve eğitimi bilgisi, öğretim sürecini yönetme ile yöntem teknik ve araç-gereç

kullanımı ölçek bulgularında bir ihtiyaç alanı olarak çıkmamasına rağmen yapılan gözlem ve görüşmeler öğretmenlerin bu alanlarda da mesleki gelişime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Ayrıca mevzuat bilgisi, iletişim ve işbirliği ile milli ve manevi değerler kategorileri öğretmenlerin mesleki açıdan en yeterli oldukları alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu genel açıklamalar ışığında yeterlik alanlarına göre detaylı ihtiyaç analizleri aşağıda ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

4.1.1.Öğretmenlerin yeterliği ne düzeydedir? Bu başlık altında sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği ve sınıf içi gözlem verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği'ne ait bulgular.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan yeterlik ölçeği analiz sonuçları faktörler çerçevesinde ayrı ayrı ele alındıktan sonra bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Bu bağlamda her bir faktördeki en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip performans göstergesi maddeleri yorumlanmıştır. Ölçeğe ait betimsel analiz sonuçları Tablo 23'te verilerek devamında açıklanmıştır.

Tablo 23

Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin betimsel istatistik analiz sonuçları

| | Madde | Asla/Hiç | | Çok Az | | Kısmen | | Çoğunlukla | | Her Zaman | | \bar{x} | Ss |
|--|-------|----------|-----|--------|-----|--------|------|------------|------|-----------|------|-----------|------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Öğretim Süreci Planlama ve Oluşturma | 1 | 0 | 0.0 | 2 | 0.4 | 34 | 7.1 | 203 | 42.3 | 241 | 50.2 | 4.42 | .641 |
| | 2 | 0 | 0.0 | 2 | 0.4 | 56 | 11.7 | 213 | 44.4 | 209 | 43.5 | 4.31 | .688 |
| | 3 | 0 | 0.0 | 4 | 0.8 | 70 | 14.6 | 217 | 45.2 | 189 | 39.4 | 4.23 | .721 |
| | 4 | 0 | 0.0 | 8 | 1.7 | 79 | 16.5 | 205 | 42.7 | 188 | 39.2 | 4.19 | .765 |
| | 5 | 1 | 0.2 | 13 | 2.7 | 117 | 24.4 | 238 | 49.6 | 111 | 23.1 | 3.92 | .773 |
| | 6 | 1 | 0.2 | 6 | 1.3 | 70 | 14.6 | 219 | 45.6 | 184 | 38.3 | 4.20 | .746 |
| | 7 | 0 | 0.0 | 1 | 0.2 | 42 | 8.8 | 211 | 44.0 | 226 | 47.1 | 4.37 | .650 |
| | 8 | 0 | 0.0 | 3 | 0.6 | 61 | 12.7 | 230 | 47.9 | 186 | 38.8 | 4.24 | .692 |
| | 9 | 1 | 0.2 | 10 | 2.1 | 64 | 13.3 | 223 | 46.5 | 182 | 37.9 | 4.19 | .759 |
| | 10 | 0 | 0.0 | 4 | 0.8 | 55 | 11.5 | 210 | 43.8 | 211 | 44.0 | 4.30 | .702 |
| Öğrenciye Yaklaşım | 11 | 2 | 0.4 | 16 | 3.3 | 117 | 24.4 | 217 | 45.2 | 128 | 26.7 | 3.94 | .824 |
| | 12 | 2 | 0.4 | 13 | 2.7 | 131 | 27.3 | 221 | 46.0 | 113 | 23.5 | 3.89 | .802 |
| | 13 | 0 | 0.0 | 4 | 0.8 | 62 | 12.9 | 165 | 34.4 | 249 | 51.9 | 4.37 | .737 |
| | 14 | 1 | 0.2 | 0 | 0.0 | 21 | 4.4 | 120 | 25.0 | 338 | 70.4 | 4.65 | .582 |
| Alan ve Eğitimi Bilgisi | 15 | 0 | 0.0 | 2 | 0.4 | 38 | 7.9 | 191 | 39.8 | 249 | 51.9 | 4.43 | .655 |
| | 16 | 0 | 0.0 | 3 | 0.6 | 57 | 11.9 | 218 | 45.4 | 202 | 42.1 | 4.28 | .694 |
| | 17 | 2 | 0.4 | 8 | 1.7 | 65 | 13.5 | 234 | 48.8 | 171 | 35.6 | 4.17 | .752 |
| | 18 | 0 | 0.0 | 5 | 1.0 | 66 | 13.8 | 222 | 46.3 | 187 | 39.0 | 4.23 | .718 |
| | 19 | 1 | 0.2 | 3 | 0.6 | 61 | 12.7 | 213 | 44.4 | 202 | 42.1 | 4.27 | .719 |
| | 20 | 0 | 0.0 | 4 | 0.8 | 76 | 15.8 | 239 | 49.8 | 161 | 33.5 | 4.16 | .708 |
| | 21 | 1 | 0.2 | 6 | 1.3 | 79 | 16.5 | 182 | 37.9 | 212 | 44.2 | 4.24 | .784 |
| | 22 | 0 | 0.0 | 10 | 2.1 | 80 | 16.7 | 233 | 48.5 | 157 | 32.7 | 4.11 | .751 |
| | 23 | 0 | 0.0 | 3 | 0.6 | 54 | 11.3 | 202 | 42.1 | 221 | 46.0 | 4.33 | .697 |
| | 24 | 0 | 0.0 | 5 | 1.0 | 38 | 7.9 | 176 | 36.7 | 261 | 54.4 | 4.44 | .684 |
| | 25 | 0 | 0.0 | 1 | 0.2 | 28 | 5.8 | 186 | 38.8 | 265 | 55.2 | 4.48 | .616 |
| İletişim ve İşbirliği | 26 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 13 | 2.7 | 130 | 27.1 | 337 | 70.2 | 4.67 | .523 |
| | 27 | 0 | 0.0 | 2 | 0.4 | 19 | 4.0 | 137 | 28.5 | 322 | 67.1 | 4.62 | .582 |
| | 28 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 6 | 1.3 | 68 | 14.2 | 406 | 84.6 | 4.83 | .405 |
| | 29 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 29 | 6.0 | 181 | 37.7 | 270 | 56.3 | 4.50 | .609 |
| | 30 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 6 | 1.3 | 60 | 12.5 | 414 | 86.3 | 4.85 | .390 |
| | 31 | 1 | 0.2 | 14 | 2.9 | 67 | 14.0 | 196 | 40.8 | 202 | 42.1 | 4.21 | .806 |
| | 32 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 10 | 2.1 | 60 | 12.5 | 410 | 85.4 | 4.83 | .425 |
| Yöntem, Öğretim Tek. Araç Gereç Yönetme Kul. | 33 | 2 | 0.4 | 2 | 0.4 | 40 | 8.3 | 181 | 37.7 | 255 | 53.1 | 4.42 | .698 |
| | 34 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 8 | 1.7 | 51 | 10.6 | 421 | 87.7 | 4.86 | .392 |
| | 35 | 0 | 0.0 | 2 | 0.4 | 39 | 8.1 | 224 | 46.7 | 215 | 44.8 | 4.35 | .646 |
| | 36 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 5 | 1.0 | 96 | 20.0 | 379 | 79.0 | 4.77 | .439 |
| | 37 | 0 | 0.0 | 2 | 0.4 | 40 | 8.3 | 212 | 44.2 | 226 | 47.1 | 4.37 | .654 |
| | 38 | 0 | 0.0 | 2 | 0.4 | 54 | 11.3 | 126 | 26.3 | 298 | 62.1 | 4.50 | .707 |
| | 39 | 2 | 0.4 | 10 | 2.1 | 55 | 11.5 | 129 | 26.9 | 284 | 59.2 | 4.42 | .805 |
| | 40 | 0 | 0.0 | 3 | 0.6 | 41 | 8.5 | 181 | 37.7 | 255 | 53.1 | 4.43 | .674 |
| | 41 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 26 | 5.4 | 139 | 29.0 | 315 | 65.6 | 4.60 | .590 |
| | 42 | 1 | 0.2 | 7 | 1.5 | 73 | 15.2 | 187 | 39.0 | 212 | 44.2 | 4.25 | .779 |
| | 43 | 0 | 0.0 | 4 | 0.8 | 50 | 10.4 | 187 | 39.0 | 239 | 49.8 | 4.37 | .703 |
| | 44 | 0 | 0.0 | 3 | 0.6 | 27 | 5.6 | 154 | 32.1 | 296 | 61.7 | 4.54 | .631 |
| Milli Manevi Değerler | 45 | 1 | 0.2 | 3 | 0.6 | 22 | 4.6 | 111 | 23.1 | 343 | 71.5 | 4.65 | .618 |
| | 46 | 0 | 0.0 | 1 | 0.2 | 21 | 4.4 | 97 | 20.2 | 361 | 75.2 | 4.70 | .555 |
| | 47 | 0 | 0.0 | 5 | 1.0 | 26 | 5.4 | 106 | 22.1 | 343 | 71.5 | 4.63 | .634 |
| | 48 | 0 | 0.0 | 3 | 0.6 | 11 | 2.3 | 108 | 22.5 | 358 | 74.6 | 4.71 | .538 |
| | 49 | 0 | 0.0 | 2 | 0.4 | 16 | 3.3 | 129 | 26.9 | 333 | 69.4 | 4.65 | .564 |
| | 50 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 22 | 4.6 | 155 | 32.3 | 303 | 63.1 | 4.58 | .578 |

Tablo 23'te yer alan sonuçlar incelendiğinde öğretim sürecini planlama ve oluşturma faktörü altında yer alan “öğretim planını hazırlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alırım” en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=4.42$) olurken, “öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenlerim” en düşük ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=3.92$) olmuştur. Öğretim planı hazırlanırken öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşması açısından önemlidir. Bu bakımdan öğretmenlerin bu konudaki yeterliğinin yüksek olması önem arz etmektedir. Buna karşın öğretmenlerin öğrenme ortamlarının kazanımlara göre düzenlenmesi konusunda daha az yeterli hissetmeleri dikkate değer bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda daha düşük yeterliğe sahip olmaları, öğrenme ortamını düzenleme konusunda bilgi ve deneyim eksikliklerinden kaynaklı olabilir.

Tablo 23'te yer alan sonuçlara göre öğrenciye yaklaşım faktörü altında yer alan “her öğrenciye insan ve birey olarak değer veririm” en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=4.65$) olurken, “bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı davranırım” en düşük ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=3.89$) olmuştur. Öğrenciye insan ve birey olarak değer vermek öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişime katkı sağlayacağı gibi öğrencinin derse ilgisini artırma açısından da önemlidir. Ancak bu madde ile örtüşen “bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı davranırım.” maddesinin en düşük ortalamaya sahip madde olması dikkat çekici bir sonuç olmuştur. Bu durum farklılıklara saygı konusunun bazı öğretmenlerde geliştirilmeye açık bir alan olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Alan bilgisi ve eğitimi faktörü altında yer alan “sosyal Bilgilere uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanırım” en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=4.48$) olurken, “öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgimi öğretim süreçleriyle ilişkilendiririm” en düşük ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=4.11$) olmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin alana özgü kazanımlara ulaşılma düzeyinin ölçülerek değerlendirilmesi

açılarından yeterli bir seviyede oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin bu yetkinliği öğrencilerdeki ihtiyaç alanlarının tespiti ve ihtiyaç alanlarına göre ders tasarımı yapma konularında yol gösterici olacağından önem arz etmektedir. Buna karşın öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini öğretim süreçleriyle ilişkilendirme konusunda, yeterliğinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

İletişim ve işbirliği faktörü altında yer alan “okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılım” en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=4.85$) olurken, “paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yaparım” en düşük ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=4.21$) olmuştur. Okulun bir bütün olarak gelişimi açısından öğretmenlerin bu tür faaliyetlere katılımı ve desteği gerekli görülmektedir. Bu bakımdan bu maddenin en yüksek ortalamaya sahip olması dikkate değerdir. Ancak paydaşlardan gelen dönütler doğrultusunda öz değerlendirme yapma, geliştirilmeye açık bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum öz eleştiri kültürünün yeterince gelişmemesinden kaynaklanabilir.

Mevzuat Bilgisi faktörü altında yer alan “öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuata hâkimim” en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=4.86$) olurken, “eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt ederim” en düşük ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=4.35$) olmuştur.

Öğretmenlerin mesleki yasal hak ve sorumluluklarının bilmeleri özlük haklarının korunmasına katkı sağlayacağı gibi görev ve sorumluluklarının farkına varmaları açılarından faydalı olacaktır. Bu bakımdan mesleği ilgilendiren mevzuata hâkim olma konusunda yüksek bir yeterlik ortalamasına sahip olunması anlamlı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Paydaşların hak ve sorumluluklarını ayırt etme, mesleğe yönelik mevzuat konusuna nispeten daha düşük bir ortalamaya sahiptir. Öğretmen için paydaşlarının (yönetici, veli, öğrenci ve diğer kurum çalışanları vb.) hak ve sorumluluklarının farkına varmak eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi açısından önemli bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem, teknik, araç ve gereç kullanımı faktörü altında yer alan “öğretim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanırım” en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=4.50$) olurken, “yöntem teknik ve araç gereç kullanımı konusunda meslektaşlarımın deneyimlerinden yararlanırım” en düşük ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=4.37$) olmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin ders süreçlerinde etkin kullanımı öğretmene zaman kullanımı, derse olan ilgiyi canlı tutma ve ders içeriğinin zenginleştirilmesi gibi konularda katkılar sunarak etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesine aracılık etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu konudaki yeterliğinin yüksek olması bu açıdan önem arz etmektedir.

Öğretim sürecini yönetme faktörü altında yer alan “öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanırım” en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=4.60$) olurken, “öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlarım” en düşük ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=4.25$) olmuştur. Zamanın etkin kullanımı programda yer alan kazanımlara ulaşma açısından önemli görülmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin zamanın etkin kullanımı konusundaki yeterliklerinin yüksek olması dikkate değer bir durumken öğrencilerin derse aktif katılımı konusunda yeterliğin düşük olması da dikkate değer diğer bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum öğretmenlerin ders süreçlerinde yapılandırmacı anlayışı uygulama konusunda sorun yaşamalarıyla ilişkili olabilir.

Milli, manevi ve evrensel değerler faktörü altında yer alan “vatandaş olarak toplumsal değerlere önem veririm” en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=4.71$) olurken, “ders planlarımı sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerleri gözeterek hazırlarım” en düşük ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=4.58$) olmuştur. Toplumdaki birlik ve bütünlüğün korunması sağlanması ve korunması açısından önemli olan değerler konusunda öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin yüksek olması önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki yeterliğinin oldukça yüksek olması değerlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programında önemli ölçüde yer almasından kaynaklı olabilir.

4.1.1.2. Analiz aşamasında yapılan gözlemlere ait bulgular. Gözlem tekniği, ilk aşamada, öğretmenlerin yeterlik düzeylerini belirleyerek mesleki gelişime ihtiyaç duydukları alanları tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu doğrultuda 8 öğretmenin sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiştir. Bu aşamada gerçekleştirilen gözlemler yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerden elde edilen verilere ait bulgular Tablo 24’te sunulmaktadır devamında açıklanmıştır.

Tablo 24

Gözlemlerden elde edilen verilere ait bulgular

| Kategori | Performans Göstergeleri | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | Ortalama |
|--------------------------------------|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----------|
| Öğretim Süreci Planlama ve Oluşturma | 1.Öğretim planını hazırlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alma | 14 | 17 | 21 | 19 | 16 | 15 | 15 | 14 | 16 |
| | 2.Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenleme | 26 | 31 | 34 | 29 | 34 | 32 | 30 | 25 | 30 |
| | 3.Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlama | 14 | 18 | 22 | 14 | 19 | 17 | 12 | 14 | 16 |
| | 4.Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenleme | 19 | 20 | 25 | 21 | 21 | 22 | 22 | 13 | 20 |
| | 5.Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenleme | 22 | 22 | 26 | 23 | 24 | 24 | 24 | 21 | 23 |
| | 6.Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturma | 17 | 20 | 30 | 24 | 23 | 22 | 17 | 13 | 21 |
| | 7.Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma | 14 | 12 | 17 | 13 | 12 | 12 | 12 | 12 | 13 |
| | 8.Derslerde öğrencilerin analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlama | 14 | 13 | 23 | 15 | 18 | 14 | 12 | 12 | 15 |
| | 9.Ölçme ve değerlendirme elde ettiğim veriler ışığında öz değerlendirme yaparak öğrenme sürecini yeniden düzenleme | 23 | 26 | 29 | 23 | 23 | 24 | 18 | 13 | 22 |
| | 10.Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapma | 36 | 36 | 35 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| Öğrenciye Yaklaşım | 11.Çocuk ve insan haklarını gözetme | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| | 12.Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı davranma | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| | 13.Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmak için çaba gösterme | 33 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 29 | 29 | 34 |
| | 14. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verme | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| | 15. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alma | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 35 | 36 |
| Alan ve Eğitimi Bilgisi | 16.Sosyal Bilgilerle ilgili konu ve kavramları analiz etme | 24 | 28 | 35 | 27 | 32 | 32 | 26 | 17 | 28 |
| | 17. sosyal bilgilere ait temel kavram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlama | 23 | 24 | 32 | 24 | 26 | 24 | 24 | 15 | 24 |
| | 18.Sosyal Bilgilerle ilgili temel bilgi ve veri kaynakları sınıflandırma | 24 | 25 | 29 | 25 | 26 | 27 | 24 | 15 | 24 |
| | 19.Sosyal Bilgilere ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanma | 23 | 25 | 30 | 27 | 29 | 27 | 24 | 21 | 26 |
| | 20.Sosyal Bilgiler öğretim programına hâkim olma | 17 | 23 | 34 | 24 | 24 | 24 | 24 | 12 | 23 |
| | 21.Sosyal Bilgiler öğretim programını, ilgili diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirme | 24 | 22 | 25 | 23 | 23 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| | 22.Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleriyle ilişkilendirme | 21 | 21 | 24 | 23 | 24 | 24 | 24 | 21 | 23 |
| | 23.Sosyal Bilgilerde öğretiminde kullanılabilecek strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırma | 20 | 23 | 34 | 24 | 27 | 24 | 23 | 21 | 25 |
| | 24.Sosyal Bilgiler öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme değerlendirme yöntemlerini karşılaştırma | 23 | 25 | 28 | 24 | 23 | 24 | 24 | 23 | 24 |

| Kategori | Performans Göstergeleri | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | Ortalama |
|-----------------------------------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----------|
| İletişim ve İşbirliği | 25.Sosyal Bilgilere uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanma | 23 | 24 | 27 | 25 | 26 | 24 | 24 | 15 | 24 |
| | 26.Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunması adına çalışmalar yapma | 25 | 35 | 35 | 35 | 36 | 28 | 24 | 23 | 30 |
| | 27.Her öğrencinin öğrenebileceğini savunma | 35 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 33 | 36 |
| | 28.Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapma | 35 | 36 | 36 | 35 | 35 | 35 | 36 | 25 | 34 |
| | 29.Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açık olma | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 35 | 24 | 34 |
| | 30.Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılma | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| | 31.Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapma | 24 | 27 | 27 | 30 | 30 | 33 | 33 | 25 | 29 |
| | 32.Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapma | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 35 | 24 | 33 |
| Öğretim Sür. Yönetme | 33.Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanma | 30 | 34 | 35 | 34 | 36 | 36 | 36 | 32 | 34 |
| | 34.Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlama | 16 | 20 | 25 | 25 | 22 | 24 | 17 | 12 | 20 |
| | 35.Derslerini öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirme | 29 | 33 | 33 | 33 | 35 | 35 | 34 | 24 | 32 |
| Yöntem, Teknik ve Araç Gereç Kul. | 36.Uygulamalarında çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alma | 27 | 32 | 33 | 30 | 32 | 34 | 30 | 24 | 30 |
| | 37. Yöntem teknik ve araç gereç kullanımı konusunda meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma | 26 | 28 | 28 | 23 | 30 | 26 | 24 | 16 | 25 |
| | 38.Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanma | 22 | 27 | 36 | 22 | 35 | 24 | 22 | 13 | 25 |
| | 39.Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirme | 23 | 27 | 36 | 24 | 31 | 25 | 24 | 18 | 26 |
| | 40.Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkili kullanma | 19 | 24 | 36 | 25 | 35 | 28 | 22 | 22 | 26 |

Tablo 24’te yer alan sonuçlar incelendiğinde öğretim sürecini planlama ve oluşturma faktörü altında yer alan “sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenleme” en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=30$) olurken, “öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma” en düşük ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=13$) olmuştur. Öğretim sürecini oluştururken sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenleme olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak için gereklidir. Bu bakımdan öğretmenlerin bu konudaki yeterliğinin yüksek olması önem arz etmektedir. Buna karşın öğretmenlerin öğretim planında özel öğrencilere yeterince yer vermemeleri dikkate değer bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda daha düşük yeterliğe sahip olmaları, özel gereksinimli bireylere sosyal bilgiler öğretimi konusunda bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklanabilir.

Tablo 24’te yer alan sonuçlara göre öğrenciye yaklaşım faktörü altında yer alan beş madde (10, 11, 12, 14 ve 15) en yüksek ortalamaya sahip maddeler ($\bar{x}=36$) olmuştur. Gözlem sonuçlarından elde edilen bulgulara göre bu faktör öğretmen yeterliklerinin en yüksek olduğu

faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine bu faktörde yer alan “öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmak için çaba gösterme” ($\bar{x}=34$) maddesi ise nispeten düşük olan bir ortalamaya sahiptir. Ancak bu 2 puanlık fark dikkate değer bir fark olarak görülmemektedir. Bu bağlamda bu faktörden elde edilen gözlem bulguları öğretmenlerin öğrenciye yaklaşım konusunda yeterli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Alan bilgisi ve eğitimi faktörü altında yer alan “sosyal bilgilerle ilgili konu ve kavramları analiz etme” en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=28$) olurken, “öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgimi öğretim süreçleriyle ilişkilendirme ve sosyal bilgiler öğretim programına hâkim olma” en düşük ortalamaya sahip maddeler ($\bar{x}=23$) olmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin alana özgü konu ve kavramların analizi açısından yeterli bir seviyede oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin bu yetkinliği öğrencilerin öğrendiklerini anlamlandırma ve kalıcı öğrenme oluşturma konularında gelişimine yardımcı olacağından önem arz etmektedir. Buna karşın öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini öğretim süreçleriyle ilişkilendirme ve programa hâkim olma konularında, yeterliğinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

İletişim ve işbirliği faktörü altında yer alan “okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılma” en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=36$) olurken, “Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapma” en düşük ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=29$) olmuştur. Okulun bir bütün olarak gelişimi açısından öğretmenlerin bu tür faaliyetlere katılımı ve desteği gerekli görülmektedir. Bu bakımdan bu maddenin en yüksek ortalamaya sahip olması dikkate değerdir. Ancak paydaşlardan gelen dönütler doğrultusunda öz değerlendirme yapma geliştirilmeye açık bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum öz eleştiri kültürünün yeterince gelişmemesinden kaynaklanabilir.

Yöntem, teknik, araç ve gereç kullanımı faktörü altında yer alan “yöntem teknik ve araç gereç kullanımı konusunda meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma ve öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanma” en düşük ortalamaya sahip maddeler ($\bar{x}=25$) olmuştur. Bu faktör altında yer alan “öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirme ve öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkili kullanma” maddeleri nispeten daha yüksek bir ortalamaya sahip maddeler ($\bar{x}=26$) olmuştur. Buna sonuçlara göre bu faktör öğretmenlerin gelişmeye açık olduğu bir alan olarak değerlendirilebilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin ders süreçlerinde etkin kullanımı öğretmene zaman kullanımı, derse olan ilgiyi canlı tutma ve ders içeriğinin zenginleştirilmesi gibi konularda katkılar sunarak etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesine aracılık etmektedir. Ayrıca meslektaşlarla yöntem, teknik ve araç gereç kullanımı konusunda bilgi ve deneyim paylaşımı ders işleyişine zenginlik katacağından öğretmenlerin bu konudaki yeterliğinin artırılmasının dikkate değer olduğu söylenebilir.

Öğretim sürecini yönetme faktörü altında yer alan “öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanma” en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=36$) olurken, “öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlama” en düşük ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=20$) olmuştur. Zamanın etkin kullanımı programda yer alan kazanımlara ulaşma açısından önemli görülmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin zamanın etkin kullanımı konusundaki yeterliklerinin yüksek olması dikkate değer bir durumken öğrencilerin derse aktif katılımı konusunda yeterliğin düşük olması da dikkate değer diğer bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum öğretmenlerin ders süreçlerinde yapılandırmacı anlayışı uygulama konusunda sorun yaşamalarıyla ilişkili olabilir.

4.1.1.3. Öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim uygulamalarına yönelik görüş ve önerileri nasıldır? Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, öğretmenlerin mevcut

mesleki gelişim anlayışına yönelik düşünce, algı ve deneyimlerini ortaya koyarak öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanları belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ek olarak görüşmeden elde edilen verilerden uygulanacak mesleki gelişim programının tasarımında da faydalanmak amaçlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 25’te sunulmaktadır devamında açıklanmıştır.

Tablo 25

Görüşme verilerine ait bulgular

| Tema | Kategori | Söylemler | Katılımcı |
|--------|---|--|--|
| Algı | Mesleki Gelişim Eğitimlerine Yönelik | Günümüzdeki hızlı değişime ayak uydurabilmek için mesleki gelişim eğitimlerinin düzenlenmesini önemli buluyorum. | K6, K3 |
| | | Bir kişinin 4 yıllık eğitimle 45 yıllık meslek hayatını başarıyla yapması mümkün değil. Bu açıdan mesleki gelişim eğitimi alınması zorunludur. | K1, K2, K3, K4, K5, K6 |
| | | İyi planlanmış, uzman kişiler tarafından verilen eğitimler öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacaktır. Şu anki mesleki gelişim eğitimlerinin büyük çoğunluğu prosedür gereği yapılan eğitimler şeklinde gerçekleşiyor. | K1, K3, K5, K7 |
| | Mesleki Gelişim Uygulamalarına Yönelik | Genellikle kendine yetmeyen birisi kurs vermeye çalıştığından mevcut eğitimleri faydalı bulmuyorum. | K4, K6 |
| | | Mevcut durumda merkezi mesleki gelişim eğitim faaliyetleri, tatil olarak görülüyor. | K3 |
| | | Mahalli olanlar da bir angarya olarak görülüyor. Yani “ne gerek var”, “bitse de gitsek” anlayışı hâkim. | K1, K3, K5 |
| | | Katılımcılarda, “kursu veren kişi slayttan okuyacak, biz dinlerken uyuya kalacağız, boşa vakit kaybı olacak şeklinde bir anlayış da hâkim. | K1, K7 |
| Araç | Sosyal Medya Ve Görsel Yayınlar | Güncel gelişmeleri ve sosyal bilgilerin alanlarına giren konuları medya ve sosyal medyadan takip ediyorum. | K1, K4 |
| | | Sosyal Bilgilerle ilgili formlara üyeliğim var. Bu formlardaki paylaşımlardan yararlanıyorum. | K1, K2, K5 |
| | | Resmi kurumların internet sitelerini takip ederek güncel değişimleri sınıfa taşımaya çalışıyorum. | K2, K3, K5, K6, K7 |
| | Bilimsel Toplantı Akademik yayınlar | Belgesel izliyorum ve bu öğrendiklerimi sınıfa transfer ediyorum. | K3, K4, K6 |
| | | Mümkün olduğunca kitap okumaya çalışıyorum. Hem alan özgü kitaplar hem de kültürel kitaplar okuyorum. | K2, K4, K5, K7, K8 |
| | | Bilimsel dergileri takip ediyorum, | K3 |
| | | Konferanslara katılmaya çalışıyorum. | K5 |
| | | Sosyal Kültürel Faaliyetler | Sosyal kültürel faaliyetleri takip ediyorum. |
| | Kültürel gezilere katılıyorum. | K5 | |
| Eğitim | Ben mesleki gelişim açısından Hizmet içi eğitim kurslarına katılmaya çalışıyorum. | K1, K6 | |
| | Alanımda yüksek lisans yapıyorum. | K7 | |

| Tema | Kategori | Söylemler | Katılımcı |
|---|--------------------------|--|--------------------------------|
| | Meslekteaş | Mümkün olduğu kadar meslektaşlarımla diyalog kurarak çok şey öğreniyorum. | K4 |
| Fayda | Mesleki Bilgi | MEB'in seminerleri eğitimleri veren kişi ve konulara göre değişiyor ama bazıları mesleki açıdan faydalı oluyor. | K7 |
| | | Özel gereksinimli bireylere karşı farkındalığım arttı ve onlara hitap etmek için konularda uyarlamalar yapmak gerekliliğini anlamış oldum. | K2, K6 |
| | | Yeni müfredat tanıtım kursu faydalı olmuştu. O kurstan sonra etkinlik hazırlama ve uygulama konusunda farkındalığım oldu. Özellikle sınıf rehberliği kurslarından aldığım eğitimlerin çok faydasını gördüm. Öğrencilere ve velilere yaklaşım konusunda faydalı bilgiler aldık. | K2, K8 |
| | Kişisel Gelişim | İlkyardım semineri de çok faydalı oldu açıkçası. | K3, K5 |
| İhtiyaç | Genel Yeterliklere Özgü | Çocuk gelişimi ve öğrenme kuramları daha iyi anlatılmalı. | K4, K5, K6 |
| | | Teknolojinin etkin kullanımı ve uygun ders içerikleri geliştirme | K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7 |
| | | Modern öğretim yöntem ve teknikleri | K4, K8 |
| | | Düşük başarılı öğrenciler ve kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde dikkat edilmesi gerekenler. | K4, K5 |
| | | Sosyal çevre ile iletişim ve veli iletişimi. | K5 |
| | | 21. yüzyıl becerileri ve kazandırılma yöntemleri. | K5 |
| | Alana Özgü | Sosyal Bilgiler programı ve felsefesi üzerine bir eğitim olabilir. | K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8 |
| | | Düşük başarılı öğrencilere ve kaynaştırma öğrencilerine sosyal bilgiler öğretimi ve etkinlikler hazırlama. | K1, K2, K3, K6, K8 |
| | | Sosyal Bilgiler programında yer alan Coğrafya konularının öğretimi | K2, K7 |
| | | Sosyal Bilgilerin kazanımlarının günlük yaşamda kullanım alanlarına yönelik bir seminer olabilir. | K2 |
| | | Sosyal Bilgilerde Tarih konularının öğretimi | K2, K3, K6 |
| | | Sosyal Bilgilerde kullanılacak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri. | K3 |
| Değerlerin kazandırılma yöntemleri | K3 | | |
| Alana özgü öğretim materyallerini tanıma ve hazırlama | K1, K3, K8 | | |
| Etkileşimli tahtaya uygun alana özgü içerik geliştirme. | K1, K2, K3 | | |
| Sorun | Kurum Kaynaklı | MEB ile eğitim fakülteleri arasında işbirliği kurulmadığından eğitimler akademik açıdan yetersiz kalıyor. | K3, K6, K7 |
| | | MEB tarafından düzenlenen kursların değerlendirilmesi yapılmadığından kursların pratikte ne kadar amaca hizmet ettiği tam olarak tespit edilmiyor. | K3, K5, K6 |
| | Uygulayıcı Kaynaklı | Eğitimleri veren kişinin alanında yeterli bilgi birikimine sahip olmaması eğitimlerin amaca ulaşmasını engelliyor. | K1, K2, K5, K6, K7 |
| | | Eğitimi veren kişinin katılımcıların sürece etkin katılımını sağlamada yetersiz kalması eğitimi sıkıcı hale getiriyor. | K1, K2, K5, K6, K7 |
| | Ölçme Aracından Kaynaklı | Kursalar genel anlamda dikkat çekici değil. Üç saat görünen eğitim bir saatte biter, öğretmenlerin amacı imzalayıp kaçmaktır. | K1, K4, K6, K7 |
| MEB'in yaptığı ihtiyaç analiz anketleri çok uzun olduğundan bazen ben okumadan tık tık işaretleyip geçiyorum. | | K4, K5, K7 | |
| | | İhtiyaç analiz anketlerinde öğretmenlik meslek bilgisine yönelik genel çerçeveli sorular olduğundan alana özgü ihtiyaçlar tespit edilemiyor. | K1, K2, K3, K4, K6, K7 |

| Tema | Kategori | Söylemler | Katılımcı |
|----------------------|---|---|--|
| | Organizasyon Kaynaklı | Merkezi hizmet içi faaliyetlerin toplanma şekli ve zamanında aksaklıklar oluyor. | K1, K3, K4, K5 |
| | Eğitim İçeriğinden Kaynaklı | Doğrudan sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler sınırlı sayıda olduğundan ihtiyacı karşılamıyor. Verilen eğitimler genelde teorik çerçevede olduğundan uygulama boyutunda sorunlar yaşıyoruz. | K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8 K3, K5, K6, K7 |
| Öneri | Eğitim İçeriğine Yönelik | Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alan özgü ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu konuda bir çalışma yapılması faydalı olur açıkçası. | K1, K5 |
| | | Hizmet içi eğitim daha önce öğrendiğimiz bilgilerin tekrarı olmaktan çok güncel gelişmeleri içeren bir eğitim ortamı olmalı. | K6, K7, K8 |
| | | Hizmet içi eğitim pratikte öğretmen ve öğrencinin işine yarayacak beceriler kazandırmalı. | K1, K2, K5, K6, K8 |
| | | Hizmet içi eğitim hedef kitlenin özelliklerine göre planlanmalı. | K4 |
| | | Eğitim öğretim döneminde ders sonrası planlanan kurslar kuruşu veren veya kursiyer açısından sıkıntılı oluyor. | K1, K2, K4 |
| | | Seminer dönemlerinde yapılması çok uygun olur bence. | K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8 |
| | Planlamaya Yönelik | Yılda bir iki kaliteli hizmet içi eğitim kursu düzenlenmesi yeterli olur. | K3, K5, K6, K7 |
| | | Katılımcı sayısı çok olmamalı | K3, K4 |
| | | Alana özgü ihtiyaç analizi çalışmaları da yapılmalı | K1, K2, K3, K4, K6, K7 |
| | | Eğitimler ihtiyaç analizleri sonucu belirlenen alanlara yönelik planlanmalı. | K1, K2, K5, K6 |
| | | İhtiyaçlar anketlerin yanı sıra doğrudan gözlemlerle de tespit edilmeli. | K1, K4, K6 |
| | | Mahalli olarak planlamanın daha faydalı olacağını düşünüyorum. | K4, K6 |
| Uygulayıcıya Yönelik | Seminerler okulun ihtiyaçları doğrultusunda okul ölçüğünde planlanmalı | K5 | |
| | Eğitimin süresi içeriğin kazandırılması açısından yeterli olacak şekilde planlanmalı. | K1 | |
| | Eğitimlerin katılımcılarında sürece dâhil olduğu bir çalıştay şeklinde planlanması faydalı olacaktır. | K3, K4, K5, K7 | |
| | Eğitimler alanında donanımlı ve öğretmenlik mesleğinin içinden gelmiş uzman kişiler tarafından verilmeli. | K2, K3, K5, K6, K7, K8 | |
| | Uygulayıcıya Yönelik | Değerlendirme anket, gözlem ve görüşme gibi bilimsel yöntemler kullanılarak yapılmalı. | K1, K2, K5, K6 |
| | | Öğretmenlerin kazanımlarının kalıcı etkisini anlamak için izleme değerlendirilmesi yapılması gerekir. | K1, K2, K3, K4 |

Tablo 25’te yer alan bulgular incelendiğinde görüşme verilerinin altı tema ve bu temalar altında yer alan 20 alt temada toplandığı görülmektedir. Görüşme verilerinin analizi sonrası elde edilen ilk tema “algı” temasıdır. Bu tema altında mesleki gelişim eğitimine ve mevcut mesleki gelişim uygulamalarına yönelik görüşler olmak üzere iki alt tema bulunmaktadır. “günümüzdeki hızlı değişime ayak uydurabilmek için mesleki gelişim eğitimlerinin düzenlenmesini önemli buluyorum” diyen K3 ve K6 mesleki gelişimin önemine vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra hemen bütün katılımcılar (K1, K2, K3, K4, K5, K6)

alınan lisans eğitimle bütün meslek yaşantısının başarıyla yürütülmesinin olanaksız olduğundan mesleki gelişim eğitimlerinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar iyi planlanmış, uzman kişiler tarafından verilen eğitimler öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağını (K1, K3, K5, K7) ifade ederek mesleki gelişim eğitimlerinin planlama ve uygulamasının istenilen kazanımların elde edilmesi açısından önemine vurgu yapmışlardır. Bunun yanı sıra mevcut mesleki gelişim eğitimlerin amaca hizmet etmekten uzak olduğunu ifade eden katılımcılar bu düşüncelerini “şu anki mesleki gelişim eğitimlerinin büyük çoğunluğu prosedür gereği yapılan eğitimler şeklinde gerçekleşiyor ve genellikle kendine yetmeyen biri kurs vermeye çalıştığından mevcut eğitimleri faydalı olmuyor” (K3, K4, K5, K6) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bilgiler ışığında mesleki gelişim kapsamında planlanan eğitimlerin uzman bir kişi tarafından verilmesi durumunda öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Görüşme verilerinin analizi sonrası elde edilen bir diğer tema “kanal” temasıdır. Bu tema altında mesleki gelişim sağlamak için kullanılan kanalları ifade eden beş alt tema yer almaktadır. Bu alt temalardan sosyal medya, internet ve görsel yayınlar öğretmenlerin mesleki gelişim kanallarının başında yer almaktadır. Bu konuda “sosyal bilgilerle ilgili formlardaki paylaşımlardan yararlanıyorum” diyen K1, K2 ve K5 ile düşüncelerini “Resmi kurumların internet sitelerini takip ederek güncel değişimleri sınıfa taşımaya çalışıyorum” şeklinde ifade eden K2, K3, K5, K6 ve K7 bu kanalların mesleki gelişimlerinde önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca “mümkün olduğunca alana özgü ve kültürel kitaplar okumaya çalışıyorum” diyen katılımcılar (K2, K4, K5, K7, K8) kitapların da mesleki gelişimleri açısından yararlanılan bir kanal olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuda dikkat çeken bir diğer konu da bilimsel yayın ve konferansların mesleki gelişim açısından yeterince kullanılmayan kanallar olarak ön plana çıkmasıdır. Bu konuda bir katılımcı (K3) bilimsel yayınları takip ettiğini, bir katılımcı da (K5) konferanslara katıldığını ifade etmiştir. Bu bağlamda

öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak adına fayda sağlayacak kanalların öğretmenlere ulaştırılması ve tanıtılmasının faydalı olacağı ifade edilebilir.

“Fayda” teması görüşme verilerinin analizi sonrası elde edilen bir başka tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tema mesleki bilgi ve kişisel gelişim açısından edinilen fayda olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Katılımcılar genel olarak MEB tarafından düzenlenen eğitimlerin istenilen düzeyde fayda sağlamadığını ifade etmişlerdir. Buna karşın “özel gereksinimli bireylere karşı farkındalığım arttı ve onlara hitap etmek için konularda uyarlamalar yapmak gerekliliğini anlamış oldum” şeklinde ifade eden K2 ve K6 ile “yeni müfredat tanıtım kursu faydalı olmuştu” diyen K2 ve K8 mesleki bilgi ve beceri konusunda verilen bazı eğitimlerin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf rehberliği eğitimleri de faydalı bulunan eğitimlerden bir diğeri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda “özellikle sınıf rehberliği kurslarından aldığım eğitimlerden öğrencilere ve velilere yaklaşım konusunda faydalı bilgiler aldık” diyen K3 ve K5 verilen eğitimlerin faydasına dikkat çekmiştir. Ayrıca düşüncelerini “ilk yardım semineri çok faydalı oldu açıkçası” şeklinde ifade eden K5 ve K6 eğitimlerin kişisel gelişim açısından da faydalı olduğuna işaret etmişlerdir. Bu bilgiler ışığında MEB tarafından düzenlenen eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine sınırlı bir katkı sunduğu söylenebilir.

Görüşme verilerinin analizi sonrası elde edilen bir diğer tema “ihtiyaç” temasıdır. Bu tema genel yeterliklere ve alana özgü ihtiyaçlar olmak üzere iki alt temaya ayrılmaktadır. Genel yeterlikler açısından teknolojinin etkin kullanımı ve uygun ders içerikleri geliştirme bütün katılımcılar tarafından ihtiyaç alanı olarak ifade edilmesi bakımından önem arz etmektedir. Bu konuda “teknolojinin verimli olarak kullanımı ve içerik geliştirme de önemli. Bence bakanlığın bu konuda eğitimler vermesi gerekir” diyen K1 düşüncelerini bütün katılımcıların düşüncelerini yansıtabilecek şekilde ifade etmiştir. Alana özgü ihtiyaçlar alt temasında yer alan “sosyal bilgiler programı ve felsefesi” bütün katılımcıların ihtiyaç

belirttikleri bir başka konu olmuştur. Bu konuda “kendi açımdan bakınca alan bilgimi yeterli buluyorum ancak sosyal bilgilerin felsefesi ve programı ihtiyaç duyduğum bir alan” diyen K6 diğer katılımcılar gibi alana özgü ihtiyaçlara dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların büyük çoğunluğu (K1, K2, K3, K6, K8) düşük başarılı öğrencilere ve kaynaştırma öğrencilerine sosyal bilgiler öğretimi ve etkinlikler hazırlama konularında eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sosyal bilgilerde tarih konularının öğretimi (K2, K3, K6) ve etkileşimli tahtaya uygun alana özgü içerik geliştirme (K1, K2, K3) ihtiyaç belirtilen diğer alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir arada değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel yeterliklere özgü ihtiyaç belirtmelerine karşın asıl ihtiyacın alan özgü yeterliklerde yoğunlaştığı söylenebilir.

Görüşme verilerinin analizi sonrası elde edilen bir diğer tema “öneri” temasıdır. Bu tema eğitim içeriğine, planlamaya, uygulayıcıya ve değerlendirmeye yönelik öneriler olmak üzere dört alt temaya ayrılmaktadır. Eğitim içeriğine yönelik öneriler alt temasında alana özgü ihtiyaç analizlerinin yapılması, eğitimlerin güncel gelişmeleri barındırması ve pratikte fayda sağlayacak konularda eğitimler düzenlenmesi önerileri ön plana çıkmaktadır. Bu konudaki düşüncelerinin “mesleki gelişim eğitimi daha önce öğrendiğimiz bilgilerin tekrarı olmaktan çok güncel gelişmeleri içeren bir eğitim ortamı olmalı (K6, K7, K8) ve eğitimler pratikte öğretmen ve öğrencinin işine yarayacak beceriler kazandırmalı” şeklinde ifade eden (K1, K2, K5, K6, K8) katılımcılar düzenlenecek eğitimlere yön verecek öneriler getirmişlerdir. Katılımcılar tarafından planlamaya yönelik getirilen öneriler ise eğitimlerin zamanlanması, sıklığı, konusu ve şekline yöneliktir. Eğitimlerin zamanlanması açısından hemen bütün katılımcılar (K6 hariç) eğitimlerin seminer dönemlerinde yapılması çok uygun olacağını ifade etmişlerdir. Eğitimlerin sıklığı konusunda öneriler getiren katılımcılar (K3, K5, K6, K7) yılda bir iki kaliteli hizmet içi eğitim kursu düzenlenmesi yeterli olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca alana özgü ihtiyaçların tespiti (K1, K2, K3, K4, K6, K7) ve eğitimlerin

katılımcıların aktif olduğu çalıştaylar şeklinde düzenlenmesi (K3, K4, K5, K7) planlamaya yönelik diğer öneriler olarak karşımıza çıkmaktadır. “bence alana özgü ihtiyaç analizi yapılmalı ve eğitimler aktif katılıma olanak sağlayacak çalıştaylar şeklinde düzenlenirse elde edilecek fayda artacaktır” diyen K4’ün düşünceleri katılımcıların bu konudaki genel düşüncelerini yansıtmaktadır. Uygulayıcıya yönelik getirilen öneriler katılımcıların (K2, K3, K5, K6, K7, K8) “eğitimler alanında donanımlı ve öğretmenlik mesleğinin içinden gelmiş uzman kişiler tarafından verilmeli” şeklindeki ifadeleriyle öz bir şekilde ortaya konulabilir. Son olarak değerlendirmeye yönelik öneriler getiren katılımcılar (K1, K2, K4, K5, K6) düşüncelerini “değerlendirme anket, gözlem ve görüşme gibi bilimsel yöntemler kullanılarak yapılmalı” ve “öğretmenlerin kazanımlarının kalıcı etkisini anlamak için izleme değerlendirilmesi yapılması gerekir” şeklinde ifade etmişlerdir. Bir arada değerlendirildiğinde katılımcılar, yılda bir veya iki kez seminer dönemlerinde, uzman kişiler tarafından alana özgü ihtiyaçları dikkate alacak şekilde planlanmasını önermektedirler. Ayrıca değerlendirmenin çok boyutlu ve uzun süreli olması katılımcıların getirdiği diğer öneriler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Görüşme verilerinin analizi sonrası elde edilen son tema “sorun” temasıdır. Bu tema kurum, uygulayıcı, ölçme aracı, organizasyon ve eğitim içeriği kaynaklı sorunlar olmak üzere beş alt temaya ayrılmaktadır. Kurum kaynaklı sorunlara dikkat çeken K3, K6 ve K7 bu konudaki düşüncelerini “MEB ile eğitim fakülteleri arasında işbirliği kurulmadığından eğitimler akademik açıdan yetersiz kalıyor” şeklinde ifade etmektedir. Bu konuda K3, K5, K6 ise “MEB tarafından düzenlenen kursların değerlendirilmesi yapılmadığından kursların pratikte ne kadar amaca hizmet ettiği tam olarak tespit edilmiyor” diyerek kurum kaynaklı bir başka soruna vurgu yapmaktadırlar. Uygulayıcı kaynaklı sorunlara da dikkat çeken katılımcıların genel düşünceleri “eğitimi veren kişinin alanında yeterli bilgi birikimine sahip olmaması, eğitimlerin etkin katılıma izin vermemesi ve sıkıcı olması” şeklinde

özetlenebilir. Bu konuda “eğitimleri veren kişinin alanında yeterli bilgi birikimine sahip olmaması eğitimlerin amaca ulaşmasını engelliyor. Ayrıca eğitimi veren kişinin katılımcıların sürece etkin katılımını sağlamada yetersiz kalması eğitimi sıkıcı hale getiriyor” diyen K1 düşüncelerini katılımcıların genel düşüncelerini yansıtacak şekilde ifade etmiştir.

Katılımcıların dikkat çektiği bir diğer konu ise ölçme aracın kaynaklı sorunlardır. Bu konudaki sorunlar “MEB’in yaptığı ihtiyaç analiz anketleri çok uzun olduğundan bazen ben okumadan tık tık işaretleyip geçiyorum (K4, K5, K7) ve “İhtiyaç analiz anketlerinde öğretmenlik meslek bilgisine yönelik genel çerçeveli sorular olduğundan alana özgü ihtiyaçlar tespit edilemiyor” (K1, K2, K3, K4, K6, K7) şeklinde ifade edilmiştir. Eğitim içeriğinden kaynaklı sorunlar ön plan çıkan son alt tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların neredeyse tümü (K5 hariç) “doğrudan sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin sınırlı sayıda olduğundan ihtiyacı karşılamadığını” ifade etmektedirler. Ayrıca katılımcılar (K3, K5, K6, K7) “verilen eğitimler genelde teorik çerçevede olduğundan uygulama boyutunda sorunlar yaşıyoruz” diyerek bu konuda yaşadıkları problemleri dile getirmişlerdir. Bu bulgular ışığında mesleki gelişim eğitimlerinin verimliliğini etkileyen kurum, uygulayıcı, organizasyon ve eğitim içeriğinden kaynaklı sorunlar olduğu söylenebilir. Bu sorunlara eğilerek planlanacak eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunacağı söylenebilir.

4.1.1.4. Öğretmenlerin yeterlik düzeyleri arasında cinsiyete, mesleki kıdeme, okul türüne, branşa ve eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan yeterlik ölçeğinden elde edilen verilere grup sayısına göre Bağımsız Örneklem için t-Testi ve Bağımsız Örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Bu analizlerin güvenilir sonuçlar verebilmesi için sağlanması gereken koşullar verilerin normalliği ve varyansların eşitliğidir (Can, 2013). Buna bağlamda verilerin normalliğine Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk testleri (Can, 2013) ve çarpıklık

(skewness) - basıklık (kurtosis) katsayıları (Tabachnick & Fidell, 2013) ile karar verilebilir.

Bu bakımdan verilerin normal dağılımına karar verilirken bu üç ölçüt göz önünde bulundurulmuştur. Diğer bir koşul olan varyansların eşitliği de Levene Testi sonuçlarına göre incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda verilerek koşulları karşılama durumları değerlendirilmiştir.

Tablo 26

Yeterlik ortalamalarına t-testi uygulayabilmek için sağlanması gereken koşullar

| | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | | Çarpıklık-Basıklık Katsayısı | |
|--------------------------------|--------------------|-----|------|--------------|-----|------|------------------------------|----------|
| | İstatistik | df | p | İstatistik | df | p | Çarpıklık | Basıklık |
| Genel Yeterlik Ortalama | .073 | 480 | .000 | .958 | 480 | .000 | -.656 | -.040 |

Tablo 26’da yer alan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre $p < .05$ olduğundan, verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Ancak elde edilen veriler için normalliği kontrol ederken bakılabilecek göstergelerden biri de çarpıklık ve basıklık değerleridir. Tabachnick ve Fidell (2013) verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında olmasının normal dağılıma işaret ettiğini ifade etmişlerdir. Tabloda görüldüğü üzere çarpıklık (-.656) ve basıklık (-.040) katsayıları -1.5 ile +1.5 arasında değerler almıştır. Buradan da hareketle verilerinin normal dağıldığı ve normallik ön koşulunu sağladığı söylenebilir. Bu aşamadan sonra diğer bir ön koşul olan varyansların eşitliğinin sınıandığı Levene Testi yapılmıştır. Levene Testi sonuçlarına ($p = .299$) göre $p > .05$ olduğundan grupların varyansları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle verilere bağımsız örneklemeler için t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Bağımsız gruplar t-Testi sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | n | \bar{x} | ss | sd | t | f | p |
|----------|----------|-----|-----------|------|-----|------|-------|------|
| Mesleki | Kadın | 226 | 4.44 | .397 | 476 | 1.51 | 1,083 | .131 |
| Yeterlik | Erkek | 254 | 4.39 | .373 | | | | |

Bağımsız Örneklem t-Testi, erkek ve kadın öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri arasındaki farkı ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, Kadın ($\bar{x}_K=4.44$, $ss=.398$) ve Erkek ($\bar{x}_E=4.39$, $ss=.372$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(476)} = 1.51$, $p = .131$]. Bu sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin yeterlik ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksek olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durumda cinsiyetin mesleki yeterlik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans (One Way Anova) analizi bulguları.

Mesleki kıdem, okul türü, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre genel yeterlik düzeyleri puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Bu analizlerin güvenilir sonuçlar verebilmesi için sağlanması gereken koşullar verilerin normalliği ve varyansların eşitliğidir (Can, 2013).

Normallikle ilgili analiz sonuçları Tablo 26'da verilmiştir. Bu sonuçlara göre çarpıklık (-.656) ve basıklık (-.040) katsayıları -1.5 ile +1.5 arasında değerler almıştır. Buradan da hareketle verilerinin normal dağıldığı ve normallik ön koşulunu sağladığı söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Diğer bir koşul olan varyansların eşitliği de Levene Testi sonuçlarına göre incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda verilerek koşulları karşılama durumları değerlendirilmiştir.

Tablo 28

Levene Testi sonuçları

| | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|----------------------|------------------|-----|-----|------|
| Kıdem | 1.072 | 4 | 475 | .370 |
| Okul Türü | 1.860 | 3 | 476 | .135 |
| Branş | 1.259 | 3 | 476 | .288 |
| Eğitim Düzeyi | 1.105 | 3 | 476 | .347 |

Tablo 28’de yer alan Levene Testi sonuçlarına göre, aralarındaki fark sorgulanacak olan ve normallik şartını da sağlayan bu grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) görülmüştür. Buradan hareketle verilere bağımsız örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar ayrı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 29

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

| Boyut | Mesleki Kıdem | n | \bar{x} | ss | f | p |
|-----------------|-------------------|-----|-----------|------|------|------|
| | 0-5 | 73 | 4.36 | .045 | .707 | .588 |
| Mesleki | 6-10 | 124 | 4.40 | .404 | | |
| Yeterlik | 11-15 | 102 | 4.41 | .361 | | |
| Düzeyi | 16-20 | 94 | 4.41 | .369 | | |
| | 21 ve Üstü | 87 | 4.47 | .403 | | |

Tek Yönlü Varyans Analizi, mesleki kıdem değişkenine göre ortalama yeterlik düzeyleri puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, grupların yeterlik ortalamaları ($\bar{x}_{0-5}=4.36$, $ss=.045$, $\bar{x}_{6-10}=4.40$, $ss=.404$, $\bar{x}_{11-15}=4.41$, $ss=.361$, $\bar{x}_{16-20}=4.41$, $ss=.369$, $\bar{x}_{21\text{ve}\ddot{u}}=4.47$, $ss=.403$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [$f = .707$, $p = .588$]. Bu sonuçlara göre, grupların yeterlik ortalamaları arasında fark olmasına rağmen bu fark, istatistiksel olarak anlamlı

değildir. Bu durumda kıdemin mesleki yeterlik düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 30

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

| Boyut | Okul Türü | n | \bar{x} | ss | f | p |
|----------------------------|------------------------|-----|-----------|------|-------|------|
| Mesleki Yeterlik Düzeyi | Eğitim Enstitüsü | 15 | 4.24 | .383 | 1.935 | .146 |
| | Eğitim Fakültesi | 408 | 4.42 | .379 | | |
| | Fen Edebiyat Fakültesi | 57 | 4.41 | .420 | | |

Tek Yönlü Varyans Analizi, okul türü değişkenine göre ortalama yeterlik düzeyleri puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, grupların yeterlik ortalamaları ($\bar{x}_{Eğ.Ens}=4.24$, $ss=.383$, $\bar{x}_{Eğ.Fak.}=4.42$, $ss=.379$, $\bar{x}_{Fen Ed.}=4.41$, $ss=.420$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır $f = 1.935$, $p = .146$]. Bu sonuçlara göre, grupların yeterlik ortalamaları arasında fark olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durumda okul türünün mesleki yeterlik düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 31

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

| Boyut | Branş | n | \bar{x} | ss | f | p | Anlamlı Fark |
|----------------------------|----------|-----|-----------|------|----------------|------|----------------|
| Mesleki Yeterlik Düzeyi | Sosyal | 332 | 4.42 | .021 | 5.334 | .001 | Sosyal |
| | Bilgiler | | | | | | Bilgiler/Diğer |
| | Tarih | 91 | 4.43 | .040 | Tarih/Diğer | | |
| | Coğrafya | 37 | 4.45 | .058 | Coğrafya/Diğer | | |
| | Diğer | 20 | 4.10 | .071 | | | |

Tek Yönlü Varyans Analizi, branş değişkenine göre ortalama yeterlik puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, grupların yeterlik ortalamaları ($\bar{x}_{Sos.Bil.}=4.42$, $ss=.021$, $\bar{x}_{Tar.}=4.43$, $ss=.040$, $\bar{x}_{Coğ.}=4.45$, $ss=.058$, $\bar{x}_{Diğer}=4.10$, $ss=.071$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur $f =$

5.334, $p = .001$]. Bu sonuçlara göre, grupların yeterlik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durumda branşın mesleki yeterlik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Farklılığın yönü (Sosyal Bilgiler)-(Diğer), (Tarih)-(Diğer) ve (Coğrafya)- (Diğer) şeklinde bulunmuştur.

Tablo 32

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

| Boyut | Eğitim Düzeyi | n | \bar{x} | ss | f | p |
|-------------------------|---------------|-----|-----------|------|------|------|
| Mesleki Yeterlik Düzeyi | Ön lisans | 3 | 4.52 | .232 | .153 | .928 |
| | Lisans | 427 | 4.41 | .018 | | |
| | Yüksek lisans | 41 | 4.44 | .055 | | |
| | Doktora | 9 | 4.40 | .116 | | |

Tek Yönlü Varyans Analizi, eğitim düzeyi değişkenine göre ortalama yeterlik puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, grupların yeterlik ortalamaları ($\bar{x}_{\text{önl.}}=4.52$, $ss=.232$, $\bar{x}_{\text{lis.}}=4.41$, $ss=.018$, $\bar{x}_{\text{y.lis.}}=4.44$, $ss=.055$, $\bar{x}_{\text{dok.}}=4.40$, $ss=.116$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [$f = .153$, $p = .928$]. Bu sonuçlara göre, grupların yeterlik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durumda eğitim düzeyinin mesleki yeterlik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.2.Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi nasıldır?

Bu başlık altında Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi, dersi planlama ve uygulama süreçlerine etkisi ile bu etkinin zaman bağlı değişimi başlıkları altında ele alınmıştır. Bu doğrultuda Mesleki Öğrenme Topluluğu sürecine ait video kayıtları ve sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu aşamada elde edilen bulgular, öğrenme topluluğundaki taslak ders sunumu, sınıf içi uygulama ve

uygulamanın topluluk ortamında değerlendirilmesi olmak üzere üç aşamada analiz edilerek bütüncül bir bakış açısı oluşturması açısından bir tabloda birleştirilerek sunulmuştur. Tabloda öncelikli olarak her bir katılımcının uygulamalarından elde edilen bulgular ayrı ayrı verilerek sonrasında genel bir değerlendirme yapılmıştır.

4.2.1.MÖT'ün öğretmenlerin dersi planlama ve uygulama süreçlerine yönelik etkisi. Uygulama aşamasında elde edilen verilerin tematik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 33'te verilerek tablonun devamında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 33

Uygulama aşamasında elde edilen verilere ait bulgular

| Kat. Uyg. | Pilot (Topluluk) | | | | Uygulama (Sınıf İçi Gözlem) | | | | Değerlendirme (Topluluk) | |
|-----------|--|--|---|---|---|--|--|---|--|---|
| | Planlama | Sunum-İçerik | Ölçme Değ. | Öneri | Planlama | Uygulama | Ölç. Değ. | Gözlemci Görüşü | Yansıtma | Çözüm Üretme |
| K1-U1 | -Temel kavramlar ve etkinlik yer almıyor -Bilgi ağırlıklı ve öğretmen merkezli -Ölçme değerlendirme, kazanım, beceri ve değerlere yer verilmiş | -Bilgi ağırlıklı ve öğretmen merkezli -Kazanım etrafında şekillenmemiş -Sınav odaklı | -Sadece sonuca yönelik -Bilgi düzeyini ölçmeye yönelik | -Programa uygun planlama ve içerik -Yapılandırmacı anlayışla öğrenci katılımını artırma -Materyallerin etkin kullanımı (video) -Etkinlik tasarlama | -Temel kavramlar ve etkinlik yer almıyor -Bilgi ağırlıklı ve öğretmen merkezli planlama -Kazanım, beceri ve değerler yer alıyor | -Bilgi ağırlıklı ve öğretmen merkezli - İçerik kazanım etrafında şekillenmemiş -Sınav odaklı - Teknoloji etkin kullanılmadı -Yöntem teknik kullanımı sınırlı (anlatım-bazen soru -cevap) | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Sorular genel olarak bilgi ağırlıklı -Etkinlik bilgi ağırlıklı | G1:Ders içeriğini kazanım ve beceri temelli hazırlama G2:Yapılandırmacı anlayışla öğrenciyi merkeze alma G1:Üst düzey düşünme becerilerini geliştirici farklı düzeyde soru ve etkinlik kullanımı G2: Materyallerin etkin kullanımı (video) | -Önerilerinizi dikkate alarak içeriği ayrıntılardan arındırmaya çalıştım. Önceki derslerime göre daha rahat bir ders oldu ve daha az baskı hissettim üzerimde. - Ders bilgi ağırlıklı oldu yine de çünkü bilgi isteyen sınavlara giren öğrencilerimiz ve ders saati yetersizliği bizi geleneksel öğretime itiyor. -Ben bu şekilde ders işliyorum. Dersi farklılaştırabilir miyim emin değilim. | -Dersi programa uygun olarak yapılandırmacı anlayışla oluşturma -Öğrencilerin aktif katılımına olanak sağlayacak sunum -Ayrıntılı bilgileri azaltma -Materyallerin etkin kullanımı (video) -Etkinlik tasarımında kazanımı temele alma |

| Kat. Uyg. | Pilot (Topluluk) | | | | Uygulama (Sınıf İçi Gözlem) | | | | Değerlendirme (Topluluk) | |
|-----------|--|--|--|---|--|---|--|---|---|---|
| | Planlama | Sunum-İçerik | Ölçme Değ. | Öneri | Planlama | Uygulama | Ölç. Değ. | Gözlemci Görüşü | Yanıtma | Çözüm Üretme |
| K1-U2 | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -Etkinlik planlanmış - İçerik kazanımı temel alıyor ancak bilgi ağırlıklı ve genellikle öğretmen merkezli | -Sunum kazanım temelli hazırlanmış ancak yer yer ayrıntılı bilgi içeriyor. - Geleneksel ve yapılandırmacı anlayış bir arada ancak geleneksel yaklaşımın ağır basıyor -Öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma doğru bir geçiş var | -Süreç ve sonuca yönelik -Kısmen farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun | -Programa uygun planlama ve içerik -Yapılandırmacı anlayışla öğrenci katılımını artırma -Materyallerin etkin kullanımı (Harita) | -Temel kavramlar, ölçme değerlendirme, kazanım, beceri ve değerlere yer verilmiş -Etkinlik planlanmış - İçerik kazanımı temel alıyor ancak bilgi ağırlıklı ve genellikle öğretmen merkezli | - Büyük ölçüde bilgi ağırlıklı ve öğretmen merkezli kazanımla örtüşüyor ancak bilgi ağırlıklı -Sinav odaklı - Teknoloji etkin kullanıldı -Yöntem teknik çeşitlendirildi (soru –cevap, gösterim) -Harita ve şekillerin etkin kullanımı | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Genel olarak bilgi ağırlıklı yer yer üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular -Etkinlik daha çok bilgi ağırlıklı | G1:Ders içeriğini kazanım ve beceri temelli hazırlama G2:Yapılandırmacı anlayışla öğrenciyi merkeze alma G1: Üst düzey düşünme becerilerini geliştirici farklı düzeyde soru ve etkinlik kullanımı G2: Materyallerin etkin kullanımı (harita) | -Dersin nasıl geçtiğini anlayamadım derste biraz gergindim açıkçası. - Anahtar kavramları nasıl bulduracağımdan emin olamadım. - Ders bilgi ağırlıklı oldu yine, yıllarca anlatım yöntemiyle ders işlediğimizden yapılandırmacı anlayışla ders işlemeye çalışmak çok kolay olmuyor. -Teknoloji kullanma konusunda yetersiz oluşum ve zaman kaygım istediğim bazı şeyleri yapmama engel oldu. | -Dersi programa uygun olarak yapılandırmacı anlayışla oluşturma -Öğrencilerin aktif katılımına olanak sağlayacak sunum -Ayrıntılı bilgileri azaltma -Materyallerin etkin kullanımı -Temel kavramları görseller kullanılarak buldurma |
| K1-U3 | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -Etkinlik planlanmış - İçerik büyük ölçüde kazanımı temel alıyor ve öğrenci merkezli | -Sunum içeriği büyük oranda programa uygun (kazanım temelli) -Yapılandırmacı yaklaşım hâkim olarak öğrenci merkezli | -Süreç ve sonuca yönelik -Büyük ölçüde farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun | -İçeriği ayrıntılardan biraz daha arındırarak bütünüyle programa uygun olarak hale getirme -Öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı anlayışı ders sürçlerinin tümüne yayma | -Temel kavramlar, ölçme değerlendirme, kazanım, beceri ve değerlere yer verilmiş -Etkinlik planlanmış - İçerik büyük ölçüde kazanımı temel alıyor ve öğrenci merkezli | - Ders büyük ölçüde yapılandırmacı anlayışa uygun öğrenci merkezli kazanımla örtüşüyor - Teknoloji ders süreçlerini zenginleştirecek şekilde etkin kullanıldı -Yöntem teknik çeşitlendirildi (soru –cevap, gösterim) | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Genel olarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular -Kazanımı pekiştirecek etkinlik kullanımı | G1: Anahtar kavramları buldurmaya çalışmak olumlu G2:Kazanıma yer verme ve dersi öğrenci merkezli yürütme faydalı G1: Haritaların ve şekilleri etkin olarak kullanımı dersin kalıcılığına ve öğrenci katılımına olumlu yansıdı. | -Ders önceki derslerime göre daha rahat geçti. - Anahtar kavramları başta buldurmaya çalışmak daha faydalı oldu. - Dersi olabildiğince yapılandırmacı anlayışla işlemeye çalıştım. -Bu ders teknolojiyi daha etkin kullandığımı düşünüyorum. | -Önerilerinizi dikkate alarak sonraki derslerimi sosyal bilgiler programı çerçevesinde yapılandırmacı anlayışla öğrenci merkezli yürütmeye devam edeceğim. -İçeriği ayrıntıdan biraz daha arındıracağım -Temel kavramları görseller kullanılarak buldurmaya devam edeceğim. |
| K2-U1 | -Planda temel kavram ve kazanımlara yer verilmemiş | -Sunum kazanım temelli hazırlanmış ancak ayrıntılı bilgi içeriyor. | -Sadece sonuca yönelik -Bilgi düzeyini | -Programa uygun planlama ve içerik | Temel kavramlar ve etkinlik yer almıyor | -Büyük ölçüde bilgi ağırlıklı ve öğretmen merkezli | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı | G1: Genel olarak öğrenci katılımı sınırlı kaldı | - Öneriler doğrultusunda hazırladığım ders öğrencilerin ilgisini çekti ve derse ilgisi çok az | Dersi programa uygun olarak yapılandırmacı anlayışla öğrenci merkezli oluşturma |

| Kat. Uyg. | Pilot (Topluluk) | | | Uygulama (Sınıf İçi Gözlem) | | | | Değerlendirme (Topluluk) | | |
|-----------|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|
| | Planlama | Sunum-İçerik | Ölçme Değ. | Öneri | Planlama | Uygulama | Ölç. Değ. | Gözlemci Görüşü | Yanıtma | Çözüm Üretme |
| | -Kazanımları pekiştirmeye yönelik etkinlik tasarlanmamış | - Geleneksel ve yapılandırmacı anlayış bir arada ancak geleneksel yaklaşımın ağır basıyor | ölçmeye yönelik | -Yapılandırmacı anlayışla öğrenci katılımını artırma -Materyallerin etkin kullanımı (video) -Etkinlik tasarlama | -Kazanım ve değerlere yer verilmiş -Yapılandırmacı anlayışla oluşturulmuş | -Teknolojiden yararlandı -Yöntem teknik çeşitlendirildi (soru –cevap, gösterim) -Zaman sorunu yaşandığı için etkinlik uygulanamadı | -Genel olarak bilgi ağırlıklı yer yer üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular -Etkinlik daha çok bilgi ağırlıklı | G2:Ders öğretmen merkezli ve bilgi ağırlıklı oldu G1: Üst düzey düşünme becerilerini geliştirici farklı düzeyde soru ve etkinlik kullanımı G2 Materyallerin etkin kullanımı (video) | olan öğrencilerimin bile katkı sağladı. -Sunum biraz uzun olduğu için zaman sorunu yaşamamın dışında başka bir olumsuzluk olmadı açıkladı. | -Zaman ve materyallerin etkin kullanımı -Üst düzey düşünme becerilerini geliştirici farklı düzeyde soru ve etkinlik kullanma |
| K2-U2 | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş. -Etkinlik planlanmış -İçerik büyük ölçüde kazanımı temel alıyor ve öğrenci merkezli | -İçerik kazanım temelli ancak yer yer ayrıntılı bilgi içeriyor. -Sunum görsel açıdan zengin -Yapılandırmacı yaklaşım hâkim -Öğrenci merkezli yaklaşıma doğru bir geçiş var | - Süreç ve sonuca yönelik -Kısmen farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun | -Programa uygun planlama ve içerik -Yapılandırmacı anlayışla öğrenci katılımını artırma -Materyallerin etkin kullanımı (Harita) -Yönlendirici ipuçları yetersiz | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş. -Etkinlik planlanmış -İçerik büyük ölçüde kazanımı temel alıyor ve öğrenci merkezli -Yöntem teknik çeşitlendirildi (soru –cevap, gösterim) | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Genel olarak bilgi ağırlıklı yer yer üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular | G1:Öğrenci katılımı yer yer sınırlı kaldı. G2:Sınıf seviyesini dikkate alarak içerik hazırlama G1: Üst düzey düşünme becerilerini geliştirici farklı düzeyde soru ve etkinlik kullanımı | -Ders öğrencilerin ilgisini çekti ve öğrenciler dersin büyük çoğunluğunda aktif katılım gösterdi. Ancak zaman zaman ders süreçlerine katılmakta zorlandılar | -Dersi programa uygun olarak yapılandırmacı anlayışla öğrenci merkezli oluşturma -Zaman ve materyallerin etkin kullanımı -Üst düzey düşünme becerilerini geliştirici farklı düzeyde soru ve etkinlik kullanma | |
| K2-U3 | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş. -Etkinlik planlanmış -İçerik büyük ölçüde kazanımı temel alıyor ve öğrenci merkezli | -Sunum kazanım etrafında şekillenmiş ve desteklenmiş. -Öğrenci merkezli bir sunum hazırlanmış -İçerik ayrıntılı bilgilerden büyük ölçüde arındırılmış. | - Süreç ve sonuca yönelik -Kısmen farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun -Yönlendirici ipuçları uygun | -Süreç sonundaki değerlendirme soruları farklı düzeylere hitap edecek şekilde yeniden yazılmalı. | Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş. -Plan büyük ölçüde program çerçevesince yapılandırmacı bir anlayışla oluşturulmuş. | -İçerik kazanım temelli ancak yer yer ayrıntılı bilgi içeriyor. -Sunum görsel açıdan zengin -Büyük ölçüde yapılandırmacı anlayışa uygun -Yöntem teknik çeşitlendirildi (soru –cevap, gösterim) | Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Genel olarak bilgi ağırlıklı yer yer üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular | G1: Derste genel olarak öğrenci katılımı iyi düzeydeydi. G2: Planlamayı sınıf seviyesini dikkate alarak yapmak faydalı olmuş. G1:Üst düzey bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik | - Derste planladıklarımı büyük ölçüde uyguladım. - Öneriler doğrultusunda sunumu geliştirdim. Hazırladığım ders öğrencilerin ilgisini çekti ve öğrenciler derse aktif katılımı daha da arttı. | -Dersi programa uygun olarak yapılandırmacı anlayışla öğrenci merkezli oluşturma -Zaman ve materyallerin etkin kullanımı -Üst düzey düşünme becerilerini geliştirici farklı düzeyde soru ve etkinlik kullanma |

| Kat. Uyg. | Pilot (Topluluk) | | | | Uygulama (Sınıf İçi Gözlem) | | | | Değerlendirme (Topluluk) | |
|-----------|--|--|---|--|---|--|--|--|--|---|
| | Planlama | Sunum-İçerik | Ölçme Değ. | Öneri | Planlama | Uygulama | Ölç. Değ. | Gözlemci Görüşü | Yansıtma | Çözüm Üretme |
| K3-U1 | -Planda temel kavram ve kazanımlara yer verilmemiş -Kazanımları pekiştirmeye yönelik etkinlik tasarlanmamış | -Bilgi ağırlıklı ve öğretmen merkezli -Kazanım etrafında şekillenmemiş -Sınav odaklı | -Sadece sonuca yönelik -Bilgi düzeyini ölçmeye yönelik | -Programa uygun planlama ve içerik -Yapılandırmacı anlayışla öğrenci katılımını artırma -Materyallerin etkin kullanımı (harita) -Etkinlik tasarlama | -Temel kavramlar ve etkinlik yer almıyor -Bilgi ağırlıklı ve öğretmen merkezli planlama -Kazanım, beceri ve değerler yer alıyor | -Bilgi ağırlıklı ve öğretmen merkezli - İçerik kazanım etrafında şekillenmemiş -Sınav odaklı - Teknoloji etkin kullanılmadı -Yöntem teknik kullanımı sınırlı (anlatım-bazen soru -cevap) | Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Sorular genel olarak bilgi ağırlıklı ve hazırlanan etkinlik uygulanmadı | soru ve etkinlikler artırılabilir G1:Ders içeriğini kazanım ve beceri temelli hazırlayıp sunma G2: Kavramları buldurmaya çalışma G1: Üst düzey düşünme becerilerini geliştirici farklı düzeyde soru ve etkinlik kullanımı | -Açıkçası dersi planladığım şekilde yürütemedim. Bunda sunumu hazır olarak alıp kullanmam etkili oldu. Sunumun çok geniş olması ve programa uygun olarak hazırlanmaması nedeniyle zaman yetersizliği yaşadım. Yetiştirme kaygısıyla da ders çok hızlı bir şekilde ilerledi | -Dersi programa uygun olarak yapılandırmacı anlayışla oluşturma -Öğrencilerin aktif katılımına olanak sağlayacak sunum azaltma -Materyallerin etkin kullanımı (video) -Etkinlik tasarımında kazanımı temele alma |
| K3-U2 | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -Büyük ölçüde program çerçevesinde yapılandırmacı bir anlayışla oluşturulmuş. Kazanımları pekiştirmeye yönelik etkinlik tasarlanmamış. | -Sunum kazanım etrafında şekillenmiş ve görsellerle desteklenmiş -Öğrenci merkezli bir sunum hazırlanmış -İçerik ayrıntılı bilgilerden büyük ölçüde arındırılmış | - Süreç ve sonuca yönelik -Genellikle farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun -Yönlendirici ipuçları uygun | -Programa uygun planlama ve içerik -Yapılandırmacı anlayışla öğrenci katılımını artırma -Materyallerin etkin kullanımı (video) -Etkinlik tasarlama | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -Plan büyük ölçüde program çerçevesinde yapılandırmacı bir anlayışla oluşturulmuş. -Etkinlik tasarlanmamış | -İçerik kazanım temelli ancak yer yer ayrıntılı bilgi içeriyor. -Sunum görsel açıdan zengin - Büyük ölçüde yapılandırmacı anlayışa uygun çeşitlendirildi (soru –cevap, gösterim) | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Genel olarak bilgi ağırlıklı yer yer üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular -Etkinlik daha çok bilgi ağırlıklı | G1:Ders içeriğini kazanım ve beceri temelli hazırlayıp sunma G2:Öğretmen merkezli ve bilgi ağırlıklı süreç G1: Bilgi ağırlıklı etkinlik ve sorular | Öncelikli olarak kazanımı vererek hem dersin amacını ortaya koymayı ve öğrenci motivasyonunu sağlamayı amaçladım. Ve bunun da faydasını gördüm açıkçası. Daha sonra anahtar kavramları öğrencilere buldurmaya çalıştım. Genel olarak ders amaçlarına ulaştı diyebilirim | -Dersi programa uygun olarak yapılandırmacı anlayışla öğrenci merkezli oluşturma -Zaman ve materyallerin etkin kullanımı -Üst düzey düşünme becerilerini geliştirici farklı düzeyde soru ve etkinlik kullanma |
| K3-U3 | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -Büyük ölçüde program çerçevesinde yapılandırmacı bir anlayışla oluşturulmuş. | -Sunum kazanım etrafında şekillenmiş ve görsellerle desteklenmiş -Öğrenci merkezli bir sunum hazırlanmış | - Süreç ve sonuca yönelik -Genellikle farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun | -Programa uygun planlama ve içerik -Yapılandırmacı anlayışla öğrenci katılımını artırma | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -Plan büyük ölçüde program çerçevesinde yapılandırmacı bir anlayışla oluşturulmuş. | -Kazanım temelli ancak yer yer ayrıntılı bilgi içeriyor. -Sunum görsel açıdan zengin - Büyük ölçüde yapılandırmacı anlayışa uygun | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Genel olarak üst düzey düşünme becerilerini | G1:Ders içeriğini kazanım ve beceri temelli hazırlayıp sunmak öğrenci açısından daha fayda oldu ve öğrenci katılımını artırdı. G2: Değerlendirme | -Ders bilgiden arındırılmış oldu büyük ölçüde - Kullandığın hikâyeye öğrencilerin ilgisini çekti. -Bu ders süreci genel olarak öğrenci katılımı yüksek olduğu bir şekilde yürüdü. | -Dersi programa uygun olarak yapılandırmacı anlayışla öğrenci merkezli oluşturma -Zaman ve materyallerin etkin kullanımı -Üst düzey düşünme becerilerini geliştirici |

| Kat. Uyg. | Pilot (Topluluk) | | | | Uygulama (Sınıf İçi Gözlem) | | | | Değerlendirme (Topluluk) | |
|-----------|---|---|---|--|---|---|---|--|---|---|
| | Planlama | Sunum-İçerik | Ölçme Değ. | Öneri | Planlama | Uygulama | Ölç. Değ. | Gözlemci Görüşü | Yansıtma | Çözüm Üretme |
| | -Etkinlik planlanmış | -Yönlendirici ipuçları uygun | -Yönlendirici ipuçları uygun | -Materyallerin etkin kullanımı (Harita) | -Etkinlik planlanmış | -Yöntem teknik çeşitlendirildi (soru –cevap, gösterim) | geliştirici sorular -Etkinlik daha çok bilgi ağırlıklı | sorularında bilgiyi ölçen soruların yanı sıra öğrenciyi düşünmeye sevk edecek sorular da eklemeniz çok yararlı oldu. | | farklı düzeyde soru ve etkinlik kullanma |
| K4-U1 | -Temel kavram ve değerlere yer verilmemiş -İçerik kazanım etrafında şekillenmiş - Etkinlik planlanmış | -Ders sunumu kazanım temelli ancak yer yer ayrıntılı bilgi içeriyor. -Öğrenci merkezli bir sunum hazırlanmış | -Süreç ve sonuca yönelik, bilgi ağırlıklı -Kısmen farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun -Yönlendirici ipuçları uygun | - Milli ve manevi değerlere da yer vermeli -Sunum harita ve görsellerle desteklenmeli. | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -Plan büyük ölçüde program çerçevesinde yapılandırılmı bir anlayışla oluşturulmuş. -Etkinlik planlanmış | -Kazanımla örtüşüyor ancak ayrıntılı bilgi içeriyor -Genel olarak öğrenci merkezli -Tahta etkili bir şekilde kullanıldı Yöntem teknik çeşitlendirildi (soru –cevap, gösterim) | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Genel olarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular -Etkinlik yapılandırılmı anlayışa uygun | G1: Kazanım etrafında şekillendirmek anlamlı olmuş. G1:Milli ve manevi değerlere vurgu eksik. G1: Haritaların kullanımı olumlu ancak üzerinde biraz daha dikkatle durmak lazım | -Önerilerinizi dikkate alan bir ders sunumu gerçekleştirdim. Önceki derslerime göre daha rahat bir ders oldu. -Çok sayıda harita kullanmam biraz kafa karışıklığına sebep olduğunu düşünüyorum. -Bunun dışında ders genel olarak planladığım şekilde işlendi. | -Milli ve manevi değerlere vurgu -Sunum ve içeriği öğrencilerin aktif katılımına olanak sağlayacak şekilde düzenleme -Harita ve görseller kullanımını artırma |
| K4-U2 | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -Büyük ölçüde program çerçevesinde yapılandırılmı bir anlayışla oluşturulmuş. -Etkinlik planlanmış -Eğitim gezisi planlanmış. | -Sunum içeriği büyük ölçüde programda ön görülen kazanım, beceri ve değerler gözetilerek oluşturulmuş. -Öğrenci merkezli bir sunum hazırlanmış | -Süreç ve sonuca yönelik ağırlıklı -Kısmen farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun -Yönlendirici ipuçları uygun | -Programın içeriğinde yer almayan konu sunumdan çıkarılabilir. -Konun işlenişinde beyin fırtınası tekniğinden faydalanılabilir. | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -Büyük ölçüde program çerçevesinde yapılandırılmı bir anlayışla oluşturulmuş. -Etkinlik planlanmış -Eğitim gezisi planlanmış. | -Kazanımla örtüşüyor, yapılandırılmı - Etkileşimli tahta etkin kullanıldı -Yöntem teknik çeşitlendirildi (beyin fırtınası, gösterim)- Sunum harita, şekil ve görsellerle desteklenmiş | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Genel olarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular -Etkinlik yapılandırılmı anlayışa uygun | G1: Ders programın felsefesine uygun olarak kazanım temelli planlanmış ve ders süreci de plana uygun olarak yürütüldü. G2:Geçmiş günümüz bağlantısı kurulabilirdi. | -Öncelikli olarak harita ve görsellerin etkin kullanımının öğrenci katılımını ve kalıcılığı artırdığını düşünüyorum. Ders genel olarak planladığım şekilde işlendi. | -Geçmiş günümüz bağlantısını kurma -Soyut kavramları somut örnekler aracılığıyla öğrenciye buldurma -Ayrıntılı bilgileri azaltma |
| K4-U3 | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş | -Sunum içeriği büyük ölçüde programda ön görülen kazanım, | -Süreç ve sonuca yönelik | | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş | -Kazanımla örtüşüyor ve yapılandırılmı | -Ders sürecinde ve sonunda | G1-G2: Bu dersinizde önceki önerileri dikkate aldığınızı | -Ders genel olarak planladığım şekilde işlendi. Öğrencilerin | -Bundan sonraki ders süreçlerimi de sosyal bilgiler programı çerçevesinde |

| Kat. Uyg. | Pilot (Topluluk) | | | | Uygulama (Sınıf İçi Gözlem) | | | | Değerlendirme (Topluluk) | |
|-----------|---|--|---|---|---|--|---|--|---|---|
| | Planlama | Sunum-İçerik | Ölçme Değ. | Öneri | Planlama | Uygulama | Ölç. Değ. | Gözlemci Görüşü | Yanıtma | Çözüm Üretme |
| | -Program çerçevesinde yapılandırıcı bir anlayışla oluşturulmuş. -Etkinlik planlanmış -Eğitim gezisi planlanmış. | beceri ve değerler gözetilerek oluşturulmuş. -Öğrenci merkezli bir sunum hazırlanmış | -Büyük ölçüde farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun -Yönlendirici ipuçları uygun | | -Program çerçevesinde yapılandırıcı bir anlayışla oluşturulmuş. -Etkinlik planlanmış -Eğitim gezisi planlanmış. | - Etkileşimli tahta etkin kullanıldı -Yöntem teknik çeşitlendirildi (soru-cevap, gösterim) -Sunum harita, şekil ve görsellerle desteklenmiş | değerlendirme yapıldı -Genel olarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular -Etkinlik yapılandırıcı anlayışa uygun | gözlemlerim. Çok verimli bir ders oldu. G2: Kullandığımız etkinlik kazanımı pekiştirmek açısından çok faydalı oldu. | aktif katılımı dersin verimliliğini artırdı. | yapılandırıcı anlayışla ve öğrenci merkezli oluşturmaya devam edeceğim |
| K5-U1 | -Temel kavram ve değerlere yer verilmemiş -İçerik kazanım etrafında şekillenmiş - Etkinlik planlanmış | -Ders sunumu kazanım temelli ancak yer yer ayrıntılı bilgi içeriyor. -Öğrenci merkezli bir sunum hazırlanmış | -Süreç ve sonuca yönelik, bilgi ağırlıklı -Kısmen farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun -Yönlendirici ipuçları uygun | -Temel kavram ve değerlere yer verilmeli -Sunum harita ve görsellerle desteklenerek sadeleştirilmeli. - Farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun soru ve etkinlik | -Temel kavram, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -Büyük ölçüde program çerçevesinde yapılandırıcı bir anlayışla oluşturulmuş. -Etkinlik planlanmış | - Büyük ölçüde program çerçevesinde yapılandırıcı anlayış hakim - Teknoloji etkin kullanıldı -Yöntem teknik çeşitlendirildi (soru –cevap, gösterim) -Harita ve şekillerin etkin kullanımı | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Kısmen üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular -Etkinlik bilgi ağırlıklı | G1: Ders genel olarak verimli geçti ancak Geçmiş günümüz bağlantısını kurma faydalı olacaktır G2:Değerlendirme bilgi ağırlıklı oldu biraz. G1: Haritaların üzerinde biraz daha dikkatle durmak lazım | - Öneriler doğrultusunda hazırladığım ders öğrencilerin ilgisini çekti ve öğrenciler derse aktif katılım gösterdi. Ve sonuç olarak kazanımlara ulaşıldığını söyleyebilirim. | -Milli ve manevi değerlere vurgu -Sunum ve içeriği öğrencilerin aktif katılımına olanak sağlayacak şekilde düzenleme -Harita ve görseller kullanımını artırma -Geçmiş günümüz bağlantısı kurma |
| K5-U2 | Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -İçerik kazanım etrafında şekillenmiş - Etkinlik planlanmış | -Sunum içeriği büyük ölçüde programda ön görülen kazanım, beceri ve değerler gözetilerek oluşturulmuş. -Yapılandırıcı yaklaşımın ağır basıyor, öğrenci merkezli -Harita ve görsellerle desteklenmiş. | -Süreç ve sonuca yönelik -Büyük ölçüde farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun -Yönlendirici ipuçları uygun | -İçeriği ayrıntılardan biraz daha arındırarak bütünüyle programa uygun olarak hale getirme -Farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun soru ve etkinlik | -Temel kavram ve değerlere yer verilmemiş -İçerik kazanım etrafında şekillenmiş - Etkinlik planlanmış | -Ders içeriği kazanımla örtüşüyor ve öğrencinin aktif olduğu bir ders süreci oldu. - Etkileşimli tahta etkin kullanıldı -Ders genel olarak sunum ve soru-cevap yöntemiyle öğrenci merkezli işlendi | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Kısmen üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular -Etkinlik bilgi ağırlıklı | G1:Farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun soru ve etkinlik kullanımı artırılmalı G2: İçerik ayrıntılardan arındırılmalı | -Ders genel anlamıyla çok verimli geçti. Öğrenci katılımı iyiydi. Öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaştıklarını düşünüyorum. | -Bir sonraki ders sunumda yer alan ayrıntılı bilgileri biraz daha azaltmaya çalışacağım. -Farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun soru ve etkinlik kullanımını artıracam |

| Kat. Uyg. | Pilot (Topluluk) | | | | Uygulama (Sınıf İçi Gözlem) | | | Değerlendirme (Topluluk) | | |
|-----------|---|--|---|--|---|---|--|---|---|--|
| | Planlama | Sunum-İçerik | Ölçme Değ. | Öneri | Planlama | Uygulama | Ölç. Değ. | Gözlemci Görüşü | Yansıtma | Çözüm Üretme |
| K5-U3 | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -Program çerçevesinde yapılandırıcı bir anlayışla oluşturulmuş. -Etkinlik planlanmış -Eğitim gezisi planlanmış. | -Sunum içeriği büyük ölçüde programda ön görülen kazanım, beceri ve değerler gözetilerek oluşturulmuş. -Öğrenci merkezli bir sunum hazırlanmış | -Süreç ve sonuca yönelik -Büyük ölçüde farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun -Yönlendirici ipuçları uygun | | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -Program çerçevesinde yapılandırıcı bir anlayışla oluşturulmuş. -Etkinlik planlanmış -Eğitim gezisi planlanmış. | -Kazanımla örtüşüyor ve yapılandırıcı - Etkileşimli tahta etkin kullanıldı -Yöntem teknik çeşitlendirildi (soru-cevap, gösterim) -Sunum harita, şekil ve görsellerle desteklenmiş | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Genel olarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular -Etkinlik yapılandırıcı ı anlayışa uygun | G1:Ders programın felsefesine uygun olarak kazanım temelli planlanmış ve ders süreci de plana uygun olarak yürütüldü G2: Kullandığınız etkinlik kazanımı pekiştirmek açısından çok faydalı oldu. | -Ders genel olarak planladığım şekilde işlendi. Bu bakımdan kazanımlara ulaşıldığını söyleyebilirim. Ayrıca öğrencilerin aktif katılımı dersin verimliliğini artırdı. | -İçeriği program kazanım, beceri ve değerlerini gözeterek oluşturmaya devam -Üst düzey bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik soru ve etkinlikler hazırlamaya gayret |
| K6-U1 | -Temel kavramlara yer verilmemiş -Ders içeriği kazanım etrafında şekillenmiş -Drama yönteminin uygulama planlaması yapılmamış. | -Ders görsel bir sunumla desteklenmemiş (teknoloji kullanımını sınırlı) -Yapılandırıcı yaklaşımın ağır bastığı bir ders süreci hazırlanmış. -Harita ve görseller yetersiz. -Drama yöntemi kullanılacak. | -Süreç ve sonuca yönelik -Kısmen farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun -Etkinlik yapılandırıcı bir anlayışa uygun(drama) | -Ders sunum, harita ve görsellerle desteklenmeli. - Farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun soru ve etkinlik | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -Büyük ölçüde program çerçevesinde yapılandırıcı bir anlayışla oluşturulmuş. | -Kazanımla örtüşüyor ve yapılandırıcı - Etkileşimli tahta sınırlı kullanıldı -Yöntem teknik çeşitlendirildi (soru-cevap, drama) -Harita, şekil ve görsellerle kullanımını sınırlı | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Kısmen üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular -Etkinlik öğrencinin katılımına fırsat tanıdı | G1:Drama için daha ayrıntılı bir planlama ve ön hazırlık G2:Ders için bir görsel sunum hazırlamak harita ve şekillerin etkin kullanımına katkı sağlayacaktır. | -Açıkçası dersi planladığım şekilde yürütemedim. Drama için yapılan planlama ve görev paylaşımından kaynaklı sorunlar sebebiyle etkinlik amaca hizmet etmedi açıkçası. | -Drama etkinliği gibi ön hazırlık gerektiren yöntemlerde daha titiz bir planlama yapacağım. - Ders içeriğini görsel sunumla destekleyeceğim. -Teknolojiyi daha etkin kullanmaya çalışacağım. |
| K6-U2 | Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -İçerik kazanım etrafında şekillenmiş - Etkinlik planlanmış | -Sunum içeriği büyük ölçüde programda ön görülen kazanım, beceri ve değerler gözetilerek oluşturulmuş. -Yapılandırıcı yaklaşımın ağır | -Süreç ve sonuca yönelik -Büyük ölçüde farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun | -İçeriği ayrıntılardan biraz daha arındırarak bütünüyle programa uygun olarak hale getirme | -Temel kavram ve değerlere yer verilmemiş -İçerik kazanım şekillenmiş - Etkinlik planlanmış | -Ders içeriği kazanımla örtüşüyor ve öğrencinin aktif olduğu bir ders süreci oldu. - Etkileşimli tahta etkin kullanıldı | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Çoğunlukla üst düzey düşünme becerilerini | G1:Ders programın felsefesine uygun olarak kazanım temelli planlanmış ve ders süreci de plana uygun olarak yürütüldü | - Ders genel olarak verimli geçti. Zaman biraz daha olsaydı bazı konuları tartışmaya açabilecektim ama böyle bir fırsatım olmadı. -Yaptığım değerlendirmede öğrencilerin | -Bir sonraki ders sürecimde zamanı daha etkin kullanmaya çalışacağım. -Teknolojinin etkin kullanımı |

| Kat. Uyg. | Pilot (Topluluk) | | | | Uygulama (Sınıf İçi Gözlem) | | | | Değerlendirme (Topluluk) | |
|-----------|---|---|--|--|---|--|--|---|--|--|
| | Planlama | Sunum-İçerik | Ölçme Değ. | Öneri | Planlama | Uygulama | Ölç. Değ. | Gözlemci Görüşü | Yansıtma | Çözüm Üretme |
| | | basıyor, öğrenci merkezli -Harita ve görsellerle desteklenmiş. | -Yönlendirici ipuçları uygun | -Farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun soru ve etkinlik | | -Ders genel olarak sunum ve soru-cevap yöntemiyle öğrenci merkezli işlendi | geliştirici sorular -Etkinlik bilgi ağırlıklı | G2: Haritaların etkin olarak kullanılması da değer kattı derse G2:Etkinliği genel bir değerlendirme gibi tasarlanmaz faydalı oldu | hedeflediğim kazanımlara ulaştığını gördüm. | |
| K6-U3 | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -Program çerçevesinde yapılandırıcı bir anlayışla oluşturulmuş. -Etkinlik planlanmış -Eğitim gezisi planlanmış. | -Sunum içeriği büyük ölçüde programda ön görülen kazanım, beceri ve değerler gözeticilerle oluşturulmuş. -Öğrenci merkezli bir sunum hazırlanmış | -Süreç ve sonuca yönelik -Büyük ölçüde farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun -Yönlendirici ipuçları uygun | -Farklı düzey bilgi ve becerileri ölçmeye uygun soru ve etkinlik | -Temel kavram, değer, beceri ve kazanımlara yer verilmiş -Program çerçevesinde yapılandırıcı bir anlayışla oluşturulmuş. -Etkinlik planlanmış -Eğitim gezisi planlanmış. | -Kazanımla örtüşüyor ve yapılandırıcı - Etkileşimli tahta etkin kullanıldı -Yöntem teknik çeşitlendirildi (soru-cevap, gösterim) -Sunum harita, şekil ve görsellerle desteklenmiş | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Genel olarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular -Etkinlik yapılandırıcı ı anlayışa uygun | G1:Planlamanız ve içerik programa uygun olarak kazanım temelli yapılmıştı. Bu dersin amacına ulaşması açısından önemliydi. G2: Genel olarak yapılandırıcı anlayışa uygun öğrencilerin aktif katıldığı bir ders süreci oldu | - Ders genel olarak verimli geçti ve amacına ulaştı. Zamanı da daha verimli kullanabildim. | -Zamanın etkin kullanımı -Dersin görsel sunumlarla desteklenmesi -Teknolojinin etkin kullanımı |

*K= Katılımcı

U=Uygulama

K1'in uygulama aşamasına ait bulgular. K1'in topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince; sosyal bilgiler dersi öğretim programına ve felsefesine uygunluk, kazanım, beceri ve değerlere yer verme, içeriğin kazanıma uygunluğu, yapılandırmacı anlayışa uygunluk, araç gereç ile yöntem teknik kullanımı ve ölçme değerlendirme açılarından, incelenerek ihtiyaç alanları belirlenmiş ve çözüme yönelik öneriler getirilmiştir. İlk uygulama öncesinde öne çıkan ihtiyaç alanları; planlamada anahtar kavramlara yer verilmemesi, içeriğin programa uygun olmayan ayrıntılar içermesi, soruların büyük ölçüde bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olması ve planlanan etkinliğin kazanımla uyumlu olmaması şeklinde belirlenmiştir. K1'in sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunuma getirilen öneriler ve bu doğrultuda yapılan düzenlemelerin ders süreçlerine sınırlı şekilde yansıdığı görülmektedir. K1'in topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K1, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Geçen oturumda sunum, ders planı ve etkinlikle ilgili önerilerinizi dikkate alarak içeriği ayrıntılardan arındırmaya çalıştım. Önceki derslerime göre daha rahat bir ders oldu ve daha az baskı hissettim üzerimde. Bir öğrencim ders sonunda sizi ilk defa gülerken gördüm dedi. Buna karşın ders bilgi ağırlıklı oldu. Çünkü bilgi isteyen sınavlara giren öğrencilerimiz var. Ayrıca bazen ders saati yetersizliği de bizi geleneksel öğretime itiyor. Bu bakımdan ders öğretmen merkezli işleniyor çoğu zaman. Ben bu şekilde ders işliyorum. Dersi farklılaştırabilir miyim emin değilim.

K1'in bu ifadeleri, önerilerin ders süreçlerine sınırlı olarak yansıtılmasına karşın sürece olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Buna karşın K1'in, çeşitli gerekçelere dayalı olarak, bir direnç göstererek dersi öğretmen merkezli ve bilgi ağırlıklı bir şekilde sürdürdüğü söylenebilir. Bu duruma çözüm üretmek adına topluluk üyelerinde çeşitli çözüm önerileri getirilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda K1 çözüm noktasında yapacaklarını; "bir sonraki dersi

program çerçevesinde yapılandırmacı anlayışla oluşturmaya çalışacağım. Sunumu öğrencilerin aktif katılımına olanak sağlayacak şekilde düzenleyerek ayrıntılardan arındırmaya gayret edeceğim” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum K1’de ilk uygulama sürecinde değişime karşı bir direnç göstermesine karşın değişime açık olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 33’e göre, K1’in ikinci uygulama öncesinde topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince incelenerek ihtiyaç alanları belirlenmiş ve bu doğrultuda öneriler getirilmiştir. İkinci uygulama öncesinde öne çıkan ihtiyaç alanları; içeriğin programa uygun olmayan ayrıntılar içermesi, ders sunumunun öğretmen merkezli hazırlanması, anahtar kavramların açıklamalarıyla birlikte verilmesi harita ve görsellerin etkin şekilde kullanılamaması ve soruların önemli ölçüde bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olması şeklinde özetlenebilir. K1’in sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunuma getirilen öneriler ve bu doğrultuda yapılan düzenlemelerin ders süreçlerine belli ölçüde yansıdığı görülmektedir. K1’in topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K1, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Dersin nasıl geçtiğini anlayamadım derste biraz gergindim açıkçası. Anahtar kavramları başta buldurmaya çalışmak daha faydalı olacak ama nasıl bulduracağımdan emin olamadım. Ders bilgi ağırlıklı oldu yine, yıllarca anlatım yöntemiyle ders işlediğimizden yapılandırmacı anlayışla ders işlemeye çalışmak çok zor oluyor. Ayrıca teknoloji kullanma konusunda yetersiz oluşum ve zaman kaygım istediğim bazı şeyleri yapmama engel oldu.

K1’in bu ifadeleri, önerilerin ders süreçlerine istenilen düzeyde yansıtılamamasına karşın sürece olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca K1’in, yansıtıcı bir değerlendirmeyle geliştirilmeye açık yanlarını ifade ettiği söylenebilir. Bu durum değişime isteklilik ve değişim

çabası şeklinde yorumlanabilir. Tespit edilen ihtiyaçlara çözüm getirmek adına topluluk üyelerinde çeşitli öneriler getirilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda K1 çözüm noktasında yapacaklarını; “bir sonraki dersi program çerçevesinde yapılandırmacı anlayışla oluşturmaya çalışacağım. Ayrıca temel kavramları görseller kullanarak buldurmaya deneyeceğim ve sunumu ayrıntılı bilgilerden arındırmaya gayret edeceğim” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum K1’de ilk uygulama sürecinde değişime karşı bir direnç göstermesine karşın değişime açık olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 33’e göre, K1’in üçüncü uygulama öncesinde topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince incelenerek ihtiyaç alanları belirlenmiş ve bu doğrultuda öneriler getirilmiştir. Üçüncü uygulama öncesinde öne çıkan ihtiyaç alanları; içeriğin, az da olsa, programa uygun olmayan ayrıntılar içermesi, teknolojinin daha etkin kullanılması ve ölçme değerlendirme sürecine yönelik kısmının eksik kalması şeklinde özetlenebilir. K1’in sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunuma getirilen öneriler ve bu doğrultuda yapılan düzenlemelerin ders süreçlerine büyük ölçüde yansıdığı görülmektedir. K1’in topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K1, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “dersin önceki derslerime göre daha rahat geçti. Anahtar kavramları başta buldurmaya çalışmak da faydalı oldu. Dersi olabildiğince yapılandırmacı anlayışla işlemeye çalıştım. Ayrıca bu ders teknolojiyi daha etkin kullandığımı düşünüyorum” Gözlem notları da K1’in bu ifadelerini destekler niteliktedir. Gözlemciler son değerlendirmelerinde düşüncelerini:

- G1: Anahtar kavramları buldurmaya çalışmak iyi oldu. Ayrıca haritaların ve şekilleri etkin olarak kullandınız. Bu dersin kalıcılığına ve öğrenci katılımına olumlu yansıdı
- G2: Planlamada kazanıma yer vermeniz ve yapılandırmacı bir anlayışla dersi öğrenci merkezli yürütmeniz olumlu bir yön olarak öne çıktı.

şeklinde ifade ederek toplulukta ortaya konulan önerilerin ders süreçlerine büyük ölçüde yansıdığına dikkat çekmişlerdir. Bu durum mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca son uygulama sonrasında “Önerilerinizi dikkate alarak sonraki derslerimi de sosyal bilgiler programı çerçevesinde yapılandırmacı anlayışla öğrenci merkezli oluşturmaya çalışacağım” Diyen K1, topluluk sürecinde edindiği kazanımlardan sonraki meslek yaşantısında da faydalanmaya devam edeceğini ifade etmiştir.

K1'e ait bulgular bir arada değerlendirildiğinde sürecin başlangıcında değişime direnç gösteren ve geleneksel bir yaklaşımla ders işleyen K1, ikinci uygulamada yapılandırmacı bir bakış açısına doğru kayarak öğrenci merkezli bir anlayış geliştirmiş ve üçüncü uygulama sonunda ise büyük ölçüde program felsefesine uygun olarak öğrencinin merkezde olduğu bir öğretim yaklaşımı sergilemiştir. Bu durum mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yönde etki sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

K2'nin uygulama aşamasına ait bulgular. K2'nin topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince; sosyal bilgiler programına ve felsefesine uygunluk, kazanım, beceri ve değerlere yer verme, içeriğin kazanıma uygunluğu, yapılandırmacı anlayışa uygunluk, araç gereç ile yöntem teknik kullanımı ve ölçme değerlendirme açılarından incelenerek ihtiyaç alanları belirlenmiş ve çözüme yönelik öneriler getirilmiştir. İlk uygulama öncesinde öne çıkan ihtiyaç alanları; planlamada anahtar kavramlara ve kazanımlara yer vermeme, içeriğin programa uygun olmayan ayrıntılar içermesi, soruların büyük ölçüde bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olması ve planlanan etkinliğin kazanımla uyumlu olmaması şeklinde özetlenebilir. K2'nin sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunuma getirilen öneriler ve bu doğrultuda yapılan düzenlemelerin ders süreçlerine sınırlı şekilde yansıdığı görülmektedir. K2'nin topluluk

ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K2, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Derste öneriler doğrultusunda planladıklarımı uygulamakta biraz zorlandığımı söyleyebilirim. Bunda öğrenci seviyesinin düşük olmasının büyük bir etkisi var. Ayrıca sunum biraz uzun olduğu için zaman sorunu yaşadım. Buna karşın sunum derse ilgisi çok az olan öğrencilerimin bile sürece aktif katılımını sağlamama az da olsa katkı sağladı. Ayrıca temel kavramları da buldurmaya çalışıp sonra açıklama yapmak da öğrenci katılımı açısından faydalı oldu.

K2'nin bu ifadeleri, önerilerin ders süreçlerine sınırlı olarak yansıtılmasına karşın sürece olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Gözlem bulguları da bu durumu kanıtlar niteliktedir. G1 bu konudaki düşüncelerini, “ Derste genel olarak öğrenci katılımı sınırlı kaldı”, G2 ise “Planlamada kazanıma yer vermeniz olumlu ancak ders öğretmen merkezli ve bilgi ağırlıklı oldu” şeklinde ifade etmiştir. Buradan hareketle K2'nin, dersinin genel olarak öğretmen merkezli ve bilgi ağırlıklı bir şekilde sürdürdüğü söylenebilir. Bu duruma çözüm üretmek adına topluluk üyeleri çeşitli çözüm önerileri getirilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda K2 çözüm noktasında yapacaklarını;

Önerilerinizi dikkate alarak bir sonraki ders sürecimi sosyal bilgiler dersi öğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı anlayışla oluşturmaya çalışarak sunumu düşük başarılı öğrencilerin aktif katılımına olanak sağlayacak şekilde düzenlemeye gayret edeceğim. Ayrıca sunumda yer alan ayrıntılı bilgileri biraz daha azaltmaya çalışacağım. Ek olarak değerlendirme aşamasında üst düzey bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik soru ve etkinlikler hazırlamaya gayret edeceğim.

şeklinde ifade etmiştir. Bu durum K2'nin ilk uygulama sürecinde, topluluk ortamında ortaya konulan önerileri sınıf ortamına sınırlı olarak yansıtırsa da, değişime açık bir yaklaşımda olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 33'e göre, K2'nin ikinci uygulama öncesinde topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince incelenerek ihtiyaç alanları belirlenmiş ve bu doğrultuda çözüme yönelik öneriler getirilmiştir. İkinci uygulama öncesinde öne çıkan ihtiyaç alanları; içeriğin, az da olsa, programa uygun olmayan ayrıntılar içermesi, videonun ders süreçlerinde etkin kullanımı, soruların cevaplarını buldurmaya yönelik ipuçlarının yeterli seviyede olmaması ve soruların önemli ölçüde bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olması şeklinde özetlenebilir. K2'nin sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunuma getirilen öneriler ve bu doğrultuda yapılan düzenlemelerin ders süreçlerine belli ölçüde yansıdığı görülmektedir. K2'nin topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K2, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öneriler doğrultusunda sunumu daha da geliştirdim. Hazırladığım ders öğrencilerin ilgisini çekti ve öğrencilerin derse aktif katılımı biraz daha arttı. Sunum öncesinde toplantı sürecinde önerdiğiniz gibi konunun kazanımlarının neler olacağıyla ilgili açıklamalar da yaptım. Ancak öğrenci seviyesinin düşüklüğü ve seviyeye inememem planladıklarımı uygulamamı zorlaştırdı. Bunun dışında bir olumsuzluk yaşamadım diyebilirim.

K2'in bu ifadeleri, önerilerin ders süreçlerine tam olarak yansıtılmamasına karşın sürece olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca K2'nin, yansıtıcı bir değerlendirmeyle geliştirilmeye açık yanlarını ifade ettiği söylenebilir. Bu durum değişime isteklilik ve değişim çabası şeklinde yorumlanabilir. Tespit edilen ihtiyaçlara çözüm getirmek adına topluluk üyelerinde çeşitli öneriler getirilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda K2 çözüm noktasında yapacaklarını; “önerilerinizi dikkate alarak bir sonraki ders sürecimi sınıf seviyesini gözeterek planlayacağım. Zaman kullanımına dikkat edeceğim ayrıca değerlendirme aşamasında üst düzey bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik soru ve etkinlikler hazırlamaya gayret edeceğim”

şeklinde ifade etmiştir. Bu durum K2’de ilk uygulama sürecinden beri devam eden değişime açık duruşunu devam ettirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 33’e göre, K2’nin üçüncü uygulama öncesinde topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince incelenmiştir. İnceleme sonrasında önceki uygulamalarda getirilen önerilerin dikkate alındığı bir planlama, ders sunumu ve değerlendirme süreci tasarlandığı görülmüştür. K2’nin sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunumun büyük ölçüde ders süreçlerine yansıdığı görülmektedir. K2’nin topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K2, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “derste planladıklarımı büyük ölçüde uyguladım. Hazırladığım ders öğrencilerin ilgisini çekti ve öğrencilerin derse aktif katılımı daha da arttı” Gözlem notları da K1’in bu ifadelerini destekler niteliktedir. Gözlemciler son değerlendirmelerinde düşüncelerini: G1 “derste genel olarak öğrenci katılımı iyi düzeydeydi” G2 ise “planlamayı sınıf seviyesini dikkate alarak yapmak faydalı olmuş. Değerlendirme aşamasında üst düzey bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik soru ve etkinlikler kullanılması önemliydi” şeklinde ifade ederek toplulukta ortaya konulan önerilerin ders süreçlerine büyük ölçüde yansıdığına dikkat çekmişlerdir. Bu durum öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca son uygulama sonrasında “önerilerinizi dikkate alarak bundan sonraki ders süreçlerimi sınıf seviyesini gözeterik planlayacağım. Ayrıca zamanın etkin kullanımına dikkat edeceğim” diyen K2, topluluk sürecinde edindiği kazanımlardan sonraki meslek yaşantısında da faydalanmaya devam edeceğini ifade etmiştir.

K2’ye ait bulgular bir arada değerlendirildiğinde sürecin başlangıcında değişime açık olmakla birlikte geleneksel bir yaklaşımla ders işleyen K2, ikinci uygulamada yapılandırmacı bir bakış açısına doğru kayarak öğrenci merkezli bir anlayış geliştirmiş ve üçüncü uygulama sonunda ise büyük ölçüde program felsefesine uygun olarak öğrencinin merkezde olduğu bir

öğretim yaklaşımı sergilemiştir. Bu durum mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yönde etki sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

K3'ün uygulama aşamasına ait bulgular. K3'ün topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince, sosyal bilgiler programına ve felsefesine uygunluk, kazanım, beceri ve değerlere yer verme, içeriğin kazanıma uygunluğu, yapılandırmacı anlayışa uygunluk, araç gereç ile yöntem teknik kullanımı ve ölçme değerlendirme açılarından, incelenerek ihtiyaç alanları belirlenmiş ve çözüme yönelik öneriler getirilmiştir. İlk uygulama öncesinde öne çıkan ihtiyaç alanları; planlamada anahtar kavramlara ve kazanıma yer vermeme, içeriğin programa uygun olmayan ayrıntılar içermesi, soruların büyük ölçüde bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olması ve planlanan etkinliğin kazanımla uyumlu olmaması şeklinde özetlenebilir. K3'ün sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunuma getirilen öneriler ve bu doğrultuda yapılan düzenlemelerin ders süreçlerine sınırlı şekilde yansıtıldığı görülmektedir. K3'ün topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K3, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Açıkçası dersi planladığım şekilde yürütemedim. Bunda sunumu hazır olarak alıp kullanmam etkili oldu. Sunumun çok geniş olması ve programa uygun olarak hazırlanmaması nedeniyle zaman yetersizliği yaşadım. Yetiştirme kaygısıyla da ders çok hızlı bir şekilde ilerledi. Ayrıca Avrupa'daki gelişmeleri kronolojik olarak verebilseydim daha kalıcı ve anlamlı olacaktı.

K3'ün bu ifadeleri, önerilerin ders süreçlerine sınırlı olarak yansıtılmasına karşın sürece olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Gözlem bulguları bu durumu kanıtlar niteliktedir. G1 bu konudaki düşüncelerini, “ders içeriğini kazanım ve beceri temelli hazırlayıp sunmak öğrenci açısından daha faydalı olacağı kanaatindeyim”, G2 ise “etkinlik bilgi ağırlıklı oldu çoğunlukla ve kazanımı pekiştirmek için kullanılan etkinlik zaman sorunu nedeniyle kullanılmadı”

şeklinde ifade etmiştir. Buradan hareketle K3'ün, dersinin genel olarak öğretmen merkezli ve bilgi ağırlıklı bir şekilde sürdürdüğü söylenebilir. Bu duruma çözüm üretmek adına topluluk üyeleri çeşitli çözüm önerileri getirilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda K3 çözüm noktasında yapacaklarını; “önerilerinizi dikkate alarak bir sonraki ders sürecimi sosyal bilgiler programı çerçevesinde yapılandırmacı anlayışla oluşturmaya çalışacağım. Ayrıca videoyu baştan sona izletmek yerine aralarda durdurup gerekli açıklamaları yapma, etkinlik tasarımında kazanımı temele alma ve zamanı etkin kullanma dikkat edeceğim diğer konular” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum K3'ün ilk uygulama sürecinde, topluluk ortamında ortaya konulan önerileri sınıf ortamına sınırlı olarak yansıtırsa da, değişime açık bir yaklaşımda olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 33'e göre, K3'ün ikinci uygulama öncesinde topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince incelenerek ihtiyaç alanları belirlenmiş ve bu doğrultuda çözüme yönelik öneriler getirilmiştir. İkinci uygulama öncesinde öne çıkan ihtiyaç alanları; içeriğin, az da olsa, programa uygun olmayan ayrıntılar içermesi, ders sunumunun öğretmen merkezli hazırlanması, anahtar kavramların açıklamalarıyla birlikte verilmesi ve soruların önemli ölçüde bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olması şeklinde özetlenebilir. K3'ün sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunuma getirilen öneriler ve bu doğrultuda yapılan düzenlemelerin ders süreçlerine belirli bir düzeyde yansıdığı görülmektedir. K3'ün topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K3, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öncelikli olarak kazanımı vererek hem dersin amacını ortaya koymayı ve öğrenci motivasyonunu sağlamayı amaçladım. Ve bunun da faydasını gördüm açıkçası. Daha sonra anahtar kavramları verdim öğrencilere. Ders bilgi ağırlıklı oldu yine de çünkü

bilgi isteyen sınavlara giren öğrencilerimiz var. Ayrıca ders saati yetersizliği de bizi geleneksel öğretime itiyor ve ders öğretmen merkezli işleniyor çoğu zaman.

K3'ün bu ifadeleri, önerilerin ders süreçlerine tam olarak yansıtılmamasına karşın sürece olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca K3'ün, yansıtıcı bir değerlendirmeyle geliştirilmeye açık yanlarını ifade ettiği söylenebilir. Bu durum değişime isteklilik ve değişim çabası şeklinde yorumlanabilir. Tespit edilen ihtiyaçlara çözüm getirmek adına topluluk üyelerinde çeşitli öneriler getirilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda K3 çözüm noktasında yapacaklarını; “önerilerinizi dikkate alarak bir sonraki ders sürecimi sosyal bilgiler programı çerçevesinde yapılandırmacı anlayışla oluşturmaya çalışacağım. Ayrıca değerlendirme aşamasında üst düzey bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik soru ve etkinlikler hazırlamaya gayret edeceğim” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum K3'ün ilk uygulama sürecinden beri sahip olduğu değişime açık duruşunu devam ettirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 33'e göre, K3'ün üçüncü uygulama öncesinde topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince incelenmiştir. İnceleme sonrasında önceki uygulamalarda getirilen önerilerin dikkate alındığı bir planlama, ders sunumu ve değerlendirme süreci tasarlandığı görülmüştür. K3'ün sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunumun büyük ölçüde ders süreçlerine yansıdığı görülmektedir. K3'ün topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K3, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “dersin ayrıntılı bilgiden büyük ölçüde arındırmam rahatlattı dersi. Kullandığım hikâye de öğrencilerin ilgisini çekti. Bu ders sürecinin genel olarak öğrenci katılımının yüksek olduğu verimli bir şekilde yürüdüğünü söyleyebilirim” şeklindedir. Gözlem notları da K3'ün bu ifadelerini destekler niteliktedir. Gözlemciler son değerlendirmelerinde düşüncelerini: G1 “ders içeriğini kazanım ve beceri temelli hazırlayıp sunmak öğrenci açısından daha fayda oldu”, G2 ise “planlamada kazanıma yer vermeniz ve dersin öğrenci merkezli olması öğrenci

katılımını artırdı” şeklinde ifade ederek toplulukta ortaya konulan önerilerin ders süreçlerine büyük ölçüde yansıtıldığına dikkat çekmişlerdir. Bu durum mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca son uygulama sonrasında “önerilerinizi dikkate alarak bir sonraki ders sürecimi sosyal bilgiler programı çerçevesinde yapılandırmacı anlayışla oluşturmaya çalışacağım” diyen K3, topluluk sürecinde edindiği kazanımlardan sonraki meslek yaşantısında da faydalanmaya devam edeceğini ifade etmiştir.

K3’e ait bulgular bir arada değerlendirildiğinde sürecin başlangıcında değişime açık olmakla birlikte geleneksel bir yaklaşımla ders işleyen K3, ikinci uygulamada yapılandırmacı bir bakış açısına doğru kayarak öğrenci merkezli bir anlayış geliştirmiş ve üçüncü uygulama sonunda ise büyük ölçüde program felsefesine uygun olarak öğrencinin merkezde olduğu bir öğretim yaklaşımı sergilemiştir. Bu durum mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yönde etki sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

K4’ün uygulama aşamasına ait bulgular. K4’ün topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince, sosyal bilgiler programına ve felsefesine uygunluk, kazanım, beceri ve değerlere yer verme, içeriğin kazanıma uygunluğu, yapılandırmacı anlayışa uygunluk, araç gereç ile yöntem teknik kullanımı ve ölçme değerlendirme açılarından, incelenerek ihtiyaç alanları belirlenmiş ve çözüme yönelik öneriler getirilmiştir. İlk uygulama öncesinde öne çıkan ihtiyaç alanları; planlamada anahtar kavramlara yer vermeme, içeriğin programa uygun olmayan ayrıntılar içermesi ve soruların farklı düzey kazanımları ölçmeye uygun olmaması şeklinde özetlenebilir. K4’ün sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunuma getirilen öneriler ve bu doğrultuda yapılan düzenlemelerin ders süreçlerine önemli ölçüde yansıtıldığı görülmektedir. K4’ün topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K4, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “sunum, ders planı ve

etkinlikle ilgili geçen oturumdaki önerilerinizi dikkate alan bir ders sunumu gerçekleştirdim. Önceki derslerime göre daha rahat bir ders oldu ve önerileriniz doğrultusunda güncellediğim değerlendirme etkinliğini de uyguladım” K4’ün bu ifadeleri, önerilerin ders süreçlerine büyük ölçüde yansıtıldığı söylenebilir. Gözlem bulguları bu durumu kanıtlar niteliktedir. G1 bu konudaki düşüncelerini, “ kazanım etrafında şekillendirmek anlamlı olmuş içeriği. Ayrıca temel kavramların öğrencilere buldurulmaya çalışılması da kalıcılık açısından faydalı oldu. Ancak milli ve manevi değerlere vurgu biraz eksik kaldı kanımca”, G2 ise “haritaların kullanımını olumlu ancak üzerinde biraz daha dikkatle durmak lazım çünkü öğrencilerin harita bilgileri yetersiz genel olarak” şeklinde ifade etmiştir. Buradan hareketle K4’ün, dersinin genel olarak yapılandırmacı bir anlayışla öğrenci merkezli şekilde sürdürdüğü söylenebilir. Bu duruma çözüm üretmek adına topluluk üyeleri çeşitli çözüm önerileri getirilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda K4 çözüm noktasında yapacaklarını; “önerilerinizi dikkate alarak bir sonraki derste milli ve manevi değerlere biraz daha vurgu yapacağım. Ayrıca harita ve görsellerin kullanımını artırmak iyi bir fikir aslında” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum K4’ün ilk uygulama sürecinde, topluluk ortamında ortaya konulan önerileri sınıf ortamına büyük ölçüde olarak yansıttığı ve değişime açık bir yaklaşımda olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 33’e göre, K4’ün ikinci uygulama öncesinde topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince incelenerek ihtiyaç alanları belirlenmiş ve bu doğrultuda çözüme yönelik öneriler getirilmiştir. İkinci uygulama öncesinde öne çıkan ihtiyaç alanı; içeriğin, az da olsa, programa uygun olmayan ayrıntılar içermesi olarak belirlenmiştir. K4’ün sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunuma getirilen öneriler ve bu doğrultuda yapılan düzenlemelerin ders süreçlerine büyük ölçüde yansıdığı görülmektedir. K4’ün topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K4, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “öncelikli olarak harita ve görsellerin etkin kullanımının öğrenci katılımını ve

kalıcılığı artırdığını düşünüyorum. Ders genel olarak planladığım şekilde işlendi ve verimli bir ders süreci oldu” K4’ün bu ifadeleri, önerilerin ders süreçlerine büyük ölçüde yansıtıldığı şeklinde yorumlanabilir. Tespit edilen ihtiyaçlara çözüm getirmek adına topluluk üyelerinde çeşitli öneriler getirilmiştir. G2 bu konudaki düşüncelerini “fethedilen yerlerin günümüzde hangi ülkeler sınırlarında olduğunu sorarak geçmiş günümüz bağlantısı kurulabilirdi”, G1 ise “Sünni ve Şii kavramları öğrenciler tarafından bilinmiyor. Bahsettiniz ama biraz soyut kaldı açıkçası. Günümüzden somut örnekler verilerek kavramın anlamlandırılması sağlanabilirdi” şeklinde ifade etmiştir. Bu öneriler doğrultusunda K4 çözüm noktasında yapacaklarını; “önerilerinizi dikkate alarak bir sonraki ders geçmiş günümüz bağlantısını kurmaya çalışacağım. Ayrıca soyut kavramları somut örnekler aracılığıyla öğrenciye buldurarak konuyu derinleştireceğim” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum K4’te ilk uygulama sürecinden beri devam eden değişime açık duruşunu devam ettirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 33’e göre, K4’ün üçüncü uygulama öncesinde topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince incelenmiştir. İnceleme sonrasında önceki uygulamalarda getirilen önerilerin dikkate alındığı bir planlama, ders sunumu ve değerlendirme süreci tasarlandığı görülmüştür. K4’ün sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunumun tam anlamıyla ders süreçlerine yansıdığı görülmektedir. K4’ün topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K4, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “ders genel olarak planladığım şekilde işlendi. Öğrencilerin aktif katılımı dersin verimliliğini artırdı” Gözlem notları da K4’ün bu ifadelerini destekler niteliktedir. Gözlemciler son değerlendirmelerinde düşüncelerini: G1 “ders programın felsefesine uygun olarak kazanım temelli planlanmış ve ders süreci de plana uygun olarak yürütüldü” G2 ise “bu dersinizde önceki önerileri dikkate aldığınızı gözlemledim. Çok verimli bir ders oldu” şeklinde ifade ederek toplulukta ortaya konulan önerilerin ders süreçlerine tam anlamıyla yansıdığına dikkat

çekmişlerdir. Bu durum mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca son uygulama sonrasında “önerilerinizi dikkate alarak bundan sonraki ders süreçlerimi de sosyal bilgiler programı çerçevesinde yapılandırmacı anlayışla ve öğrenci merkezli oluşturmaya çalışacağım” diyen K4, topluluk sürecinde edindiği kazanımlardan sonraki meslek yaşantısında da faydalanmaya devam edeceğini ifade etmiştir.

K4’e ait bulgular bir arada değerlendirildiğinde sürecin başlangıcında değişime açık olan ve büyük ölçüde yapılandırmacı yaklaşımla öğrenci merkezli ders işleyen K4, diğer uygulamalarda da bütünüyle program felsefesine uygun olarak öğrencinin merkezde olduğu bir öğretim yaklaşımı sergilemiştir. Bu durum mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yönde etki sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

K5’in uygulama aşamasına ait bulgular. K5’in topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince, sosyal bilgiler programına ve felsefesine uygunluk, kazanım, beceri ve değerlere yer verme, içeriğin kazanıma uygunluğu, yapılandırmacı anlayışa uygunluk, araç gereç ile yöntem teknik kullanımı ve ölçme değerlendirme açılarından, incelenerek ihtiyaç alanları belirlenmiş ve çözüme yönelik öneriler getirilmiştir. İlk uygulama öncesinde öne çıkan ihtiyaç alanları; planlamada temel kavram, kazanım, beceri ve değerlere yer vermeme, içeriğin programa uygun olmayan ayrıntılar içermesi, ders sunumun tasarımında problemler olması ve soruların farklı düzey kazanımları ölçmeye uygun olmaması şeklinde özetlenebilir. K5’in sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunuma getirilen öneriler ve bu doğrultuda yapılan düzenlemelerin ders süreçlerine büyük ölçüde yansıdığı görülmektedir. K5’in topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K5, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “öncelikli olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin yeterli olmaması nedeniyle bazı çıkarımları yapamadıklarını

gördüm. Olabildiğince yapılandırmacı anlayışla hareket ederek somutlaştırmaya çalışmalıyız. Bunun dışında ders verimli geçti açıkçası. Sonuç olarak kazanımlara ulaşıldığını söyleyebilirim” K5’in bu ifadeleri, önerilerin ders süreçlerine büyük ölçüde yansıtıldığı söylenebilir. Gözlem bulguları bu durumu kanıtlar niteliktedir. G1 bu konudaki düşüncelerini, “ders genel olarak verimli geçti ancak geçmiş günümüz bağlantısını kurmak öğrencilerin çıkarım ve yorum yapmalarına destek olacaktır”, G2 ise “haritaların kullanımı olumlu ancak üzerinde biraz daha dikkatle durmak lazım çünkü öğrencilerin harita bilgileri yetersiz genel olarak” şeklinde ifade etmiştir. Buradan hareketle K5’in, dersinin genel olarak yapılandırmacı bir anlayışla öğrenci merkezli şekilde sürdürdüğü ancak yer yer geleneksel anlayışa kayarak öğretmen merkezli bir yaklaşım sergilediği ve ayrıntılı bilgi içerdiği söylenebilir. Bu duruma çözüm üretmek adına topluluk üyelerince çeşitli çözüm önerileri getirilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda K5 çözüm noktasında yapacaklarını; “önerilerinizi dikkate alarak bir sonraki derste milli ve manevi değerlere biraz daha vurgu yapacağım. Ayrıca harita ve görselleri daha etkin kullanmaya çalışıp ölçme ve değerlendirmede farklı kazanım düzeylerini ölçmeye yarayacak şekilde hazırlayacağım” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum K5’in ilk uygulama sürecinde, topluluk ortamında ortaya konulan önerileri sınıf ortamına büyük ölçüde olarak yansıttığı ve değişime açık bir yaklaşımda gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 33’e göre, K5’in ikinci uygulama öncesinde topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince incelenerek ihtiyaç alanları belirlenmiş ve bu doğrultuda çözüme yönelik öneriler getirilmiştir. İkinci uygulama öncesinde öne çıkan ihtiyaç alanları; içeriğin, az da olsa, programa uygun olmayan ayrıntılar içermesi ve ölçme değerlendirme sürecinin bilgi ağırlıklı planlanması olarak belirlenmiştir. K5’in sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunuma getirilen öneriler ve bu doğrultuda yapılan düzenlemelerin ders süreçlerine büyük ölçüde yansıdığı görülmektedir. K5’in topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K5,

bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “ders genel anlamıyla çok verimli geçti. Öğrenci katılımı iyiydi. Öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaştıklarını düşünüyorum” K5’in bu ifadeleri, önerilerin ders süreçlerine büyük ölçüde yansıtıldığı şeklinde yorumlanabilir. Tespit edilen ihtiyaçlara çözüm getirmek adına topluluk üyelerinde çeşitli öneriler getirilmiştir. G1 bu konudaki düşüncelerini “ölçme değerlendirme sürece ve sonuca yönelik olarak farklı düzey kazanımları ölçmeye yönelik sorularla yapılırsa daha faydalı olacaktır”, G2 ise “ders sosyal bilgiler programının felsefesi çerçevesinde içerdiği ayrıntılardan arındırılmalı” şeklinde ifade etmiştir. Bu öneriler doğrultusunda K5 çözüm noktasında yapacaklarını; “önerilerinizi dikkate alarak bir sonraki ders sunumunda yer alan ayrıntılı bilgileri biraz daha azaltmaya çalışacağım. Ayrıca soruları, yapılandırmacı anlayışa uygun olarak, farklı düzey bilgi, becerileri ve kazanımları ölçmeye yönelik hazırlamaya gayret edeceğim” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum K5’in ilk uygulama sürecinden beri sahip olduğu değişime açık duruşunu devam ettirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 33’e göre, K5’in üçüncü uygulama öncesinde topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince incelenmiştir. İnceleme sonrasında önceki uygulamalarda getirilen önerilerin dikkate alındığı bir planlama, ders sunumu ve değerlendirme süreci tasarlandığı görülmüştür. K5’in sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunumun tam anlamıyla ders süreçlerine yansıdığı görülmektedir. K5’in topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K5, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Ders genel olarak planladığım şekilde işlendi. Bu bakımdan kazanımlara ulaşıldığını söyleyebilirim. Ayrıca öğrencilerin aktif katılımı dersin verimliliğini artırdı” Gözlem notları da K5’in bu ifadelerini destekler niteliktedir. Gözlemciler son değerlendirmelerinde düşüncelerini: G1 “ders programın felsefesine uygun olarak kazanım temelli planlanmış ve ders süreci de plana uygun olarak yürütüldü” G2 ise “bu dersinizde önceki önerileri dikkate aldığınızı

gözlemlerim” şeklinde ifade ederek toplulukta ortaya konulan önerilerin ders süreçlerine tam anlamıyla yansıdığına dikkat çekmişlerdir. Bu durum mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca son uygulama sonrasında “içeriği program kazanım, beceri ve değerlerini gözeterek oluşturacağım. Ayrıca değerlendirme aşamasında üst düzey bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik soru ve etkinlikler hazırlamaya gayret edeceğim” diyen K5, topluluk sürecinde edindiği kazanımlardan sonraki meslek yaşantısında da faydalanmaya devam edeceğini ifade etmiştir.

K5’e ait bulgular bir arada değerlendirildiğinde sürecin başlangıcında değişime açık olan ve büyük ölçüde yapılandırmacı yaklaşımla öğrenci merkezli ders işleyen K5, diğer uygulamalarda da bütünüyle program felsefesine uygun olarak öğrencinin merkezde olduğu bir öğretim yaklaşımı sergilemiştir. Bu durum mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yönde etki sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

K6’nın uygulama aşamasına ait bulgular. K6’nın topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince, sosyal bilgiler programına ve felsefesine uygunluk, kazanım, beceri ve değerlere yer verme, içeriğin kazanıma uygunluğu, yapılandırmacı anlayışa uygunluk, araç gereç ile yöntem teknik kullanımı ve ölçme değerlendirme açılarından, incelenerek ihtiyaç alanları belirlenmiş ve çözüme yönelik öneriler getirilmiştir. İlk uygulama öncesinde öne çıkan ihtiyaç alanları; planlamada temel kavramlara yer vermeme, teknoloji kullanımının ders süreçlerinde sınırlı kullanılması, drama yönteminin planlanmasının yeterince yapılmaması ve harita ve görsel kullanımının yetersiz olmaması şeklinde özetlenebilir. K6’nın sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunuma getirilen öneriler ve bu doğrultuda yapılan düzenlemelerin ders süreçlerine sınırlı düzeyde yansıdığı görülmektedir. K6’nın topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı

değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K6, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Açıkçası dersi planladığım şekilde yürütemedim. Drama için yapılan planlama ve görev paylaşımından kaynaklı sorunlar sebebiyle etkinlik amaca hizmet etmedi açıkçası. Öğrencileri uyarmama rağmen belli konularda uyarılarımın dikkate alınmadığını ve öğrencilerin gösterime yeterince ön hazırlık yapmadıklarını gördüm. Prova yapma şansımız da olmadığından bu tür olası aksaklıkları görme ve düzeltme şansımız olmadı maalesef.

K6'nın bu ifadeleri, önerilerin ders süreçlerine sınırlı düzeyde yansıtıldığı söylenebilir.

Gözlem bulguları bu durumu kanıtlar niteliktedir. G1 bu konudaki düşüncelerini, “drama için daha ayrıntılı bir planlama ve ön hazırlık yapılabilirse yaşanan sorunlar en aza indirilebilirdi”, G2 ise “haritaların kullanımını olumlu ancak üzerinde biraz daha dikkatle durmak lazım çünkü öğrencilerin harita bilgileri yetersiz genel olarak” şeklinde ifade etmiştir. Buradan hareketle K6'nın, dersinin genel olarak yapılandırmacı bir anlayışla öğrenci merkezli şekilde sürdürdüğü ancak planlama kaynaklı sorunlar yaşadığı söylenebilir. Bu duruma çözüm üretmek adına topluluk üyelerince çeşitli çözüm önerileri getirilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda K6 çözüm noktasında yapacaklarını; “önerilerinizi dikkate alarak drama etkinliği gibi ön hazırlık gerektiren yöntemlerde daha titiz bir planlama yapacağım. Ders içeriğini öğrencilerin aktif katılımına olanak sağlayacak bir sunumla destekleyerek teknolojiyi daha etkin kullanmaya çalışacağım” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum K5'in ilk uygulama sürecinde, topluluk ortamında ortaya konulan önerileri sınıf ortamına sınırlı olarak yansıttığı ve değişime açık bir yaklaşım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 33'e göre, K6'nın ikinci uygulama öncesinde topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince incelenerek ihtiyaç alanları belirlenmiş ve bu doğrultuda çözüme yönelik öneriler getirilmiştir. İkinci uygulama öncesinde öne çıkan

ihtiyaç alanı; içeriğin, az da olsa, programa uygun olmayan ayrıntılar içermesi ve ölçme değerlendirme sürecinin bilgi ağırlıklı planlanması olarak belirlenmiştir. K6'nın sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunuma getirilen öneriler ve bu doğrultuda yapılan düzenlemelerin ders süreçlerine büyük ölçüde yansıdığı görülmektedir. K6'nın topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K6, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; “ders genel olarak verimli geçti. Zaman biraz daha olsaydı bazı konuları tartışmaya açabilecektim ama böyle bir fırsatım olmadı. Ayrıca kavramları doğrudan vermek yerine buldurmaya çalışmak yapılandırıcı anlayışa daha uygun oldu. Yaptığım değerlendirmede öğrencilerin hedeflediğim kazanımlara ulaştığını gördüm ” K6'in bu ifadeleri, önerilerin ders süreçlerine büyük ölçüde yansıtıldığı şeklinde yorumlanabilir. Tespit edilen ihtiyaçlara çözüm getirmek adına topluluk üyelerinde çeşitli öneriler getirilmiştir. G1 bu konudaki gözlemlerini “sorular genel olarak bilgi ağırlıklı olmasına karşın öğrencilerin üst düzey düşünmelerine olanak sağlayacak sorular da kullanıldı”, G2 ise “kazanımı pekiştirmek için kullanılan etkinlik çok iyi düşünülmüş ancak daha çok bilgi ağırlıklı olarak hazırlanmış” şeklinde ifade etmiştir. Bu öneriler doğrultusunda K6 çözüm noktasında yapacaklarını; “önerilerinizi dikkate alarak bir sonraki ders sunumunda yer alan ayrıntılı bilgileri biraz daha azaltarak farklı düzey kazanımları ölçmeye olanak sağlayacak etkinlik ve değerlendirme yöntemleri seçeceğim” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum K6'te ilk uygulama sürecinden beri devam eden değişime açık duruşunu devam ettirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 33'e göre, K6'in üçüncü uygulama öncesinde topluluk ortamına getirdiği taslak plan, ders sunumu ve etkinlik topluluk üyelerince incelenmiştir. İnceleme sonrasında önceki uygulamalarda getirilen önerilerin dikkate alındığı bir planlama, ders sunumu ve değerlendirme süreci tasarlandığı görülmüştür. K6'in sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde taslak sunumun tam anlamıyla ders süreçlerine yansıdığı

görülmektedir. K6'ın topluluk ortamında yaptığı yansıtıcı değerlendirme bu durumu kanıtlar niteliktedir. K6, bu değerlendirmesinde düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “ders genel olarak planladığım şekilde işlendi. Bu bakımdan kazanımlara ulaşıldığını söyleyebilirim. Ayrıca öğrencilerin aktif katılımı dersin verimliliğini artırdı” gözlem notları da K6'nın bu ifadelerini destekler niteliktedir. Gözlemciler son değerlendirmelerinde düşüncelerini: G1 “planlamanız ve içerik programa uygun olarak kazanım temelli yapılmıştı. Bu dersin amacına ulaşması açısından önemlidir”, G2 ise “haritaların etkin olarak kullanılması da değer kattı derse. Ayrıca bilgiyi vermeden önce öğrencilere soruyu yöneltmek ve cevabı bulmaları için yönlendirici ipuçları vermeniz çok yararlı oldu” şeklinde ifade ederek toplulukta ortaya konulan önerilerin ders süreçlerine tam anlamıyla yansıdığına dikkat çekmişlerdir. Bu durum mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca son uygulama sonrasında “teknoloji kullanımına biraz daha eğileceğim. Ayrıca değerlendirme aşamasında üst düzey bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik soru ve etkinlikler hazırlamaya gayret edeceğim” diyen K6, topluluk sürecinde edindiği kazanımlardan sonraki meslek yaşantısında da faydalanmaya devam edeceğini ifade etmiştir.

K6'ya ait bulgular bir arada değerlendirildiğinde sürecin başlangıcında değişime açık olan ve büyük ölçüde yapılandırmacı yaklaşımla öğrenci merkezli ders işleyen K6, diğer uygulamalarda da bütünüyle program felsefesine uygun olarak öğrencinin merkezde olduğu bir öğretim yaklaşımı sergilemiştir. Bu durum mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yönde etki sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2.MÖT'ün öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisinin zamana bağlı değişimi. Yarı yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla elde edilen veriler tematik olarak analiz edilerek uygulamanın kalıcı etkisine yönelik genel bir değerlendirme yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi pratiklerinin değerlendirilmesine yönelik genel bir çerçeve oluşturulması amacıyla katılımcılarla birlikte yarı uygulama sürecinde oluşturulan

yapılandırılmış gözlem formu (Ek-2) kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç temadan oluşmaktadır. Bu üç tema dokuz alt başlıkta performans göstergesini barındırmaktadır. Değerlendirme gözlemiyle ilgili bulgular Tablo 34’te verilerek tablonun devamında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 34

Değerlendirme gözlemiyle ilgili bulgular

| Katılımcı | Planlama | Uygulama | Ölç. Değ. |
|-----------|--|--|---|
| K1 | -Ders programa uygun olarak kazanım temelli planlanmış ve planda temel kavramlara yer verilmiş. -Kazanım, beceri ve değerlere planlamada yer verilmiş. -Kazanımları pekiştirmeye yönelik etkinlik tasarlanmış. | - Ders içeriği kazanımla örtüşüyor ve ders yapılandırmacı anlayışa uygun olarak öğrenci merkezli işleniyor. - Etkileşimli tahta etkin olarak kullanıldı -Ders genel olarak soru-cevap ve sunum yöntemleriyle öğrenci merkezli işlendi -Harita ve şekillerin etkili bir şekilde kullanımı ders süreçlerini zenginleştirdi ve öğrenci katılımını artırdı. | -Ders sürecinde ve sonunda yapılan değerlendirmede genel olarak öğrencilerin üst düzey düşüncelerine olanak sağlayacak sorular da kullanıldı. |
| K2 | -Planda temel kavramlara, değerlere, becerilere ve kazanımla yer verilmiş. -Plan büyük ölçüde program çerçevesince yapılandırmacı bir anlayışla oluşturulmuş. | - Ders içeriği kazanımla örtüşüyor ders büyük ölçüde yapılandırmacı bir anlayışla yürütülüyor. - Etkileşimli tahta etkin olarak kullanıldı -Ders genel olarak sunum ve soru-cevap yöntemiyle öğrenci merkezli işlendi -Sunum harita, şekil ve görsellerle zenginleştirilmiş | -Ders sürecinde sorularla değerlendirme yapıldı -Sorular genel olarak öğrencilerin üst düzey düşüncelerine olanak sağlayacak tarzda hazırlanmış. |
| K3 | -Planda temel kavramlara, beceri ve değerlere yer verilmiş - Ders sunumu yapılandırmacı anlayışla oluşturulmuş ve ders öğrenci merkezli işleniyor. -Kazanımları pekiştirmeye yönelik kullanılan etkinlik büyük ölçüde amaca hizmet ediyor. | - Ders içeriği kazanımla örtüşüyor ve yapılandırmacı anlayışa uygun bir yöntemle veriliyor. - Etkileşimli tahta etkin kullanıldı -Ders genel olarak sunum ve soru-cevap yöntemiyle öğrenci merkezli işlendi -Sunum harita, şekil ve görsellerle zenginleştirilmiş | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Sorular genel olarak öğrencilerin üst düzey düşüncelerine olanak sağlayacak sorular da kullanıldı -Kazanımı pekiştirmek için kullanılan etkinlik farklı düzey kazanımları ölçmeye olanak sağladı. |
| K4 | -Planda temel kavramlara, kazanım, beceri ve değerlere yer verilmiş - Ders sunumu yapılandırmacı anlayışla oluşturulmuş. Öğrencinin aktif katılımına fırsat sunuyor. | - Ders içeriği kazanımla örtüşüyor ve yapılandırmacı anlayışa uygun şekilde ele alındı - Etkileşimli tahta etkin kullanıldı -Ders genel olarak sunum ve soru-cevap yöntemiyle öğrenci merkezli işlendi | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Sorular genel olarak öğrencilerin üst düzey düşüncelerine olanak sağlıyor. -Kazanımı pekiştirmek için kullanılan etkinlik öğrencinin aktif katılımına olanak sağlayacak şekilde tasarlanmış. |

| Katılımcı | Planlama | Uygulama | Ölç. Değ. |
|-----------|--|---|--|
| | -Kazanımları pekiştirmeye yönelik kullanılan etkinlik olarak amaca hizmet ediyor. -İçerik programla uyumlu şekilde oluşturulmuş. | -Sunum harita, şekil ve görsellerle zenginleştirilmiş. | |
| K5 | -Planda temel kavramlara, beceri ve değerlere yer verilmiş - Ders sunumu yapılandırıcı anlayışla oluşturulmuş. Öğrencinin aktif katılımına fırsat sunuyor. -Kazanımları pekiştirmeye yönelik kullanılan etkinlik olarak amaca hizmet ediyor. -İçerik programla uyumlu | - Ders içeriği kazanımla örtüşüyor ve yapılandırıcı anlayışa uygu şekilde ele alındı - Etkileşimli tahta etkin kullanıldı -Ders genel olarak sunum ve soru-cevap yöntemiyle öğrenci merkezli işlendi -Sunum harita, şekil ve görsellerle zenginleştirilmiş | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Sorular genel olarak öğrencilerin üst düzey düşüncelerine olanak sağlıyor. -Kazanımı pekiştirmek için kullanılan etkinlik öğrencinin aktif katılımına olanak sağlayacak şekilde tasarlanmış. |
| K6 | -Planda temel kavramlara yer verilmiş -Planlamanız ve içerik programa uygun olarak kazanım temelli yapılmıştı. Bu dersin amacına ulaşması açısından önemliydi.- Kazanımları pekiştirmeye yönelik etkinlik tasarlanmış -Planda kazanım ve değerlere yer verilmiş | -Temel kavramlar öğrenciye bulduruldu. - Ders içeriği kazanımla örtüşüyor öğrenci ders süreçlerine aktif katılım gösterdi. - Etkileşimli tahta etkin kullanıldı -Ders genel olarak anlatım ve soru-cevap yöntemiyle öğretmen merkezli işlendi | -Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme yapıldı -Sorular genel olarak bilgi ağırlıklı olmasına karşın öğrencilerin üst düzey düşüncelerine olanak sağlayacak sorular da kullanıldı -Kazanımı pekiştirmek için kullanılan etkinlik daha çok bilgi ağırlıklı olarak hazırlanmış |

Katılımcıların sınıf içi ders sunumuna ait gözlem bulguları incelendiğinde toplulukta edinilen kazanımların önemli ölçüde devam ettiği ve ders süreçlerine yansıdığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların planlama aşamasında ön plana çıkan yönleri; dersi programa uygun olarak kazanım temelli planlama, planda temel kavramlara, kazanım, beceri ve değerlere planlamada yer verme, kazanımları pekiştirmeye yönelik etkinlik tasarlama ve ders içeriğini kazanım doğrultusunda şekillendirme şeklinde ifade edilebilir. Katılımcıların ders uygulamalarına yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda ön plana çıkan özellikleri ise; dersi yapılandırıcı anlayışa uygun olarak öğrenci merkezli işleme, teknolojinin etkin kullanımı, harita ve şekillerin etkili bir şekilde kullanarak ders süreçlerini zenginleştirme ve içeriği kazanım etrafında şekillendirme olarak özetlenebilir. Katılımcıların ölçme

değerlendirme süreçlerine yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda ön plana çıkan özellikleri ise; sürece ve sonuca yönelik değerlendirme yapma ve değerlendirme soru ve etkinliklerini öğrencilerin üst düzey düşünmelerine olanak sağlayacak şekilde kazanım temelli hazırlama olarak ifade edilebilir. Elde edilen bulgular bir arada değerlendirildiğinde mesleki öğrenme topluluğu sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimine kalıcı şekilde katkı sunduğu söylenebilir.

4.3.Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi Nedir?

Bu başlık altında çalışma kapsamında belirlenen deney ve kontrol gruplarının öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğuna katılma durumlarına göre başarı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz bulguları verilmiştir.

4.3.1.Grupların ön ve son test puanlarının karşılaştırılması. Grupların ön ve son testleri neticesinde elde ettikleri toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere Bağımlı Örneklemeler için t-Testi uygulanmıştır. Bağımlı Örneklemeler için t-Testi'nin güvenilir sonuçlar verebilmesi için gerekli koşullar olan veri gruplarının normal dağılım göstermesi ve grupların varyanslarının eşit (varyanslar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmaması) olması (Can, 2013, s.116) durumları göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre verilerin normallliği her bir gruptaki veri sayısı 30'dan küçük olduğu durumda Shapiro-Wilk Testi diğer durumda ise Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir (Can, 2013, s.88-89). Diğer bir koşul olan varyansların eşitliği de Levene Testi sonuçlarına göre incelenmiştir. Buna göre her sınıf için koşullar ve karşılaştırma sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Bağımlı Örneklem t-Testi uygulayabilmek için sağlanması gereken koşullar

| Okul | Gruplar-Sınıf | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|--------|---------------------|--------------------|----|-------|--------------|----|------|
| | | İstatistik | sd | p | İstatistik | sd | p |
| Okul A | Deney-Ön Test-7F | .119 | 34 | .200* | .946 | 34 | .091 |
| | Deney-Son Test-7F | .110 | 34 | .200* | .951 | 34 | .131 |
| | Kontrol-Ön Test-7G | .117 | 30 | .200* | .951 | 30 | .177 |
| | Kontrol-Son Test-7G | .156 | 30 | .062 | .917 | 30 | .022 |
| Okul B | Deney-Ön Test-7E | .223 | 23 | .004 | .920 | 23 | .066 |
| | Deney-Son Test-7E | .214 | 23 | .008 | .796 | 23 | .000 |
| | Kontrol-Ön Test-7D | .119 | 26 | .200* | .951 | 26 | .243 |
| | Kontrol-Son Test-7D | .176 | 26 | .038 | .898 | 26 | .014 |

Okul A'da her gruptaki veri sayısı 30 ve üstünde olduğu (Can, 2013, s.88-89) için verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. Tablo 35'te görülen Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre her bir grup için $p > .05$ olduğundan, iki grubun ön ve son test puanlarının normal dağılım sergilediği söylenebilir. Normalliği test eden diğer bir gösterge olan Shapiro-Wilk Testi sonuçlarında da verilerin, kontrol grubu son test verileri hariç, normal dağıldığı ve her biri için $p > .05$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubu son test verileri için normalliği kontrol ederken bakılabilecek göstergelerden biri de çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart sapmalarına oranlarıdır. Buna göre kontrol grubu son test verileri için çarpıklık/çarpıklığın standart sapması = $-0.734/0.427 = -1.72$ ve basıklık/basıklığın standart sapması = $-.524/.833 = .62$ bulunmuştur. Can (2013)'e göre bu değerlerin -1.96 ile $+1.96$ arasında olması veri grubunun normal dağıldığını göstermektedir. Buradan da hareketle Tablo 35'te ele alınmış olan tüm grupların verilerinin normal dağıldığı söylenebilir.

Okul B’de her gruptaki veri sayısı 30’un altında olduğu (Can, 2013, s.88-89) için verilerin normalliği Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Bunun yanı sıra Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları da göz önünde bulundurulmuştur. Tablo 34’te görülen Shapiro-Wilk Testi sonuçlarına göre 7E grubunun ön test puanları normal dağılırken son test puanlarının normal dağılmadığı görülmektedir. Son durumda Okul B’de yer alan deney grubunun (7E) gruplarının normallik şartını sağlamadığı görülmüştür. Kontrol grubu olan 7D grubunun ön test puanları Tablo A’da sunulmuş olan Shapiro-Wilk Testi sonuçlarına göre $p > .05$ olduğundan normal dağılırken, son test puanları da çarpıklık/çarpıklığın standart sapması = $-.766/.456 = -1.67$ ve basıklık/basıklığın standart sapması = $-.278/0,887 = -.31$ değerleri -1.96 ile $+1.96$ aralığında (Can, 2013) olduğundan normal kabul edilmiştir. Bu durumda grupların kendi içinde ön-son test puanları arasındaki farkı belirlemek için 7E dışındaki tüm gruplara Bağımlı Örneklem için t-Testi uygulanabileceği, 7E gruplarına ise Bağımlı Örneklem için t-Testi’nin non-parametrik karşılığı olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanabileceği görülmüştür.

A Okulundaki grupların karşılaştırılması. A okulundaki yedinci sınıflarda, 34 ve 30 kişilik iki grup olan ve toplam 64 örneklemden oluşan deney ve kontrol gruplarının ön ve son testleri neticesinde elde ettikleri toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için verilere Bağımlı Örneklem için t-Testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları ile son test sonuçları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem için t-Testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

A okulunda yer alan grupların ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması

| Gruplar-Sınıf | N | \bar{x} | s | sd | t | p |
|---------------------|----|-----------|--------|----|-------|------|
| Deney-Ön Test-7F | 34 | 59.41 | 15.905 | 33 | 6.636 | .000 |
| Deney-Son Test-7F | 34 | 72.38 | 18.198 | | | |
| Kontrol-Ön Test-7G | 30 | 61.80 | 14.535 | 29 | 3.032 | .005 |
| Kontrol-Son Test-7G | 30 | 68.70 | 14.693 | | | |

Bağımlı Örneklem t-Testi, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son test puan ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, deney grubu ön test puanlarının ortalaması ($\bar{x}_{7F \text{ ÖT}}=59.41$) ile son test puanlarının ortalaması ($\bar{x}_{7F \text{ ST}}=72.38$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(33)} = 6.636, p = .000$]. Bu sonuçlara göre, deney grubundaki öğrencilerin ön ve son test puanları arasında son puanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu veri grubuna uygulanan test sonucunda açığa çıkan fark üzerinde uygulamanın etki büyüklüğü (d);

$$d = 6,636 \times \sqrt{\frac{34 + 34}{34 \times 34}} = 1.14$$

olarak bulunmuştur. Green ve Salkind (2005)'e göre 1'in üstündeki d değeri deneysel uygulama sonucunda oluşan etkinin çok büyük olduğuna işaret etmektedir. Buna göre öğretmenlerine uygulanan mesleki öğrenme topluluğunun deney grubundaki yedinci sınıf öğrencilerinin başarılarını artırmada çok büyük bir etki yarattığı sonucuna varılmıştır. Uygulamadan önce 59,41 ortalamaya sahip olan sınıf, uygulama sonunda ortalamasında yaklaşık 13 puanlık bir artış kaydetmiştir.

Bu test sonucunda kontrol grubunda yapılan ön test puanlarının ortalaması ($\bar{x}_{7G \text{ ÖT}} = 61.80$) ile son test puanlarının ortalaması ($\bar{x}_{7G \text{ ST}}=68.70$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(29)} = 3.032, p = .005$]. Bu veri grubuna uygulanan test sonucunda açığa çıkan fark üzerinde uygulamanın etki büyüklüğü (d);

$$d = 3.032x \sqrt{\frac{30 + 30}{30x30}} = .55$$

olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind (2005)'e göre 0.5 ve üzeri olan d değeri, kontrol grubundaki etkinin orta büyüklükte olduğuna işaret etmektedir. Başlangıçta 61.80 ortalamaya sahip olan sınıf ortalaması yaklaşık 7 puan artmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna katılmasının deney grubundaki öğrencilerin başarılarını artırmada çok büyük bir etki yaptığı görülmüştür.

B Okulundaki grupların karşılaştırılması. Okul B'deki yedinci sınıflardaki deney ve kontrol gruplarının ön ve son testleri neticesinde elde ettikleri toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için normal dağılım gösteren kontrol grubuna (7D) Bağımlı Örneklem için t-Testi, parametrik test şartlarını sağlamayan deney (7E) grubuna ise Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun ön test sonuçları ile son test sonuçları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem için t-Testi sonuçları Tablo 37'de görülmektedir.

Tablo 37

7D sınıfının ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılması

| Gruplar-Sınıf | N | \bar{x} | s | sd | t | p |
|----------------------|----------|-----------------------------|----------|-----------|----------|----------|
| Kontrol-Ön Test-7D | 26 | 60.15 | 16.890 | 25 | 1.705 | .101 |
| Kontrol-Son Test-7D | 26 | 64.42 | 17.534 | | | |

Bağımlı Örneklem t-Testi kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılmıştır. Bu test sonucunda kontrol grubunda yapılan ön test puanlarının ortalaması ($\bar{x}_{7D \text{ ÖT}}=60,15$) ile son test puanlarının ortalaması ($\bar{x}_{7D \text{ ST}}=64.42$) arasında anlamlı bir fark (Tablo 37) olmadığı görülmüştür [$t_{(25)} = 1.705, p = .101$].

Normal dağılım göstermeyen deney grubunun ön test sonuçları ile son test sonuçları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Parametrik test şartlarını sağlamayan 7E grubunun puanlarına uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38

7-E grubunun Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

| Sınıf | Son Test-Ön Test | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|-------|------------------|----|-----------------|--------------|--------|------|
| 7E | Negatif Sıralar | 2 | 8.75 | 17.50 | -3.541 | .000 |
| | Pozitif Sıralar | 20 | 11.78 | 235.50 | | |
| | Fark Olmayan | 1 | | | | |

7E deney grubundaki öğrencilerin ön ve son testlerden elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tablo 38’e göre uygulamaya dâhil olan öğretmenlerin sınıflarında yapılan ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu [$z_C = -4.280, p = .000$; $z_E = -3.541, p = .000$] görülmektedir. Deney grubunda fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, uygulamanın öğrenci başarısını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Buna göre öğretmenlerine uygulanan mesleki öğrenme topluluğunun deney grubundaki yedinci sınıf öğrencilerinin başarılarını artırmada istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaparken, topluluğa katılmayan öğretmenlerin öğrenci başarılarındaki 4 puanlık artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

4.3.2. Grupların son test puanları arasındaki farkın karşılaştırılması. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklem için t-Testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilere Bağımsız Örneklem için t-Testi

uygulayabilmek için sağlanması gereken koşullar verilerin normalliği ve varyansların eşitliğidir.

A Okulundaki grupların karşılaştırılması. Okul A’da deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilere Bağımsız Örneklem t-Testi uygulayabilmek için sağlanması gereken koşullar ve sonuçları Tablo 34’te verilmiştir. Buna göre her iki grupta (7F, 7G) da verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Buradan hareketle verilere bağımsız örneklem için t-testi uygulayabilmenin diğer şartı olan Levene Testi ($p=.143$) sonuçlarına göre $p>.05$ olduğundan grupların varyansları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre verilere Bağımsız Örneklem için t-Testi uygulanabileceğine karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla uygulanan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39

A okulundaki grupların son test puanlarının karşılaştırılması

| Gruplar-Sınıf | N | \bar{x} | s | df | t | p |
|------------------|----|-----------|--------|----|------|------|
| Deney Grubu-7F | 34 | 72.38 | 18.198 | 62 | .883 | .381 |
| Kontrol Grubu-7G | 30 | 68.70 | 14.693 | | | |

Bağımsız Örneklem t-Testi, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test puanları arasındaki farkı ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, deney ($\bar{x}_D=72.38$) ve kontrol ($\bar{x}_K=68.70$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(62)} = .883, p = .381$]. Bu sonuçlara göre, deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamaları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

B Okulundaki grupların karşılaştırılması. Okul B’de deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilere Bağımsız Örneklem için t-Testi uygulayabilmek için sağlanması gereken koşullar verilerin normalliği ve varyansların eşitliğidir (Can, 2013). Okul B’de deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilere Bağımsız Örneklem t-Testi uygulayabilmek

için sağlanması gereken koşullar ve sonuçları Tablo 35’te sunulup devamında açıklanmıştır. Bu sonuçlara göre verilerin kontrol grubunda (7D) normal dağılım gösterdiği deney grubunda ise normal dağılmadığı görülmektedir. Normallik koşulunu sağlamayan 7E grubunun ortalamalarının kontrol grubunun ortalaması ile farklarını belirlemek için yapılan Mann Withney-U Testi sonuçları Tablo 40’ta sunulmuştur.

Tablo 40

7-E grubunun Mann Whitney-U testi sonuçları

| Grup | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|------------------|----|-----------------|--------------|-------|------|
| Deney Grubu-7E | 23 | 31.50 | 724.50 | 149.5 | .003 |
| Kontrol Grubu-7D | 26 | 19.25 | 500.50 | | |

Tablo 40’ta sunulan Mann Withney-U Testi sonuçlarına göre 7E deney grubunun sıra ortalaması (31.50) ile 7D kontrol grubunun sıra ortalaması (19.25) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir (U=149.5, p=.003). Buna göre araştırma kapsamında yapılan uygulamanın 7E ve 7D gruplarında yer alan öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.3.3.Grupların ön ve son test puanları arasındaki farkın karşılaştırılması. Deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı araştırmanın bir başka problem durumudur. Bu probleme ışık tutma adına deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanları farkına Bağımsız Örneklemeler için t-Testi uygulanmış ve grupların erişim düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda uygulanan testlerle ilgili bulgular devam eden kısımda ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

A okulundaki grupların ön ve son test puanları arasındaki farkın karşılaştırılması.

Deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanlarının farklarına Bağımsız Örneklemeler t-Testi uygulayabilmek için sağlanması gereken koşullar incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41

Bağımsız Örneklem t-Testi uygulayabilmek için sağlanması gereken koşullar (A okulu)

| Gruplar-Sınıf | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | | Levene |
|-----------------|--------------------|----|-------|--------------|----|------|--------|
| | İstatistik | df | p | İstatistik | df | p | p |
| Deney Grubu-F | .110 | 34 | .200* | .983 | 34 | .853 | .918 |
| Kontrol Grubu-G | .098 | 30 | .200* | .982 | 30 | .875 | |

Tablo 41'e göre normalliği test eden Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre hem deney ($p=.200$) hem de kontrol grubu ($p=.200$) için $p>.05$ olduğundan, verilerin her iki grupta da normal dağılım sergilediği görülmüştür. Aynı amaca hizmet eden Shapiro-Wilk Testi sonuçları da her grup için $p>.05$ 'tir. Verilere Bağımsız Örneklem için t-Testi uygulayabilmenin diğer şartı olan Levene Testi ($p=.918$) sonuçlarına göre $p>.05$ olduğundan grupların varyansları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre verilere Bağımsız Örneklem için t-Testi uygulanabileceğine karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanları farklarına uygulanan Bağımsız Örneklem için t-Testi sonuçları Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42

Okul A'daki grupların ön ve son test puanlarının farklarının karşılaştırılması

| Gruplar-Sınıf | N | \bar{x} | s | sd | t | p |
|------------------|----|-----------|--------|----|-------|------|
| Deney Grubu-7F | 34 | 12.97 | 11.397 | 62 | 2.035 | .046 |
| Kontrol Grubu-7G | 30 | 6.90 | 12.463 | | | |

Deney ve kontrol grubu olarak atanan yedinci sınıflara uygulanan ön ve son test sonuçlarının farkları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız Örneklem için t-Testinde, kontrol grubunun notları ortalaması ($\bar{x}_K=6,90$) ile deney grubunun notları ortalaması ($\bar{x}_D=12,97$) arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür [$t_{(62)} = 2,035, p = .046$]. Bu durumda A okulundaki yedinci sınıflardan oluşan deney ve

kontrol gruplarının başarıları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu söylenebilir. Bu farkın etki büyüklüğü;

$$d = 2.035 \times \sqrt{\frac{34 + 30}{34 \times 30}} = .51$$

olarak bulunmuştur. Green ve Salkind (2005)'e göre 05'in üstündeki d değeri deneysel uygulama sonucunda oluşan etkinin orta büyüklükte olduğuna işaret etmektedir. Buna göre deneysel uygulamanın öğrenci başarılarını artırmada orta düzeyde bir etki yarattığı sonucuna varılmıştır.

B okulundaki grupların ön ve son test puanları arasındaki farkın karşılaştırılması. Okul B'da yer alan deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanlarının farklarına Bağımsız Örneklem t-Testi uygulayabilmek için sağlanması gereken koşullar incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43

Bağımsız Örneklem t-Testi uygulayabilmek için sağlanması gereken koşullar (B okulu)

| Gruplar-Sınıf | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|------------------|--------------------|----|-------|--------------|----|------|
| | İstatistik | df | p | İstatistik | df | p |
| Deney Grubu-7E | .125 | 23 | .200* | .923 | 23 | .076 |
| Kontrol Grubu-7D | .158 | 26 | .093 | .936 | 26 | .109 |

Tablo 43'e göre normalliği test eden Shapiro-Wilk Testi sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol grubu için $p > .05$ olduğundan, verilerin her iki grupta da normal dağılım sergilediğine karar verilmiştir. Aynı amaca hizmet eden Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları da her grup için $p > .05$ 'tir. Buradan hareketle verilere bağımsız örneklem için t-testi uygulayabilmenin diğer şartı olan Levene Testi ($p = .873$) sonuçlarına göre $p > .05$ olduğundan grupların varyansları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre verilere bağımsız örneklem için t-testi uygulanabileceğine karar verilmiştir. Deney ve

kontrol gruplarının ön ve son test puanları farklarına uygulanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 44

Okul B'deki grupların ön ve son test puanlarının farklarının karşılaştırılması

| Gruplar-Sınıf | N | \bar{x} | s | df | t | p |
|------------------|----|-----------|-------|----|-------|------|
| Deney Grubu-7E | 23 | 13.22 | 14.02 | 47 | 2.337 | .024 |
| Kontrol Grubu-7D | 26 | 4.27 | 12.77 | | | |

Bağımsız Örneklem t-Testi, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son test puanları arasındaki farkın karşılaştırılması için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, deney ($\bar{x}_E=14.02$) ve kontrol ($\bar{x}_D=12.77$) grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$Et_{(47)} = 2.33$, $p = .024$]. Bu sonuçlara göre, deney grubundaki öğrencilerin ön ve son test puanlarının farkı ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları farkı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Bu farkın etki büyüklüğü;

$$d = 2.337 \times \sqrt{\frac{23 + 26}{23 \times 26}} = .851$$

olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind (2005)'e göre 02'in üstündeki d değeri deneysel uygulama sonucunda oluşan etkinin küçük, 08'in üzerindeki d değeri ise bu etkinin büyük olduğuna işaret etmektedir. Buna göre deneysel uygulamanın öğrenci başarılarını artırmada büyük düzeyde bir etki yarattığı sonucuna varılmıştır.

4.4.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Topluluğu Sürecine Yönelik

Görüş ve Önerileri Nasıldır?

Araştırmanın değerlendirme aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koymak için kullanılmıştır. Ek olarak görüşmeden elde edilen verilerden hareketle mesleki eğitim

programının genel bir değerlendirilmesini yapmak da amaçlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 45’te sunulmaktadır devamında açıklanmıştır.

Tablo 45

Değerlendirme görüşmesine ait bulgular tablosu.

| Tema | Söylem | Katılımcı |
|---|---|------------------------|
| Beklenti | İlk izlemimin mesleki öğrenme topluluğu adı altında zümreye benzer basit bir çalışma yapıp onun analizleri yapılacak ve sürecin sonuçlandırılacağı yönündeydi; ancak süreç içerisinde yapılan çalışmanın farklılığını ve önemini görme fırsatım oldu. | K4, K6 |
| | Hatta daha sonra arkadaşlarla “Bu uygulama çok keyifli ve faydalı oldu belli aralıklarla biz de kendi aramızda bu uygulamayı devam ettirelim diye” bir karar aldık. | K4, K5, K6 |
| | Mesleki gelişime katkı sağlayacağını düşündüğünden toplulukta yer almaya karar verdim. | K1, K2, K6, |
| Farklılık | Zümre daha çok yönetmelik gereği yılda üç veya dört defa yapılan bir toplantı oluyor, ancak öğrenme topluluğunda olduğu gibi bir paylaşım ortamı olmuyor. | K1, K2, K3, K4, K5, K6 |
| | Toplulukta zümrede olmayan bir sinerji ortaya çıkıyor. Bu paylaşım ortamı bir okulun gelişiminin en önemli boyutu bence. | K1, K2, K3 |
| Kazanım/Fayda | Toplulukta yöntem teknik, araç-gereç kullanımı, planlama, öğrenci merkezli eğitim gibi birçok konuda önemli deneyim paylaşımlarımız oldu. | K1, K2, K3, K4, K5, K6 |
| | Topluluk ortamında diğer arkadaşların deneyim paylaşımlarını, pilot ders sunumlarını ve ders gözlemlerini bir arada değerlendirdiğinde kendindeki geliştirilebilir ve güçlü yanları görme fırsatın oluyor | K1, K4, K5, K6 |
| | Ayrıca her hafta bir araya gelmek nihai olarak dersimize yapacağımız katkıların artmasına ve devamlı bir iletişim ortamı kurulmasına olanak sağladı. | K1, K2, K3, K4, K5, K6 |
| | Arkadaşlarımızın yaptığı paylaşımlardan ders süreçlerinde faydalandım. | K1, K2, K3, K4, K5, K6 |
| | Sorulardan da yola çıkarak soru hazırlarken farklı bakış açıları yakalama ve öğrencinin farklı düşünmesine olanak sağlama açılarından farkındalığım arttı diyebilirim. | K1, K2, K3, K4, K5, K6 |
| | Ders gözlem ve değerlendirmeleri güçlü yanlarımızı ortaya koyduğu gibi gelişmeye açık yanlarımızın da farkına varmamızı sağladı. | K2, K3, K4, K5, K6 |
| | Öğretmenlik mesleği ve eğitim sistemiyle ilgili değişikliklerinin ve toplulukta ele alınması faydalı oldu | K1, K2, K3, K4, K5, K6 |
| | Çeşitli güncel gelişmelerin toplulukta ele alınması faydalı oldu | K1, K2, K3, K4, K5, K6 |
| | Okul gelişimine katkı sunacak uygulamaların da toplulukta ele alınması faydalı oldu | K1, K2, K3, |
| | Uygulama iyi düşünülmüş ve planlanmış. Bu açıdan süreç başından sonuna kadar fayda sağlayacak bir süreç oldu benim açımdan. | K1, K3, K4, K5, K6 |
| Güncellenmek, işbirliği ve paylaşım ortamı oluşturmak açısından çok fayda gördüğümü söyleyebilirim. | K1, K2, K3, K4, K5, K6 | |
| Yapılandırıcı anlayışla etkinlikler hazırlama da sınıf ortamına taşıdığım bir kazanım oldu. | K1, K2, K3, K4, K5, K6 | |
| Dersin programa uygun olarak planlanması ve yürütülmesi konularında da fayda gördüm. | K3, K1, | |
| Öğrenciyi derse daha fazla katmalıyım düşüncesi de oluştu. | K1, K3 | |

| Tema | Söylem | Katılımcı |
|-------|--|------------------------|
| | Öğrenme topluluğu paylaşım ortamı oluşturdu. Bu şekilde mesleki etkileşim oluyor. Katkı aldığımız ve katkı sunduğumuz yönler oluyor. | K1, K2, K3, K4, K5, K6 |
| | Bu paylaşım sürecinde herkesi paydaş gördüm açıkçası. | K1, K2, K3, K4, K5, K6 |
| | Mesleki öğrenme topluluğu tecrübeli öğretmenlerin tecrübe paylaşımı, genç öğretmenlerin ise yeni ve güncel gelişmeleri sunmak açılarından da faydalı oldu. | K1, K2, K3, K4, K5, K6 |
| | Paylaşımlarımız belli bir planlama dâhilinde olmasa da öğretmenler odasında ve sosyal ortamlarda devam etti. | K1, K3, K4, K5, K6 |
| | Destekleyici koşullar biraz daha iyi olabilirdi. Ama mevcut koşullarda en iyiydi. | K1, K2, K3, K4, K5, K6 |
| | İlk bir kaç hafta üslup ve ezberin dışına çıkmanın bir sonucu olarak zorlandığımı söyleyebilirim. Bu durum bir tedirginlik oluşturdu açıkçası. | K1, K3, K4 |
| Sorun | Toplulukta üzerinde çalıştığımız ders planlaması ve sunumunu sınıf ortamında kullanırken zorlandığım zamanlar oldu. Sonuçta sınıf ortamı doğal bir ortam. | K1, K2, K5 |
| | İlk başta çalışmanın ek bir yük getireceğinden de kaygı duydum açıkçası. | K1 |
| | Derslerimin gözlemlenmesi ilk etapta kaygı uyandırdı açıkçası. | K1, K2 |
| | Beni en çok zorlayan şey emek ve çaba gerektiren bir süreç olması oldu. | K2 |
| | Düzenli paylaşım yapabileceğimiz ayrı bir fiziki mekânın olması faydalı olacaktır. | K1, K2, K3, K4, K5, K6 |
| Öneri | Bu sürecin daha uzun soluklu olması ve paylaşımların sürekli hale gelmesi için çok önemli | K4, K5, K6 |
| | Zümre kararlarında bu planlanmanın yapılması uygulama açısından önemli. | K4, K5, K6 |

Tablo 45’te yer alan bulgular incelendiğinde görüşme verilerinin beklenti, farklılık, kazanım, sorun ve öneri olmak üzere beş temada toplandığı görülmektedir. Görüşme verilerinin analizi sonrası elde edilen ilk tema “beklenti” temasıdır. Bu konudaki düşüncelerini;

“Başlangıçta zümre toplantılarından çok farklı olmayacağını düşündüğümünden bir beklentiye girmedim açıkçası. Ancak öyle de olsa mesleki gelişimime katkı sağlayacağını düşündüğümünden toplulukta yer almaya karar verdim. Ancak süreç sonunda zümrenden farklı bir paylaşım ortamı olduğunu ve çeşitli kazanımlar edindiğimi gördüm.”

şeklinde paylaşan K6, mesleki öğrenme topluluğundan beklentilerini ve beklentilerinin karşılanma durumunu ortaya koymuştur. Bu konuda benzer düşüncede olan diğer katılımcılar (K1, K2, K3, K4, K5) düşüncelerini “ilk izlenimim mesleki öğrenme topluluğu adı altında zümreye benzer basit bir çalığa yapılıp sürecin sonuçlandırılacağı yönündeydi; ancak süreç

içerisinde yapılan çalışmanın farklılığını ve önemini görme fırsatım oldu” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bulgular ışığında sürecin, katılımcıların başlangıçtaki beklentilerinin aksine, mesleki gelişimlerine katkı sunduğu söylenebilir.

Görüşme verilerinin analizi sonrası elde edilen bir diğer tema “farklılık” temasıdır. Bu tema, katılımcıların mesleki öğrenme topluluğuyla zümre öğretmenler kurulunu karşılaştırmalı olarak değerlendirmelerine dayalı olarak ortaya çıkmıştır. Bu konuda ortak fikre sahip olan katılımcılar (K1, K2, K3, K4, K5, K6) düşüncelerini “zümre daha çok yönetmelik gereği yılda üç veya dört defa yapılan bir toplantı oluyor, ancak öğrenme topluluğunda olduğu gibi bir paylaşım ortamı olmuyor” şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca “toplulukta zümrede olamayan bir sinerji ortaya çıkıyor. Bu paylaşım ortamı bir okulun gelişiminin en önemli boyutudur” diyen K1, K2 ve K3 mesleki öğrenme topluluğunun zümre öğretmenler kurulundan farklılaşan yönlerini ortaya koymuşlardır. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin sürecin başında mesleki öğrenme topluluğunu zümre öğretmenler kurulunun isim değiştirmiş hali olarak görmelerine karşın ilerleyen süreçte mesleki öğrenme topluluğunun zümreden çok farklı bir işleve sahip olduğunu gördükleri söylenebilir.

“Kazanım” teması görüşme verilerinin analizi sonrası elde edilen bir başka tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların mesleki öğrenme topluluğu sürecinde edindikleri bilgi, beceri, tutum ve davranışlar bu tema altında toplanmıştır. Genel olarak mesleki öğrenme topluluğu sürecinin mesleki gelişimleri adına önemli kazanımlar edinmelerine olanak sağladığını ifade eden katılımcılar (K1, K2, K3, K4, K5, K6) bu kazanımları “toplulukta yöntem teknik, araç-gereç kullanımı, planlama, öğrenci merkezli eğitim gibi birçok konuda önemli deneyim paylaşımlarımız oldu” şeklinde dile getirmişlerdir. Bu kazanımların yanı sıra topluluk sürecinin kendini değerlendirme fırsatları sunduğuna vurgu yapan K1, K4, K5 ve K6 düşüncelerini “topluluk ortamında diğer arkadaşların deneyim paylaşımlarını, pilot ders sunumlarını ve ders gözlemlerini bir arada değerlendirdiğinde kendindeki geliştirilebilir ve

güçlü yanları görme fırsatın oluyor” şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların fikir birliği yaptığı bir diğer kazanım da topluluğun hem ders süreçlerine hem de iletişim ve işbirliğine yaptığı katkı olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların bu konudaki düşünceleri “ayrıca her hafta bir araya gelmek nihai olarak ders süreçlerine katkı, güncel gelişmelerin takibi, işbirliği ve paylaşım ortamı oluşturmak açılarından çok fayda gördüğümü söyleyebilirim” diyen K4’ün ifadeleriyle özetlenebilir. Topluluk kapsamında yapılan değerlendirme ve sınıf içi gözlemlerin önemine de dikkat çeken katılımcılar bu konudaki düşüncelerini (K2, K3, K4, K5, K6), “ders gözlem ve değerlendirmeleri güçlü yanlarımızı ortaya koyduğu gibi gelişmeye açık yanlarımızın da farkına varmamızı sağladı” şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, ders süreçlerinin programa ve programın felsefesine uygun olarak işlenmesi açılarından da katkı aldıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki düşüncelerini “dersin programa uygun olarak planlanması ve yürütülmesi konularında da fayda gördüm ve öğrenciye bilgi aktarımı yapma anlayışının dışına çıkarak öğrencinin aktif katılımın olduğu yapılandırmacı bir öğretim anlayışına yöneldim” (K1, K3), şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konuda “yapılandırmacı anlayışla etkinlikler hazırlama da sınıf ortamına taşıdığım bir kazanım oldu” diyen katılımcılar (K2, K4, K5, K6) düşüncelerini meslektaşlarını destekleyecek nitelikte ifade etmişlerdir. Ek olarak topluluk ortamının deneyim paylaşımına olanak sağladığından dolayı çeşitli kazanımlar edindiklerini ifade eden katılımcıların (K1, K2, K3, K4, K5, K6) bu konudaki düşünceleri: Öğrenme topluluğu paylaşım ortamı oluşturduğu için mesleki etkileşim gerçekleşiyor. Katkı aldığımız ve katkı sunduğumuz yönler oluyor. Tecrübeli öğretmenlerin tecrübe paylaşımı, genç öğretmenlerin ise yeni ve güncel gelişmeleri sunmak açılarından da faydalı oluyor şeklinde özetlenebilir. Ayrıca katılımcılar (K1, K3, K4, K5, K6) topluluk süreci sonunda da paylaşım ortamının devam ettiğini “paylaşımımız belli bir planlama dâhilinde olmasa da öğretmenler odasında ve sosyal ortamlarda devam etti” şeklinde ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular bir arda değerlendirildiğinde mesleki öğrenme

topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimine çeşitli yönlerden katkı sunduğu söylenebilir. Bu katkılar, planlama, yöntem-teknik kullanımı, dersin programa uygun olarak planlanması ve yürütülmesi, deneyim paylaşımı, işbirliği ve iletişim ortamının sağlanması, okul gelişimini destekleme, öz değerlendirme yapma ve güncel gelişmelerin takibi şeklinde özetlenebilir. Bu bağlamda iyi planlanmış bir mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli katkılar sunacağı ifade edilebilir.

Görüşme verilerinin analizi sonrası elde edilen bir diğer tema “sorun” temasıdır. Bu tema katılımcıların öğrenme topluluğu sürecinde yaşadıkları problemlerle ilgili düşüncelerini barındırmaktadır. Öncelikli olarak fiziksel koşullarla ilgili sorunları dile getiren katılımcılar (K1, K2, K3, K4, K5, K6) bu konudaki düşüncelerini “destekleyici koşullar biraz daha iyi olabilirdi. Ama mevcut koşullarda en iyisiydi” şeklinde ifade etmişlerdir. “ilk bir kaç hafta üslup ve ezberin dışına çıkmanın bir sonucu olarak zorlandığımı söyleyebilirim. Bu durum bir tedirginlik oluşturdu açıkçası” diyen K1, K3 ve K4 alışılmışın dışına çıkmanın bir kaygı durumu oluşturduğuna işaret etmişlerdir. K1 ve K2 sınıf içi gözlemin kaygı oluşturan bir başka durum olduğunu “derslerimin gözlemlenmesi ilk etapta kaygı uyandırdı açıkçası” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konuda dikkat çeken bir bulgu da bir katılımcının (K1) “beni en çok zorlayan şey emek ve çaba gerektiren bir süreç olması oldu” şeklindeki ifadeleridir. Bu durumun sorun teması altında ele alınması katılımcının bu durumu sorun olarak görmesindedir. Yoksa profesyonel bir meslek olan öğretmenliğin doğası gereği emek ve çaba gerektirmesinin bir problem teşkil ettiği düşünülmemektedir. Katılımcıların süreçte yaşadıkları bir diğer zorlukta topluluk ortamında sunulan taslak ders planı ve sunumun sınıf ortamında kullanılması sırasında yaşadıkları bazı problemlerdir. Bu konudaki düşüncelerini “toplulukta üzerinde çalıştığımız ders planlaması ve sunumunu sınıf ortamında kullanırken zorlandığım zamanlar oldu. Sonuçta sınıf ortamı doğal bir ortam” şeklinde ifade eden K1, K2 ve K5 bu zorluğa dikkat çekmişlerdir. Bulgular ışığında katılımcıların, mesleki öğrenme

topluluğu sürecinin ilk aşamalarında, alışılmışın dışına çıkma ve sınıf içi gözlemlerden kaynaklı kaygı duyma ve toplulukta ele alanın konuları ders ortamına taşıma konularında bazı zorluklar yaşadıkları söylenebilir.

Görüşme verilerinin analizi sonrası elde edilen son tema “öneri” temasıdır. Bu tema katılımcıların öğrenme topluluğu süreci ile ilgili önerilerini barındırmaktadır. Mesleki öğrenme topluluğunun bir araya gelebileceği bir ortam tüm katılımcıların ortak bir talebi olarak ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar (K1, K2, K3, K4, K5, K6) bu konudaki düşüncelerini “düzenli paylaşım yapabileceğimiz ayrı bir fiziki mekânın olması faydalı olacaktır” şeklinde ifade etmektedirler. Katılımcıların dikkat çeken bir diğer önerisi de planlama ve sürekliliğin sağlanması yönündedir. K4, K5 ve K6 bu konudaki düşüncelerini kapsayıcı bir bakış açısıyla “bu sürecin daha uzun soluklu olması paylaşımların sürekli hale gelmesi için çok önemli bu bakımdan zümre kararlarında bu planlanmanın yapılması uygulamaların sürekliliğine katkı sağlayacaktır” şeklinde ifade etmişlerdir. Bir arada değerlendirildiğinde katılımcıların paylaşımların kalıcı olması açısından planlama ve uygun bir paylaşım ortamının olması yönünde getirdikleri önerilerin mesleki öğrenme topluluğundan beklenen kazanımların elde edilmesi açısından dikkate değer olduğu söylenebilir.

5.Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde çalışmanın sonuçlarından kısaca bahsedilip, sonuçlar literatür referans alınarak tartışılmıştır. Sonrasında ise çalışma kapsamında ortaya çıkan bazı öneriler sunulmuştur.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrenci başarısına etkisinin incelendiği bu tez kapsamında elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar bu başlık altında tartışılmıştır. Bu doğrultuda bölüm, araştırma problemleri doğrultusunda, sırasıyla; sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanlar (öğretmenlerin yeterlik düzeyi, yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması, öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim uygulamalarına yönelik görüş ve önerileri), tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğu süreci öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi (dersi planlama sürecine yönelik etkisi, ders içi uygulamalarına yönelik etkisi, tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğu sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisinin zamana bağlı olarak nasıl değişimi), Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğrenci başarısı üzerinde etkisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Topluluğu sürecine yönelik görüş ve önerileri ortaya koyan sonuçlara değinilerek sonuçlar literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1.1. sosyal bilgiler Öğretmenlerinin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanlara yönelik elde edilen bulgu ve sonuçların tartışılması. Araştırma kapsamında elde edilen ölçek bulgularına göre öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguları destekler sonuçlara ulaşan Zayimoğlu Öztürk (2011), sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulanan öz yeterlik ölçeğinin genelinde yüksek öz yeterliğe sahip olduğunu belirlemiştir. Buna karşın yapılan sınıf içi gözlemler öğretmenlerin öğretim sürecini

planlama ve oluşturma, alan ve eğitimi bilgisi ile yöntem-teknik ve araç gereç kullanımı yeterlik alanlarında orta düzeyde yeterliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu alanlarda öğretmenlerin genel olarak orta düzeyde yeterli olduğu görülse de bu alanlardaki belli performans göstergelerinde düşük yeterlik düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Örneğin, zel gereksinimli öğrencileri dikkate alma, analitik düşünmeye yönelik etkinlik hazırlama ve kazanımlara uygun ğretim materyali hazırlama yeterliğin düşük olduğu alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da bu durumu destekler niteliktedir. Öğretmenler, mesleki gelişime ihtiyaç duydukları konuları gözlem bulgularında ortaya çıkan yeterlik alanları çerçevesiyle uyumlu olacak şekilde ifade etmişlerdir. Örneğin, sosyal bilgiler programı ve felsefesi, etkinlik hazırlama, sosyal bilgilerde tarih ve coğrafya konularının ğretimi ile alana özgü ğretim materyali hazırlama ve kullanma öğretmenler tarafından ihtiyaç alanları olarak ön plana çıkarılmıştır. Ortaya çıkan ihtiyaç alanları önceki çalışmalarla (Avcı, 2013; Bulut, 2011) büyük ölçüde benzerlik gösterirken sosyal bilgiler programı ve felsefesini anlama diğer çalışmalarda ön plana çıkmayan bir ihtiyaç alanı olmuştur. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler ğretmen Yeterlikleri Belirleme leği'nin alandaki bir boşluğu doldurmak bakımından önemli katkı sunmasına karşın, ölçeklerin sınırlılıkları kaynaklı sorunları en aza indirgemek adına, nitel bulgularla desteklenmesi anlamlı bulunmaktadır. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin ğretim sürecini planlama ve oluşturma, alan ve eğitimi bilgisi ile yöntem-teknik ve araç gereç kullanımı yeterlik alanlarında mesleki gelişim etkinliklerine gereksinim duydukları söylenebilir. Mesleki gelişim etkinliklerinin ihtiyaa dönük planlanması öğretmenlerin etkinliklere istekle katılmaları, etkinlikten fayda sağlamaları (Boydak-zan, şener ve Polat, 2014) ve edindikleri kazanımları uygulama boyutuna taşımları için (Duffield, Wegeman & Hogde, 2013) büyük öneme sahip olduğu düşünüldüğünde çalışma kapsamında ortaya çıkan yeterlik belirleme leği ve gözlem formunun alan katkı sunacağı söylenebilir.

5.1.2.Sosyal bilgiler öğretmen yeterlikleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik bulgu ve sonuçların tartışılması. Yeterlik ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmen yeterlikleri ile cinsiyet, kıdem okul türü ve eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna karşın yeterlik düzeyiyle branş değişkeni arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Farklılığın yönü ise sosyal bilgiler-diğer, tarih-diğer ve coğrafya- diğer şeklinde bulunmuştur. Bu bulgular branşın öz yeterlik düzeyi üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan araştırmayla (Zayimoğlu Öztürk, 2011) önemli ölçüde örtüşmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitimi mezunu bir öğretmenin tarih ve coğrafya dışındaki diğer branşlardan birinden mezun olan öğretmenden daha yeterli olması beklenen bir sonuçtur. Buna karşın tarih ve coğrafya mezunlarının yeterlik düzeylerinin “diğer” branş mezunlarına göre daha yüksek olması dikkate değer bir durumdur. Bu durum sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli (tarih, coğrafya, vatandaşlık, psikoloji, ekonomi, hukuk, felsefe vb.) bir yaklaşımla oluşturulmasına karşın içeriğin ağırlıklı olarak tarih ve coğrafya konularından oluşmasından kaynaklanabilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi verecek olan öğretmenlerin öncelikli olarak sosyal bilgiler eğitimi mezunu kişilerden ihtiyaç durumunda ise tarih ve coğrafya mezunlarından seçilmesi dersin amaçlarına ulaşması açısından önemli görülmektedir.

5.1.3.Öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim uygulamaları ile ilgili görüş ve önerilerine yönelik bulgu ve sonuçların tartışılması. Katılımcıların mevcut mesleki gelişim uygulamaları ile ilgili görüşleri, algı, araç, fayda, ihtiyaç, sorun ve öneri olmak üzere altı temada toplanmıştır. Katılımcıların tamamı mesleki gelişimi sağlamak ve sürdürmek adına mesleki gelişime yönelik eğitimlerin olmazsa olmaz olduğu düşüncesindedirler. Bu konuda “günümüzdeki hızlı değişime ayak uydurabilmek için mesleki gelişim eğitimlerinin düzenlenmesini önemli buluyorum” diyen K6 ve K5, diğer katılımcıların da düşüncelerini özetlemektedirler. Bu bulgular mesleki gelişimin gerekliliğini ortaya koyan çalışmalarla

(Altınışik, 1996; Fidan, 1977; Gülseren, 1983; Yurtseven Yılmaz, 2018) örtüşmektedir. Mevcut mesleki gelişim uygulamaların işlevselliğiyle ilgili de dikkat çekici ifadelerde bulunan katılımcılar düşüncelerini “şu anki mesleki gelişim eğitimlerinin büyük çoğunluğu prosedür gereği yapılan eğitimler şeklinde gerçekleşiyor ve genellikle kendine yetmeyen birisi kurs vermeye çalıştığından faydalı olmuyor” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin mevcut hizmet içi eğitimlere yönelik memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koyan çalışmaların (Avşar, 2006; Balkız, 2013; Baştürk, 2012; Çiftci, 2008; Durmuş, 2013; Güneş, 2006; Özen, 2006; Uçar ve İpek, 2006; Uştı, Taş ve Sever, 2016; Veyis, 2014) bulgularıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda katılımcıların mesleki gelişimin gerekliliğine inanmalarına karşın mevcut eğitimlerin amaca hizmet etmekten uzak olduğu (Kösterelioğlu, 2012) düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre katılımcılar mesleki gelişimlerini sağlamak adına genellikle medya, sosyal medya, kurumların resmi internet siteleri ve kitaplardan yararlanmaktadırlar. Katılımcılar bu konudaki düşüncelerini “güncel gelişmeleri ve sosyal bilgilerin alanlarına giren konuları medya, sosyal medya (K4, K5) ve internet (K1, K2, K5) aracılığıyla takip ediyorum” ve “mümkün olduğunca kitap okumaya çalışıyorum. Hem alan özgü kitaplar hem de kültürel kitaplar okuyorum” (K2, K4, K5, K7, K8) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konuda dikkat çekici bir nokta da meslektaş işbirliğinden sınırlı olarak yararlanılması (K4) ve bilimsel toplantı (K5) ile akademik yayınların (K3) çok az katılımcı tarafından takip edilmesidir. Bu bulgular Uştı ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla büyük ölçüde benzerlik göstermekle birlikte mesleki gelişimi sağlamak adına meslektaşların tecrübesinden yararlanmak konusunda bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Uştı ve diğerleri (2016)’nin bulgularına göre 10 katılımcıdan (altı lisans, 4 yüksek lisans mezunu) 5 tanesi meslektaşlarının tecrübelerinden yararlandığını ifade ederken araştırma kapsamında görüşme yapılan 8 katılımcıdan (lisans mezunu) sadece biri

meslektaşlarının tecrübesinden yararlandığını ifade etmiştir. Bu durumun katılımcıların sahip olduğu eğitim düzeyleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Sosyal bilgiler doğası gereği güncel gelişmelere duyarlı olduğu için medya, sosyal medya ve internet öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunmak bakımından faydalı görülmeyle birlikte mesleki gelişim açısından çok hayati olan meslektaş işbirliği, akademik yayın ve bilimsel toplantılardan sınırlı olarak faydalanılması manidardır.

Araştırma kapsamında elde edilen görüşme bulguları katılımcıların küçük bir kısmının mesleki eğitim uygulamalarını mesleki bilgi, mesleki beceri ve kişisel gelişim açılarından faydalı bulduklarını göstermektedir. Özel gereksinimli bireylere eğitim, yeni programın tanıtılması ve sınıf rehberliği, mesleki bilgi ve beceri kategorisinde ön plana çıkan alanlar olurken ilkyardım semineri, kişisel gelişim kategorisinde ön plana çıkmıştır. Örneğin K7 bu konuda “MEB’in seminerleri eğitimleri veren kişi ve konulara göre değişiyor ama bazıları mesleki açıdan faydalı oluyor” derken K2 ve K8 düşüncelerini “yeni müfredat tanıtım kursu faydalı olmuştu. O kurstan sonra etkinlik hazırlama ve uygulama konusunda farkındalığım oldu” şeklinde ifade etmiştir. Bu doğrultuda mevcut mesleki eğitim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine sınırlı düzeyde katkı sunduğu söylenebilir. Bir çok araştırma (Arıbaş, Kartal ve Çağlar, 2012; Büyükcan, 2008; Gökbulut, 2006; Karasolak, Tanrıseven ve Konokman, 2013; Kaya, Şahin, ve diğerleri 2013; Kösterelioğlu, 2013; Nartgün, 2006; Öz, 2012; Sezer, 2006; Türkhan, 2008; Ulus, 2009; Ülker, 2009; Yıldırım, 2012; Yıldız ve Arıbaş, 2012) mevcut mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine yeterince katkı sunmadığından eğitimlerden memnuniyet düzeyinin düşük kaldığını ortaya koymaktadır. Bu bakımdan mesleki eğitim uygulamalarından beklenen faydanın sağlanmasının karşılaşılan sorunların çözümüyle mümkün olacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların mevcut mesleki gelişim uygulamaları ile ilgili en fazla ortak düşünce belirttikleri konu karşılaşılan sorunlar olmuştur. Katılımcıların bu konudaki tespitleri kurum,

uygulayıcı, ihtiyaç analiz ve değerlendirme yöntemi, organizasyon ve eğitim içeriğinden kaynaklı sorunlar etrafında yoğunlaşmıştır. Bu sorunlar; kurumlar arası (MEB-YÖK) işbirliği ve koordinasyon eksikliği, eğitimi verecek kişinin donanımlı olmaması, ihtiyaç analizi ve eğitimin etkililiği ile ilgili yapılan çalışmaların azlığı, alana özgü eğitimlerin çok sınırlı olması ve eğitimlerin daha çok teorik çerçevede verilmesi şeklinde özetlenebilir. Bu tür sorunların mesleki gelişim eğitimlerinin etkililiğini azaltacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim uygulamalarına yönelik algı, tutum ve görüşlerini inceleyen birçok çalışma (Avcı, 2013; Avşar, 2006; Balkız, 2013; Baştürk, 2012; Çiftci, 2008; Durmuş, 2013; Eyecisoy, 2014; Güneş, 2006; Özen, 2006; Uçar ve İpek, 2006; Uştü ve diğerleri, 2016; Veyis, 2014; Yurtseven Yılmaz, 2018) da bu bulguları desteklemektedir. Bu bakımdan mesleki eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunların tespiti sorunlara çözüm üreterek eğitimlerin etkililiğini artırmak adına anlamlı görülmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcılar, eğitim içeriğine, planlamaya, uygulayıcıya ve değerlendirmeye yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Alana özgü ihtiyaç analizlerinin yapılması ve pratikte fayda sağlayacak uygulamalı eğitimler düzenlenmesi eğitimin içeriğine yönelik önerilerde ön plana çıkmaktadır. Bu konudaki düşüncelerinin “mesleki gelişim eğitimi daha önce öğrendiğimiz bilgilerin tekrarı olmaktan çok güncel gelişmeleri içeren bir eğitim ortamı olmalı (K6, K7, K8) ve eğitimler pratikte öğretmen ve öğrencinin işine yarayacak beceriler kazandırmalı.” şeklinde ifade eden katılımcılar düzenlenecek eğitimlere yön verecek öneriler getirmişlerdir. Katılımcıların öneri getirdiği bir diğer konu planlama olmuştur. Katılımcılar tarafından planlamaya yönelik getirilen öneriler ise eğitimlerin zamanlanması, sıklığı, konusu ve şekline yönelik öneriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir arada değerlendirildiğinde katılımcılar, yılda bir veya iki kez seminer dönemlerinde, uzman kişiler tarafından alan özgü ihtiyaçları dikkate alacak şekilde planlanmasını önermektedirler. Ayrıca değerlendirmenin çok boyutlu ve uzamsal

olması katılımcıların getirdiği diğer öneriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular, eğitimlerin seminerler veya işbaşında eğitim şeklinde yaz tatili ve ara tatiller dışında düzenlenmesinin faydalı olacağı açılarından Avcı (2013) ile örtüşmektedir. Bu bağlamda katılımcılar tarafından getirilen öneriler mesleki gelişim eğitimleri ile ilgili sorunlarına çözümüne katkı sunmak adına önemli bulunmaktadır.

5.1.4. Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine etkilerine yönelik bulgu ve sonuçların tartışılması. Araştırmanın uygulama ve değerlendirme aşamalarında elde edilen bulgular, Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğretmenlerin mesleki gelişimine mesleki bilgi ve beceri, iletişim ve işbirliği, mevzuat bilgisi, yöntem, teknik ve araç gereç kullanımı, ölçme değerlendirme, öğrenme süreçlerini planlama ve yönetme açılarından önemli katkılar sunduğunu gösterir niteliktedir. Görüşme bulguları da bu durumu destekler niteliktedir. Katılımcılar değerlendirme aşamasında yapılan görüşmede öğrenme topluluğu sürecinde edindikleri kazanımları “genel olarak yöntem teknik, araç-gereç kullanımı, planlama, öğrenci merkezli eğitim gibi birçok konuda önemli deneyim paylaşımlarımız oldu” şeklinde ifade etmişlerdir. Buradaki kazanımlar ilk defa plan yapma, yeni yöntem teknik ve araç gereç kullanmadan çok uygun yöntem teknik kullanımı, araç gereçlerin etkin kullanımı ve ders süreçlerinin programa uygun olarak planlanması şeklinde olmuştur. Bu bulguları destekler sonuçlara ulaşan Greene (2015), öğretmenlerin bir topluluk oluşturmasıyla başlayan sürecin işbirlikli bilgi edinimi, verilerin toplanarak analiz edilmesi ve öğretim yönteminin iyileştirilmesi ile sonuçlandığını ifade etmektedir. Ayrıca birçok araştırma bulgusu (Backman, 2013; Creemers & Reezigt, 1996; Early, 2012; Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001; Newmann & Associates, 1996; Raudenbush & Bryk, 2002) da MÖT'lerin öğretim kalitesini artırmak adına önemli bir potansiyele sahip olduğunu belirterek araştırma bulgularını destekler kanıtlar sunmaktadır. Bir arada değerlendirildiğinde araştırma,

MÖT'lerin öğretim kalitesini hangi açılardan artırdığını ortaya koymak adına, dikkate değer bulgular sunduğu söylenebilir.

Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğretmenlerin gelişimine katkı sunduğu diğer alan iletişim, işbirliği ve deneyim paylaşımı olmuştur. Katılımcılar, bu konulardaki kazanımlarını “Topluluk ortamında diğer arkadaşların deneyim paylaşımları, pilot ders sunumları ve ders gözlemlerini bir arada değerlendirdiğinde kendindeki gelişmeye açık ve güçlü yanları görme fırsatın oluyor.”, “MÖT, paylaşım ortamı oluşturdu. Bu şekilde mesleki etkileşim oluyor” ve “Mesleki Öğrenme Topluluğu tecrübeli öğretmenlerin tecrübe paylaşımı mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise yeni ve güncel gelişmeleri sunmaları açılarından da faydalı oldu” sözleriyle dile getirmişlerdir. Ayrıca her hafta bir araya gelmenin nihai olarak öğretmenlerin derslerine yaptıkları katkıların artmasına ve devamlı bir iletişim ortamı kurulmasına olanak sağladığı söylenebilir. Buradaki anahtar kazanımlar mesleki gelişimin de temelinde yer alan “öz değerlendirme yapma, paylaşma, etkileşim ve değişime yönelme” olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda öğrenme topluluğunda işbirlikli paylaşım ortamında bulunan bireyin güçlü ve zayıf yanlarının farkına varması sonucu değişime yönelmesi mesleki gelişimi sağlamak adına önemli görülmüştür. Bu sonuçlar MÖT'lerin öğretmen öğrenmesini artıran işbirlikli öğrenme fırsatları sunduğu (Hord & Tobia, 2012; Greene, 2015) ve kişisel uygulamaları paylaşmanın öğretmenlerin sürekli gelişmelerine katkı sunduğu (Kastner, 2015; Vandeweghe & Varney, 2006) bulgularını desteklemektedir.

MÖT'ün, öğretmenlerin mesleki gelişimine öğretim süreçlerini planlama, yürütme ve ders içi uygulamalara katkı sunma açılarından da faydalı olduğu söylenebilir. Bu kazanımlar yapılandırmacı anlayışla etkinlikler hazırlama, dersin programa uygun olarak planlanması ve yürütülmesi, aktif katılım sağlama ve etkili soru sorma olarak sıralanabilir. Katılımcıların düşünceleri de bu bulguları destekler niteliktedir. Bütün katılımcılar meslektaşlarının topluluk ortamında yaptığı paylaşımlardan ders süreçlerinde faydalandığını ifade ederek topluluk

ortamındaki paylaşımların ders süreçlerine yansıdığını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca; öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk edecek soru sorma, dersi programa uygun olarak planlama ve yürütme ile yapılandırmacı anlayışa uygun etkinlikler hazırlama açılarından farkındalıklarının arttığını ifade etmişlerdir. Bu kazanımların sağlanmasında uygulama aşamasında yapılan yansıtıcı değerlendirmelerin önemli bir payı olduğu söylenebilir. Çünkü bu süreç, katılımcılar açısından hem kritik etme hem de deneyimlere dayalı çözüm önerileri paylaşma fırsatı sunmuştur. Bu bulgular öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu'nda sadece bilgi tabanlarını arttırmakla kalmayıp, sınıf çalışmaları üzerinde de önemli bir etkisi olduğunu (Andrews & Lewis, 2007; Doğan & Adams, 2018) destekler kanıtlar sunması bakımından anlamlı görülmektedir.

MÖT'ün öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunduğu diğer bir nokta da güncel gelişmelerin ve mesleki açıdan meydana gelen değişimlerin takibidir. Uygulama sürecinde hafta boyu meydana gelen önemli güncel olaylar ve eğitim sistemi veya öğretmenlik mesleğiyle ilgili değişiklikler yapılan toplantılarda gündeme gelmiş ve çeşitli açılardan tartışılmıştır. Tüm katılımcılar bu tartışmaları mesleki ve kişisel gelişim açılarından önemli bulduklarını “öğretmenlik mesleği ve eğitim sistemiyle ilgili değişiklikler ile çeşitli güncel gelişmelerin toplulukta ele alınması faydalı oldu” sözleriyle dile getirmişlerdir. Bu bakımdan öğrenme topluluğu süreçlerine güncel gelişmelerin ve öğretmenlik mesleğini ilgilendiren değişimlerin getirilmesi anlamlı görülmüştür. Bu bulgular MÖT'lerin öğretmenlere mesleki açıdan ve bireysel olarak gelişme fırsatları sunduğu (Vandeweghe & Varney, 2006) kanıtlarını destekler niteliktedir.

Bir arada değerlendirildiğinde Mesleki Öğrenme Topluluğu sürecinin başlangıcında zaman zaman değişime direnç gösteren ve geleneksel bir yaklaşımla ders işleyen katılımcılar, ikinci uygulamada yapılandırmacı bir bakış açısına doğru kayarak öğrenci merkezli bir anlayış geliştirmiştir. Katılımcıların üçüncü uygulama sonunda büyük ölçüde program

felsefesine uygun olarak öğrencinin merkezde olduğu bir öğretim yaklaşımı sergilemesi Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.5.Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğrenci başarısı üzerinde etkilerine yönelik bulgu ve sonuçların tartışılması. Araştırma bulgularının Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik dikkate değer kanıtlar sunduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında Mesleki Öğrenme Topluluğu'na dâhil olan iki okulda yer alan deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi sonuçlarına göre A okulunda deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamaları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen bu fark, istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Buna karşın B okulunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu durumun A okulunda topluluğa katılım gösteren öğretmenlerin üç dört hafta süreçle ilgili kaygı duymaları, değişime direnç göstermeleri ve zümre işbirliği ve paylaşım ortamının istenilen seviyede olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Katılımcılar bu durumu “ilk bir kaç hafta üslup ve ezberin dışına çıkmanın bir sonucu olarak zorlandığımı ve tedirginlik duyduğumu söyleyebilirim” (K1, K2, K3) ve “derslerimin gözlemlenmesi ilk etapta kaygı uyandırdı açıkçası” (K1, K2) sözleriyle dile getirmişlerdir. A okulunda durum böyleyken, B okulu zümre işbirliği ve paylaşım ortamını oluşturmuş öğretmenlerden oluştuğundan ilk haftadan süreç verimli bir şekilde başlamış ve yürütülmüştür. Bu bakımdan Mesleki Öğrenme Topluluğu sürecinin daha uzun zamana yayılması ve destekleyici koşulların hazır hale getirilmesi (Hord, 1998; Hord, 2004). süreçten elde edilecek kazanımların artması bakımından önemli görülmektedir.

Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini daha net olarak ortaya koymak adına ön ve son test puan ortalamaları üzerinde de analizler yapılmıştır. A okulunda deney ve kontrol gurubu ön ve son test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel

olarak anlamlı çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğuna katılmasının deney grubundaki öğrencilerin başarılarını artırmada çok büyük bir etki yaparken kontrol grubunda bu etki orta düzeyde kalmıştır. Kontrol grubunda da anlamlı farkın çıkması A okulunda topluluğa dâhil olmayan kontrol grubu öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak adına çaba göstermesinden kaynaklandığı düşünülebilir. B okulunda deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ait bulgulara bakıldığında ise deney gurubu ön ve son test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmasına karşın kontrol gurubunda bu fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu'na katılmasının öğrencilerin başarılarını artırmada önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Mesleki Öğrenme Topluluğu süreci sonunda öğrencilerin erişti düzeylerini tespit etmek adına ön ve son test puan farklarının farkı üzerinde de analizler yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deneysel uygulama hem A hem de B okulunda deney ve kontrol gruplarının başarıları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın etki büyüklüğünün A okulunda orta B okulunda ise büyük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bir arada değerlendirildiğinde, bir birini büyük ölçüde destekler nitelikteki kanıtlara dayalı olarak, Mesleki Öğrenme Topluluğuna katılımın öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu konuda yapılan çalışmalar (Doğan & Adams, 2018; DuFour, DuFour & Eaker, 2008; Hord, 1997; McLaughlin & Talbert, 2006; McREL, 2003; Rentfro, 2007; Sparks, 2002; Stoll ve diğerleri, 2006; Vescio ve diğerleri, 2008) MÖT'ün öğrenci başarısını artırdığı yönde çalışma bulgularını destekler nitelikte kanıtlar sunmaktadır. Buna karşın MÖT'ler ve öğrenci başarısı arasında net bir pozitif ilişki olduğunu ortaya koyacak deneysel kanıtlara ihtiyaç duyulmakta (Backman, 2013) ve MÖT'ün öğretmen ve öğrenci gelişimi üzerindeki etkisinin daha kapsamlı bir resmini çizmek için daha güçlü araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Doğan & Adams, 2018). Bu bakımdan çalışma sonucu

elde edilen deneysel bulgular literatüre bu açılardan katkı sunmak adına önemli görülmektedir. Ayrıca MÖT'ün öğrenci başarısını artırmadaki rolü de üzerinde dikkatle durulması gerek bir durum olduğu söylenebilir. Bu konuda araştırmanın uygulama sürecinde elde edilen bulgular MÖT sürecinin; öğrenci öğrenmesine odaklanma, öğretmenler arasındaki işbirliği ve paylaşım ortamını sağlama, aktif öğrenme stratejileri uygulama ve yansıtıcı diyaloglarla süreçte ortaya çıkan problemlere çözüm üretme açılarından öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunması sonucu öğrenci başarısının artırdığına işaret etmektedir. Bu sonuçlar MÖT'ün öğretmenin sınıf içi pratiklerini geliştirdiği ve bunun sonucunda da öğrenci başarısını artırdığı (Doğan & Adams, 2018) bulgularını destekler niteliktedir. Bir arada değerlendirildiğinde araştırma Mesleki Öğrenme Topluluğuna katılım ve öğrenci başarısı arasındaki pozitif ilişkiye dair önemli kanıtlar sunduğu söylenebilir.

5.1.6.Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Topluluğu sürecine yönelik görüş ve önerilerine yönelik bulgu ve sonuçların tartışılması. Katılımcıların Mesleki Öğrenme Topluluğu ile ilgili görüşleri, beklenti, farklılık, kazanım sorun ve öneri olmak üzere beş temada toplanmıştır. Katılımcılar sürecin başında Mesleki Öğrenme Topluluğu'nu zümre öğretmenler kuruluna benzer şekilde düşmüş ve işlevsel olmayacağı yönde kanaat geliştirmişlerdir. Örneğin “ilk izlenimim Mesleki Öğrenme Topluluğu adı altında zümreye benzer basit bir çalışma yapılıp sürecin sonuçlandırılacağı yönündeydi” şeklinde ifade eden katılımcılar, öğrenme topluluğu sürecinde bu düşüncelerinin değiştiğini “süreç sonunda zümrenden farklı bir paylaşım ortamı olduğunu ve çeşitli kazanımlar edindiğimi gördüm” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bulgular MÖT'ün işbirliğine dayalı, süreklilik arz eden yansıtıcı bir süreç (DuFour ve diğerleri, 2008; DuFour ve diğerleri, 2010; Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997; McLaughlin & Talbert, 2006; McREL, 2003; Protheroe, 2008; Reichstetter, 2006; Stoll ve diğerleri, 2006) yönündeki kanıtlarla örtüşmektedir. Ayrıca “Mesleki Öğrenme Topluluğu'nda zümrede olamayan bir sinerji ortaya çıkıyor. Bu paylaşım

ortamı bir okulun gelişiminin en önemli boyutudur” diyen K1, K2 ve K3 Mesleki Öğrenme Topluluğu’nun zümre öğretmenler kurulundan farklılaşan yönlerini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda öğrenme topluluğunun mevcut zümre öğretmenler kurulundan farklı olarak öğretmenlere paylaşım ve işbirliği fırsatları sunarak çeşitli kazanımlar edinmelerine olanak sağlayan bir mesleki gelişim uygulaması olduğu söylenebilir.

Katılımcılar, Mesleki Öğrenme Topluluğu sürecinin ilk aşamalarında, alışılmışın dışına çıkma ve sınıf içi gözlemlerden kaynaklı kaygı duyma ve toplulukta ele alanın konuları ders ortamına taşıma konularında bazı zorluklar yaşadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin “ilk bir kaç hafta üslup ve ezberin dışına çıkmanın bir sonucu olarak zorlandığımı söyleyebilirim. Bu durum bir tedirginlik oluşturdu açıkçası” diyen K1, K3 ve K4 alışılmışın dışına çıkmanın bir kaygı durumu oluşturduğuna işaret etmişlerdir. Katılımcıların sorun yaşadıkları bir diğer durumun da sınıf içi gözlemler olduğunu “derslerimin gözlemlenmesi ilk etapta kaygı uyandırdı açıkçası” sözleriyle dile getirmişlerdir. Ayrıca “Toplulukta üzerinde çalıştığımız ders planlaması ve sunumunu sınıf ortamında kullanırken zorlandığım zamanlar oldu. Sonuçta sınıf ortamı doğal bir ortam” şeklinde ifade eden K1, K2 ve K5 süreçte yaşanan bir başka zorluğa dikkat çekmişlerdir. Bu zorluklar kişisel uygulamaların paylaşılması sürecinin karşılıklı saygı ve güvene dayalı olarak sürdürülmesi (Hord, 1997; Robertson, 2011) ile aşılmıştır. Bunun sonucunda öğretmenler topluluğun vizyonu doğrultusunda, görüş ve uygulamalarını paylaşma konusunda açıklık göstermişlerdir (Little, 1982; Robertson, 2011). Sonuç olarak süreç başında yaşanan bu zorlukların uygulamanın doğası gereği ortaya çıkan geçici zorluklar olduğu söylenebilir.

Katılımcılar Mesleki Öğrenme Topluluğu’nun etkinliğini artırmak adına çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Topluluk üyelerinin bir araya gelebileceği bir ortam tüm katılımcıların ortak bir talebi olarak ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların dikkat çeken bir diğer önerisi de planlama ve sürekliliğin sağlanması yönündedir. K4, K5 ve K6 bu konudaki

düşüncelerini kapsayıcı bir bakış açısıyla “bu sürecin daha uzun soluklu olması paylaşımların sürekli hale gelmesi için çok önemli bu bakımdan zümre kararlarında bu planlanmanın yapılması uygulamaların sürekliliğine katkı sağlayacaktır” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bulgular hem yapısal hem de ilişkisel öneme sahip olan destekleyici koşulların, MÖT’lerin gelişebileceği bir bağlam oluşturduğu (Kastner, 2015) bulgularıyla örtüşmektedir. Bir arada değerlendirildiğinde katılımcıların paylaşımların kalıcı olması açısından planlama ve uygun bir paylaşım ortamının olması yönünde getirdikleri önerilerin Mesleki Öğrenme Topluluğundan beklenen kazanımların elde edilmesi açısından dikkate değer olduğu söylenebilir.

5.1.7. Mesleki Öğrenme Topluluğu’nun öğretmenlerin mesleki gelişimine kalıcı etkisine yönelik bulgu ve sonuçların tartışılması. Katılımcıların sınıf içi ders sunumuna ait değerlendirme gözlem bulguları ile son uygulama bulguları karşılaştırıldığında toplulukta edinilen kazanımların büyük ölçüde devam ettiği ve ders süreçlerine yansıdığı gözlemlenmiştir. Örneğin katılımcıların uygulama aşamasında edindiği, dersi programa uygun olarak kazanım temelli planlama, ders içeriğini kazanım doğrultusunda şekillendirme, dersi yapılandırmacı anlayışa uygun olarak öğrenci merkezli işleme, teknoloji, harita ve şekilleri etkili bir şekilde kullanma gibi temel kazanımların izleme değerlendirmesinde büyük ölçüde korunduğu görülmüştür. Bu bulgular işle ilgili sürekli öğrenmenin, öğrenenlerin gelişmesi için temel bir unsur olduğu ve MÖT’lerin bu öğrenmeyi sağladığı inancını (DuFour ve diğerleri, 2010; Haar, 2003; Phillips, 2003) desteklemektedir. Elde edilen bulgular bir arada değerlendirildiğinde Mesleki Öğrenme Topluluğu sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimine kalıcı şekilde katkı sunduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya çıkan önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırma kapsamında elde edilen ölçek bulgularına göre öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın yapılan sınıf içi gözlemler öğretmenlerin alan ve eğitimi bilgisi, öğretim sürecini yönetme, yöntem-teknik ve araç-gereç kullanımı alanlarında yeterlik düzeylerinin ölçek sonuçlarından daha düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu bakımdan mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleme amacıyla yapılan çalışmalarda elde edilen nicel bulguların nitel bulgularla desteklenmesi ihtiyaç alanlarının doğru olarak tespiti açısından önerilmektedir.
2. Yeterlik ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmen yeterlik düzeyiyle branş değişkeni arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Farklılığın yönü ise sosyal bilgiler-diğer, tarih-diğer ve coğrafya- diğer şeklinde bulunmuştur. Bu bulgulardan yola çıkarak “Diğer” alanlardan mezun olan öğretmenler ayrı bir çalışma kapsamında ele alınarak mezuniyet alanları ve yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki çok yönlü olarak araştırılabilir.
3. Araştırma bulguları mevcut mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine yeterince katkı sunmadığından eğitimlerden memnuniyet düzeyinin düşük kaldığını ortaya koymaktadır. Bu bakımdan mesleki eğitim uygulamalarından beklenen faydanın sağlanması kurumlar arası işbirliği çerçevesinde karşılaşılan sorunların çözümüyle mümkün olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen bulgular alana özgü ihtiyaç analizlerinin yeterince yapılmadığını ve alana özgü planlanan mesleki gelişim eğitimlerinin ihtiyaca cevap vermekten uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda mesleki gelişim eğitimleri planlanırken alana özgü ihtiyaçların göz önüne alınması ve eğitimlerin uygulamaya dönük şekilde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

4. İki okuldaki sosyal bilgiler öğretmenleriyle sınırlandırılan araştırma, okul temelli bir mesleki gelişim modeli olan, Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğretim kalitesini artırmak adına önemli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Okul temelli mesleki gelişim uygulamalarının yaygınlaştırılması ve bütün branşların bu uygulamalara dâhil edilmesi MÖT'lerin öğretim kalitesini hangi açılardan artırdığını ortaya koymak adına katkı sunacağı gibi MÖT'ün etkililiğinin daha geniş bir bakış açısıyla karşılaştırılmalı olarak ortaya konulmasına olanak da sağlayacağı söylenebilir.
5. Araştırma, Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun öğrenci başarısını artırdığını ortaya koymaktadır. Buna karşın araştırmanın iki okul ve 14 haftayla sınırlı olması ve mevcut şartlar gereği araştırmada grup eşleştirilmeli yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Uygulama okul sayısının fazla ve süresinin daha uzun tutulduğu bir çalışmada iki kontrol gruplu deneysel bir desen tercih edilerek MÖT'ün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi daha güçlü bir şekilde ortaya konulabilir.
6. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğrenme topluluğunun mevcut zümre öğretmenler kurulundan farklı olarak öğretmenlere paylaşım ve işbirliği fırsatları sunarak çeşitli kazanımlar edinmelerine olanak sağlayan bir mesleki gelişim uygulaması olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte katılımcılar, Mesleki Öğrenme Topluluğu sürecinin ilk aşamalarında, alışılmışın dışına çıkma ve sınıf içi gözlemlerden kaynaklı kaygı duyduklarını bildirmişlerdir. Bu bakımdan uygulamadan önce öğretmenlere yönelik oryantasyon çalışmasının yapılması ve topluluğa katılacak öğretmenler hazır olduğunda uygulamalara başlanması önerilmektedir. Ayrıca Mesleki Öğrenme Topluluğu'nun etkinliğini artırmak adına topluluk üyelerinin bir araya gelebileceği bir ortam oluşturulması, eğitim öğretim dönemi başında planlama yapılması ve uygulamanın sürekli hale getirilmesi önerilmektedir.

7.Bölüm

Kaynakça

- Abazaoğlu, A. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies*, 9 (5), 1-46.
- Aiken, L. R. (1997). *Psychological testing and assessment* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Akkoyunlu, B. (1998). Eğitimde teknolojik gelişmeler. Bekir Özer (Editör), *Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler* (ss. 3-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aksoy, M. (2012). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Akyüz, Y. (2013). Türk eğitim tarihi, 27. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyüz, Y.(2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları. Eğitimde yansımalar VII: Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme ulusal sempozyumu. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Altınışik, S. (1996). Hizmet içi eğitim ve Türkiye'deki uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 329-348.
- Andrews, D., & Lewis, M. (2007). Transforming practice from within: The power of the professional learning community. In L. Stoll & K.S. Louis (Eds), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp.132-147). Maidenhead: Open University Press Maidenhead, UK.
- Argyris, C. & Donald S. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading MA: Addison-Wesley.
- Arıbaş, S., Kartal, Ş., & Çağlar, İ. (2012). İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(195), 100-117.

- Arıbaş, S., Demir, M., Kılınç, M. & Göldağ, B. (2012). Hizmet içi eğitim programlarının ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 109-125.
- Âşık, G. & Yılmaz, Z. (2017). Matematik eğitimi çalışmalarında tasarım tabanlı araştırma ve öğretim deneyi yöntemleri: farklar ve benzerlikler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 343-367.
- Avcı, Ü. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice, 2015. Avrupa'da öğretmenlik mesleği: Uygulamalar, algılar ve politikalar. Eurydice Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.
- Avşar, P. (2006). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kendilerine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programlarını Değerlendirmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayaydın, Y. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde, öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin hizmet içi ve hizmet öncesi sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, C. H. (2012). Harmanlanmış hizmet içi eğitimin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 33-56.
- Aydın, İ. (2011). Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 66-69.
- Babacan, Ş. & Özey, R. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 1-24.

- Backman, J. S. (2013). *A district-wide study confirming the relationship between professional learning communities and student achievement in elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Brigham Young University, Provo.
- Balay, R. (2004). Öğrenen örgütler. K. Demir ve E. Cevat (Ed.), *Öğrenen örgütler (öğrenen örgütlerin dinamikleri)*, (ss.11-50) Ankara: Sandal Yayınları.
- Balcı, A. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balkız, M. (2013). *MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi – Kastamonu İli Öğretmenleri Örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice based theory of professional education. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bambrick-Santoyo, P. (2012). Leverage leadership: A practical guide to building exceptional schools. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personal and Individual Differences*. 42, 815-824.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107.
- Baykan, P. (2015). *Kimya öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin ihtiyaçlarına dayalı örnek hizmet içi eğitim etkinliği geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

- Baykan, S., Güngen, Y., & Ünal, S. (1987). Mesleki eğitimde hizmet içi eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 233-240.
- Baykul, Y. (2010). Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrakçı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.
- Becerikli, S. & Demirel, M. (2017). Osmanlı'dan Cumhuriyet Bursa'sına miras kalan öğretmen okulları (1883-1975): *History Studies*, 9(1), 65-84.
- Becerikli, S. (2019). Selanik dârülmuaallimîni: *Osmanlı modernleşme sürecinde Selanik vilayetinde eğitim*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Bellibaş, M. S., & Gümüş, E. (2016). Teachers' perceptions of the quantity and quality of professional development activities in Turkey. *Cogent Education*, 3(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1172950>
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin*, 88(3), 588.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain. New York: David McKay.
- Boğar, Y. (2017). Türkiye'de ve Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 223-234.
- Borko, H. & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In T. R. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (p. 35-66). New York: Teachers College Press.

- Boydak-Özan, M., Şener, G. & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Bozkuş, K. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde dinamik yaklaşımın uygulanması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Brinberg, D. & McGrath, J. E. (1985). Validity and the research process. In *Validity and the Research Process*. London: Sage Publications.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryman, A. and Cramer, D. (2001). "Quantitative Data Analysis with SPSS 12 and 13: A Guide for Social Scientists". London and New York: Taylor and Francis Group.
- Bulut, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti: Kars ili örneği*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri*. (2. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 31-50.
- Büyükcan, Y. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Öğretmenlere Yararlılığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Handbook of data analysis for social sciences]*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). TALIS Türkiye Ulusal Raporu. Ankara: MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2013). Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming. London: Routledge.
- Can, A. (2016). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 12(17), 89–112.
<https://doi.org/10.7827/turkishstudies.11996>
- Carpenter, D. (2012). *Professional learning communities' impact on science teacher classroom practice in a Midwestern urban school district* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Nebraska, Lincoln.
- Christ, T., Arya, P. & Chiu, M. M. (2017). Relations among resources in professional learning communities and learning outcomes. *Teaching Education*, 28(1), 94–114.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1212826>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B.& Turner, L. A. (2011). Research methods, design, and analysis (11th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational researcher*, 32(1), 9-13.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. *Teachers caught in the action: Professional development that matters*, 45-58.

- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55(4), 584-594.
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2007). A mixed methods investigation of mixed methods sampling designs in social and health science research. *Journal of mixed methods research*, 1(3), 267-294.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School effectiveness and school Improvement*, 7(3), 197-228.
- Cresswell, J.W. 2011. Controversies in mixed methods research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research (4th edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. Research design. (2014). (Çeviri Ed. S. Beşir Demir). *Araştırma deseni: Nitel, nicel karma yöntem yaklaşımları*. 4. Baskıdan Çeviri. Ankara: Eğiten Kitap
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Creswell, J.W (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Çiftci, E. (2008). *Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin İncelenmesi ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, E. (2017). Teachers' experiences in a professional learning community on the constructivist lesson planning: A case study among primary school teachers. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 189–209. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6911>
- Dall'Alba, G. & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of educational research*, 76(3), 383-412.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L. and McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support Professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the US and abroad. Technical Report. National Staff Development Council.
- Davis, L.L. (1992). "Instrument review: Getting the most from a panel of experts". *Applied Nursing Research*, 5, 194-197.
- DeMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. In DeMarrais, K. & Lapan, S. D. (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in Education and the Social Sciences* (pp. 51–68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demirkaya, H. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programında içerik ve kazandırılacak beceriler. A. Tanrıoğen (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.77-117). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

- Demirkaya, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerini günlük yaşamla bağdaştırma durumları. Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumu(USBES-II). 26-28 Nisan, Aksaray.
- Demirkaya, H. & Ünal, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 24-37.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' Professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- DeVellis, R. F. (2017). Ölçek geliştirme. Kuram ve Uygulamalar (Çev. Ed. T. Totan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğan, S., Pringle, R. & Mesa, J. (2016). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review. *Professional Development in Education*, 42(4), 569–588.
- Diamantopoulos, A., Sigua, J. A., & Sigua, J. A. (2000). Introducing LISREL: A guide for the uninitiated. London: Sage.
- Doğan, S. & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634–659.
- Doğan, S. & Yurtseven, N. (2018). Professional learning as a predictor for instructional quality: a secondary analysis of TALIS. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 64–90. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1383274>
- DPT, (2013). Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018). Ankara. [Çevrimiçi: http://www.sbb.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu_Kalk%C4%B1nma_Plan%C4%B1.pdf] (Erişim Tarihi: 02.08.2018)

- Drage, K. (2010). Professional Development: Implications for illinois career and technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2), 24–37.
- Duffield, S. Wegeman, J. & Hodge, A. M. (2013). Examining how professional development impacted teachers and students of U.S. history courses. *Journal of Social Studies Research*, 37(2), 85-96.
- DuFour, R. (2002). Time, perspective and priorities. R. Eaker, R. DuFour & R. DuFour (Eds.), *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities* (pp. 31-56). USA: Solution Tree Press.
- DuFour, R. (2005). What is a professional learning community? In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities* (pp. 31–43). Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 1-6.
- DuFour, R. (2007). Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? *Middle School Journal*, 39(1). Retrieved from ERIC database. (EJ775771)
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- DuFour, R., DuFour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Karhanek, G. (2010). *Raising the bar and closing the gap: Whatever it takes*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Duman, A. (1999). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Durmuş, E. (2013). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Eaker, R. & Keating, J. (2008). A shift in school culture. *Journal of Staff Development*, 29(3), 14-17, 66. Retrieved from ERIC database. (EJ802049)
- Eaker, R., DuFour R., & DuFour, R. (2002). Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities. Bloomington, Indiana: Solution Tree.
- Early, P. B. (2012). *Professional learning communities: Teaching, learning, understanding* (Unpublished doctoral dissertation). Mercer University, United States - Georgia.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED). (2006). Okulda performans yönetimi modeli. Ankara: Milli Eğitim Basımevi Müdürlüğü.
- Easton, L. B. (2016). Strategic accountability is key to making PLCs effective. *Phi Delta Kappan*, 98(4), 43–48. <https://doi.org/10.1177/0031721716681776>
- Eğitim Bir-Sen. (2016). Eğitime bakış 2016 izleme ve değerlendirme raporu. Ankara: Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Ekinci, Ö. (2009). İl eğitim denetmenleri ve ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(10), 70–91.
- Elçiçek, Z. & Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9),12-19
- Ercan, I. & Kan, I. (2004). Reliability and validity in the scales. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-6.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal, Ü. Ö. A., & Akbunar, Ş. (2015). Teachers views on curriculum developed since 2005: A content analysis of the researches between 2005 and 2011. *Kastamonu Education Journal*, 23(1), 171-196.

- Eren, A., Özen, R. & Karabacak, K. (2009). Yapılandırmacı bakış açısıyla hizmet içi eğitim: ihtiyaç, kariyer, öğrenme ve motivasyon boyutları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 29-48.
- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Eroğlu, M., Özbek, R., & Şenol, C. (2016). An investigation of decisions of National Education Council on teachers' professional development. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 81-90.
- Ersoy, Y. (1996). Hizmetiçi eğitim ve yetiştirme kursunu geliştirme-I. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 151-160.
- European Commission (2012), Entrepreneurship education at school in Europe: National strategies, curricula and learning outcomes, european commission education, audiovisual and culture executive agency P9 Eurydice and policy support, Brussels.
- Feger, S. & Arruda, E. (2008). Professional learning communities: Key themes from the literature. Education Alliance at Brown University, National Staff Development Council.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of teacher education*, 52(1), 17-30.
- Fidan, N. (1977). Eğitimde yeni kavramlar ve ilkeler. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Field, A. (2009) Discovering statistics using SPSS (3rd edition). London: Sage Publications Ltd.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change (third edition). London: Cassell.

- Fulton, K., Doerr, H., & Britton, T. (2010). STEM Teachers in professional learning communities. *Program Manager*, (June), 1–71.
- Gable, R. K. (1986). *Instrument development in the affective domain*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618), 6-12.
- Gerbing, D. W. & Anderson, J. C. (1985). The effects of sampling error and model characteristics on parameter estimation for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 20(3), 255-271.
- Gibbs, R. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: Sage Publication Inc.
- Gökbulut, B. (2006). *Web tabanlı hizmet-içi eğitim planlaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gokmenoglu, T., Clark, C. M., & Kiraz, E. (2016). Professional development needs of Turkish teachers in an era of national reforms. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 113–125. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n1.7>
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Greene, L. A. (2015). *The use of professional learning community protocols to improve professional learning community and professional development practices* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis- Minnesota.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *The Teachers College Record*, 103, 942-1012.
- Guskey, T. R. (1995). Professional development in education: In search if the optimal mix. T.R. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.

- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Guskey, T. R. & Yoon, K. S. (2008). What works in professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495–500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Gustafson, K.L. & Branch , R.M. (2002). What is instructional design ? In R.A. Reiser & J.V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and Technology*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Gül, Ş. & Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 85-102.
- Gülseren, M. (1983). Hizmet içinde kendi kendisini yetiştirme zorunluluğu. Ankara: Çağdaş Eğitim.
- Günel, M., & Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve Türkiye’de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza (kayıpları) mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.
- Güven, İ. (2005). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslekî gelişim ve yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 60(10), 31-39.
- Haar, J. M. (2003).Providing professional development and team approaches to guidance. *Rural Educator*, 25(1), 30–35.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı mevcut durum ve öneriler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B.J. & Anderson, R. E. (2010) *Multivariate data analysis*. (7th Edition). New York: Pearson.
- Hairon, S., Goh, J. W. P., Chua, C. S. K., & Wang, L. Y. (2017). A research agenda for professional learning communities: Moving forward. *Professional Development in Education*, 43(1), 72–86.

- Hakkarainen, K., Paavola, S., Kangas, K., & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2013). Sociocultural Perspectives on Collaborative Learning: Towards Collaborative Knowledge Creation. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan & A. O'Donnell (Eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning* (57-73). New York: Routledge.
- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Hawley, W. & Rollie, D. L. (Eds.). (2007). The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hipp, K. K. & Huffman, J. B. (2003). Professional learning communities: Assessment, development and effects. Paper presented at the international Congress for school effectiveness an improvement (Sydney, Australia) Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482255.pdf>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement. *Leadership*, 40(1), 58-59.
- Hord, S. M. (1998). Creating a Professional Learning Community: *Cottonwood Creek School*. *Issues about Change*, 6(2).
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. Hord, S. M. (Ed.) *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (pp.5-14). New York: Teachers College Press.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. (2013). Model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0: A resource for ongoing teacher development. *Council of Chief State Schools Officers*, 4(18), Washington, DC.
[http://www.ccsso.org/Resources/Programs/Interstate_Teacher_Assessment_Consortium_\(InTASC\).html](http://www.ccsso.org/Resources/Programs/Interstate_Teacher_Assessment_Consortium_(InTASC).html) adresinden 15 Haziran 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Işıkhan, V. (2004). Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları. Ankara: Sandal Yayınları.
- İlhan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E., & Sevinç, Ö. S. İlköğretim okullarının Mesleki Öğrenme Topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151-166.
- Jones, L., Stall, G., & Yarbrough, D. (2013). The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement. *Creative Education*, 4(5), 357–361.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Scientific Software International.
- Jöreskog, K. G., Olsson, U. H., & Wallentin, F. Y. (2016). Multivariate analysis with LISREL. Basel, Switzerland: Springer.
- Kalkan, F. (2015). *İlköğretim okullarında Mesleki Öğrenme Topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanlı, U. (2001). *Ortaöğretimde görev yapan Fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının etkinliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaata, C. 2010. Millî Eğitim Bakanlığında görevli İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimine ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 107-129.

- Karagöz, Y. & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-97.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. & Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Karataş, F. O., Kose, S., & Coştu, B. (2003). Öğrenci yanılgılarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler.[Two-study tests used for determining student issues and levels of understanding]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 54-69.
- Kastner, P. M. (2015). *Educator perceptions of the impact of professional learning communities on professional growth and student learning* (Unpublished doctoral dissertation). Widener University, Chester, Pensilvanya.
- Kaya, A., Çepni, S., Küçük, M., (2004). Fizik Öğretmenleri için Üniversite Destekli Bir Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*. 3(1),112-119.
- Kaya, S., Şahin, H., Fırat, A., Maden, Ö., Eruçar, İ. O. ve Ceren, A. (2013). 2012-2013 Eğitim- öğretim yılında alan değiştiren öğretmenlerin yeni alanlarına yönelik memnuniyet durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 302-335.
- Keleşoğlu, S. & Özlem YİĞİT, E. (2017). Evaluation of innovative history teaching in-service training program based on teacher opinions. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1), 161–187.
- Kenny, D. A., & McCoach, D. B. (2003). Effect of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling. *Structural equation modeling*, 10(3), 333-351.

- Kılınç, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde güncel tartışmalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 75-93.
- Kline RB. (2019). Principles and practice of structural equation modeling (4th. ed.). NY: The Guilford Press.
- Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Komisyon (2017). “Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler” raporu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi [HÜEF]. Ankara.
- Köklü, N. (2002). Açıklamalı istatistik terimleri sözlüğü. Ankara: Nobel.
- Kösterelioğlu, İ. (2012). *Sosyal bilgiler ders programının öğelerinin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaç analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Kruse, S. D. & Louis, K. S. (1993). An emerging framework for analyzing school-based professional community. *Professionalism & Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*, (Lmi), 23–44.
- Kruse, S., Louis, K., & Bryk, A. (1994). Building professional community in schools. *Issues in Restructuring Schools*, 6(6), 3–6. Retrieved from
- Küçük, S., Yılmaz, R., Baydaş, Ö. & Göktaş, Y. (2014). Ortaokullarda artırılmış gerçeklik uygulamaları tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Lassonde, C. & Israel, S. (2009). Teacher collaboration for professional learning facilitating study, research, and inquiry communities. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Leblebici, D. N. (2008). Örgüt kuramında paradigmlar ve metaforlar. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 8(15), 345-360.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z. & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820–830.

- Leech, N. L., Barrett, K. C. & George, A. Morgan (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd. Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American educational research journal*, 19(3), 325-340.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement - a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 722–731
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K.E., & Hewson, P.W. (1996). *Principles of effective professional development for mathematics and science education; A synthesis of standards*. National Institute for Science Education Brief (May 1996): 1-6.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- Marcoulides, G. A. & Schumacker, R. E. (Eds.) (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marsh, H. W. & Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: *Application of second-order confirmatory factor analysis*. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107.

- Marsh, H. W., Hau, K. T., Balla, J. R., & Grayson, D. (1998). Is more ever too much? The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis. *Multivariate behavioral research*, 33(2), 181-220.
- Maurer, M. J. (2000). Professional development in career and technical education. National Dissemination Center for Career and Technical Education, the Ohio State University.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). Research in education: Evidence-based inquiry, MyEducation Lab Series. Pearson.
- McQueen, K. (2018). *Promoting Instructional Improvement: Promising Evidence of Coaching That Benefits Teachers' Practice* (Unpublished doctoral dissertation). Michigan: The University of Michigan.
- McQuitty, S. (2004). Statistical power and structural equation models in business research. *Journal of Business Research*, 57(2), 175-183.
- MEB (2002). Öğretmen yeterlilikleri. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2015). Milli eğitim kalite çerçevesi. Resmi Gazete, Sayı 29364.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara: MEB
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2006). Millî Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Kaynak Kitaplar Dizisi.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008a). Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008b). İlköğretim okullarında okul temelli mesleki gelişim ve bireysel gelişim programının verimliliğinin belirlenmesi. Ankara: Devlet Kitapları.

- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2005). Öğretmen genel yeterlikleri çalışması mevcut durum tespit raporu.
(otmg.meb.gov.tr/belgeler/mevcut%20durum%20raporu.doc / E.T. 25.09.2015).
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2012). Düünden bugüne hizmet içi eğitim. (<http://oygm.meb.gov.tr/> E.T. 25.01.2018).
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: MEB.
(http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf ET. 21.04.2018).
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı (2009). Hizmetiçi eğitim planı. (<Http://hedb.meb.gov.tr/> E.T. 15.04.2013).
- _____ (2010). Hizmetiçi Eğitim Planı. (<http://hedb.meb.gov.tr/> E.T. 15.04.2013).
- _____ (2011). Hizmetiçi Eğitim Planı. (<Http://hedb.meb.gov.tr/> E.T. 15.04.2013).
- _____ (2012). Hizmetiçi Eğitim Planı. (<Http://hedb.meb.gov.tr/> E.T. 15.04.2013).
- _____ (2013). Hizmetiçi Eğitim Planı. (<Http://hedb.meb.gov.tr/> E.T. 15.04.2013).
- _____ (2014). Hizmetiçi Eğitim Planı. (<Http://hedb.meb.gov.tr/> E.T. 09.09.2014).
- _____ (2015). Hizmetiçi Eğitim Planı. (<Http://hedb.meb.gov.tr/> E.T. 05.11.2015).
- _____ (2016). Hizmetiçi Eğitim Planı. (<Http://hedb.meb.gov.tr/> E.T. 11.12.2016).
- _____ (2017). Hizmetiçi Eğitim Planı. (<Http://hedb.meb.gov.tr/> E.T. 12.01.2018).
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2015). MEB 2015-2019 stratejik planı. Ankara: MEB.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.
Ankara: MEB
- MEB (2010). Milli Eğitim Bakanlığında hizmet içi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştayı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB (2017). Öğretmen strateji belgesi (2017-2023). Ankara: Öğretmen Yetiştirme.
- MEB (2018). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. Ankara: MEB.
- MEB (1994). Hizmet içi eğitim yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 57 (2417).
- METARGEM (2002), *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertler, C. (2018). *Action Research Communities*. London: Routledge.
- METK. Milli Eğitim Temel Kanunu, 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı, Yayımlandığı Resmi Gazete: 24.06.1973 tarih ve 14574 sayılı.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi (2. Baskı)*. (Çev. Ed. S. Akbaba Altun & A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi. (Eserin orijinali 1984'te yayımlanmıştır).
- Morgan, D. L. (1997). *The focus group guidebook (Vol. 1)*. London: Sage publications.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2012). *Etkili öğretim tasarımı*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research (5th ed.)*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Nartgün, Ş. S. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 157-178.
- National Board for Professional Teaching Standards. (2001). *Middle Childhood Generalist Standards*.

- National Council for Social Studies. (1988). Standarts for the preparation of social studies teachers, *Social Education*, 50, 10-12.
- National Council for Social Studies. (2004). National Standards for Social Studies Teachers. (6.printing), NCSS.
- Newmann, F. and Associates (1996)Authentic Achievement Restructuring Schools for Intellectual Quality. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ocak, M.A. (Ed).(2015). Öğretim tasarımı kuramlar, modeller ve uygulamalar. Ankara: Anı Yayıncılık
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. In J. B. Huffman, & K. K. Hipp (Eds.), *Reculturing schools as professional learning communities* (pp. 70-74). Lanham, MD: The Scarecrow Press.
- Oturak Eyecisoy, H. (2014). sosyal bilgiler öğretmenlerinin, hizmetiçi eğitim programlarına ilişkin görüşleri (Denizli ili örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki Öğrenme Topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öz, A. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı (İstanbul İli Örneği)* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özavcı, E. & Çelikten, M. (2017). Uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında öğretmen görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 39-76.

- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* (ss.195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özipek Karabıyık, A. (2006). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ve nedenleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özmen, F. & Kaya, F. (2013). Milli Eğitim denetçilerinin katıldığı İngilizce hizmet içi eğitim kursunun etkililiği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 115-124.
- Öztaşkın, Ö. B. (2010). Identifying the in-service training needs of the social studies teachers within the context of lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3036–3042.
- Öztürk, C. (2007). Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Öztürk, M. A. (2010). An exploratory study on measuring educators' attitudes toward educational research. *Educational Research and Reviews*, 5(12), 758-769.
- Öztürk, M. & Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yasar University*, 2(7), 761-794.
- Parmaksız, R. Ş. & Kısakürek, M. A. (2013). A comparison of essential elements of service training program for teachers and quality control / assurance in Turkey and some EU countries. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 112–129.
- Parmaksız, R. Ş. & Sıcak, A. (2014). Uzaktan hizmetiçi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 187-212.

- Pehlivan, İ. (1997). Türk kamu kesiminde hizmet içi eğitim sorunları araştırması. *Verimlilik Dergisi*, 3, 131-144.
- Peker, K. (2010). Kamu kurum ve kuruluşlarında hizmet içi eğitim ve yöntemleri. *Mevzuat Dergisi*, 13(156), 1-30.
- Phillips, J. (2003). Powerful learning: Creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), 240–258.
- Protheroe, N. (2008). Developing your school as a professional learning community. *NAESP Research Roundup*, 24(2).
- Prytula, M. & Weiman, K. (2012). Collaborative professional development: An examination of changes in teacher identity through the professional learning community model. *Journal of Case Studies in Education*, 7(3,) 1-19.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational researcher*, 29(1), 4-15.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. London: Sage.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional. *Techniques*, 85(6), 38-43.
- Reichstetter, R. (2006). Defining a professional learning community: A literature review. *E&R Research Alert*, 6(5), 1-4.
- Rentfro, E. R. (2007). Professional learning communities impact student success. *Leadership compass*, 5(2), 1-3.
- Resmi Gazete (1961). 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. Sayı: 10705
- Resmi Gazete (1965). 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. V. Richardson (Ed.), *Hand-book of research on teaching (4th ed., pp. 905-947)*. Washington, DC: American Educational Research Association.

- Robertson, D. S. (2011). *The relationship of teachers' perceptions of collective efficacy and perceptions of professional learning communities* (Unpublished doctoral dissertation). Gardner-Webb University, North Carolina.
- Rogers, M. P., Abell, S., Lannin, J., Wang, C. Y., Musikul, K., Barker, D., & Dingman, S. (2007). Effective professional development in science and mathematics education: Teachers' and facilitators' views. *International Journal of Science and Mathematics Education, 5*(3), 507–532.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and teacher education, 18*(7), 815-830.
- Sari, 2013. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır ili Ergani ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & 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.
- Schmidt, S. W. Dickerson, J. & Kisling, E. (2010). From pedagogy to andragogy: transitioning teaching and learning in the information technology classroom. V.C.X. Wang (Ed.), *In Integrating Adult Learning and Technologies for Effective Education: Strategic Approaches* (pp. 63-81). Hershey, PA: Information Cience Reference
- Schumacker, R. E. & Beyerlein, S. T. (2000). Confirmatory factor analysis with different correlation types and estimation methods. *Structural Equation Modeling, 7*(4), 629-636.

- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3rd Edition), New York: Taylor & Francis Group.
- Schumaker, R. & Lomax, R. (2016). *A beginner's guide to structural equation modelling* (4th Edition). New York: Routledge.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and science of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sezer, E. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (İstanbul ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Shevlin, M. & Miles, J. N. (1998). Effects of sample size, model specification and factor loadings on the GFI in confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 25(1), 85-90.
- Showers, B. (1990). Aiming for superior classroom instruction for all children: a comprehensive staff development model. *Remedial and Special Education*, 11(3), 35-39.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful staff development for teachers and principals*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Stewart, C. D. (2009). *A multidimensional measure of professional learning communities: The development and validation of the learning community culture indicator (LCCI)* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Educational Leadership and Foundations, Brigham Young University.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2018). Beş yıllık kalkınma planları. Ankara: Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı.
- Stukey, M. R. (2012). *Understanding professional learning in action: A case study of a research-based professional learning program* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1368186033). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1368186033?accountid=17219>
- Sumaryanta, Mardapi, D., Sugiman & Herawan, T. (2018). Assessing Teacher Competence and Its Follow-up to Support Professional Development Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 106–123.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*. 3(6), 49-74.
- Şahin, Ü. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.
- Şahin, F., Çaka, C., Yaman, N. D., Odabaşı, H. F. & Kuzu, A. (2006). Mesleki Gelişim ve Araştırma Toplulukları Bağlamında Bir Model Önerisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 128-151.
- Şekercioğlu, G. (2009). *Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre eşitliğinin test edilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2016). Öğretim tasarımı ve modelleri. Çağıltay, K., & Göktaş, Y. (Ed.). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (ss.105-122). Ankara: Pegem Akademi.

- Şişman, M. (2002). Öğretmenliğe giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L. S. (2001). Principal components and factor analysis. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (pp. 582-652). Boston: Allyn & Bacon.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. Ankara: Nobel.
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(1), 22–43.
- Tatlıdil, H. (2002). Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz. Ankara: Ziraat Matbaacılık.
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. (İkinci Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Taymaz, A.H. (1992) Hizmet içi eğitim, Ankara: Pegem Yayın.
- Taymaz, A. H. (1997). Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler. Ankara: TAKAV Tapu ve Kadastro Vakfı Yayını.
- TC Kalkınma Bakanlığı. (2013). 10. Kalkınma Planı (2014-2018). Ankara, [http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma% 20Planlar/Attachments/12/Onuncu% 20Kalk% C4% B1nma% 20Plan% C4% B1. pdf](http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalk%20Plan%20C4%B1.pdf) (Erişim Tarihi: 12.03. 2018).
- Teaching, C. (2007). NAESP : Professional learning communities impact student success NAESP : Professional learning communities impact student success. *Learning*, 5(2), 3–5.
- Teacher Development Agency. (2007). Professional standards for teachers in England from september 2007. Web: <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx> adresinden 15 Şubat 2018’de alınmıştır.

- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. Los Angeles: Sage.
- Tekışık, H. H. (1999). İlköğretim 5 Türkçe ders kitabı. Ankara. Tekışık Yayıncılık.
- Tekin, H. (1996). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (9. baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tidwell, D. L., Wymore, L., Garza, A., Estrada, M., & Smith, H. L. (2011). Creating a professional learning community through self-study. *Studying Teacher Education*, 7(3), 315-330.
- Tobia, E. F. & Hord, S. M. (2012). I am a professional. *The Learning Professional*, 33(3), 16.
- Tomal, N. Demirkaya, H. & Işık Demirhan, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yenilikçi sosyal bilgiler öğretmeni ve eğitimi algıları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 899-924.
- Topu, F. B., Baydas, O., Turan, Z., & Goktas, Y. (2013). Öğretim teknolojisi araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik önlemleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 110-126.
- Turgut, T. (2017). sosyal bilgiler Öğretmelerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Özet Rapor 1. Baskı, VI+40 s, 160x235 mm ISBN 978-9944-5128-7-9
- Türkhan, H. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı'nın bilgisayar eğitimi uygulamalarında verilen uzaktan hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Uçar, R. & İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Ulus, O. (2009). *Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya İli Uygulaması)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uştu, H., Mentiş Taş, A., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 15-23.
- Ülker, A. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Konya/Karapınar İlçesi Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ürey, M. & Çepni, S. (2014). Fen temelli ve Disiplinlerarası okul bahçesi programının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerine etkisinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 537-548.
- Üztemur, S. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları ve öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). Introducing education design research. J. V. D. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 3–7). New York: Routledge.
- Van Lare, M. D. & Brazer, S. D. (2013). Analyzing learning in professional learning communities: A conceptual framework. *Leadership and Policy in Schools*, 12(4), 374-396.

- Vandeweghe, R. & Varney, K. (2006). The evolution of a school-based study group. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 282-286.
- Verbiest, E., Ansems, E., Bakx, A., Grootswagers, A., Heijmen-Versteegen, I., Jongen, T. & Teurlings, C. (2005). Collective learning in schools described: Building collective learning capacity. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 17-38.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Veyis, F. (2014). Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 157-170.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London, England: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. R. W. Rieber, & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky (Vol. 1), Problems of General Psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum Press.
- Walling, B., & Lewis, M. (2000). Development of professional identity among professional development school preservice teachers: Longitudinal and comparative analysis. *Action in teacher Education*, 22(2), 65-72.
- Waltz, C. F., Strickland, O. L., & Lenz, E. R. (Eds.). (2010). *Measurement in nursing and health research*. New York: Springer Publishing Co.

- Wennergren, A. C., & Blossing, U. (2017). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 47–59.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological methodology*, 8, 84-136.
- Woodland, R. H. (2016). Evaluating PK–12 Professional learning communities: An improvement science perspective. *American Journal of Evaluation*, 37(4), 505–521.
- Yadigaroglu, M. (2014). *Kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi modeline yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir hizmet içi eğitim kurs programı geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yalçın, M. B., Dikici, M. F., Yalçın, E., & Bek, D. (2005). Malcolm Shepherd Knowles ve erişkin Eğitimi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19, 33–40. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/199181>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yener, Ş. (2014). *Sosyal bilgiler Öğretmenlerinin sosyal bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık
- Yıldırım, C. M. (2012). Temel eğitim kursunun aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı üzerine bir çalışma. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1867-1886.

- Yıldız, H. ve Arıbaş, S. (2012). Intel Öğretmen Hizmet İçi Eğitim Kursunun Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(193), 55-69.
- Yiğit, N. & Altun, T. (2011). Effectiveness of an in-service training course: Teaching methods and techniques. *Millî Eğitim*, (189), 118–130.
- Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- YÖK (2011). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Temel Alan Yeterlilikleri Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri. Ankara.
<http://www.yok.gov.tr/documents/10348274/11114827/14.pdf/8f975b8a-d0c9-4414-a67b-5ec7e4c75705>. Erişim Tarihi:05.02.2018
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 771-774.
- Yurdugül, H. (2012). Faktör analizinde kmo ve bartlett testleri neyi ölçer?
<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Kuresellik.pdf>, Erişim Tarihi: 07.07.2019.
- Yurtseven Yılmaz, H. (2018). *Türkçe öğretmenleri için bir mesleki gelişim programı tasarısı*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Ekler

Ek-1

Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği

Bu ölçek, öğretmenlerin yeterliklerini ulusal öğretmen standartları temelinde değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda demografik bilgileri edinmek amacıyla 6 adet soru ve öğretmen yeterliklerini belirlemek amacıyla 50 adet ifade bulunmaktadır.

Araştırma, sosyal bilgiler Eğitimi Doktora Program çalışması olarak yürütülmektedir. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlarla ve gruplandırılarak değerlendirileceğinden isminizi yazmanıza gerek yoktur. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

| BÖLÜM-I KİŞİSEL BİLGİLER | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|---|---|---|---|
| 1. Cinsiyetiniz? ()Kadın ()Erkek | | | | | | | | | |
| 2. Mesleki Kıdeminiz (yıl)? ()0-5 ()6-10 ()11-15 ()16-20 ()21-25 ()26 ve üzeri | | | | | | | | | |
| 3. Mezun olduğunuz okul türü? ()Eğitim Enstitüsü ()Eğitim Fakültesi ()Fen Edebiyat Fakültesi | | | | | | | | | |
| 4. Mezuniyet alanınız? ()Sosyal Bilgiler ()Tarih ()Coğrafya ()Diğer..... | | | | | | | | | |
| 5. Eğitim düzeyiniz? ()Ön Lisans ()Lisans ()Yüksek lisans ()Doktora | | | | | | | | | |
| 6. Kendinizi mesleki yeterlik olarak hangi seviyede görüyorsunuz? ()1 ()2 ()3 ()4 ()5 | | | | | | | | | |
| BÖLÜM-II Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra yeterlik düzeyinizi 1 en düşük 5 en yüksek olmak üzere işaretleyiniz. | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Öğretim planını hazırlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alırım. | | | | | | | | | |
| 2. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenlerim. | | | | | | | | | |
| 3. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlarım. | | | | | | | | | |
| 4. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlerim. | | | | | | | | | |
| 5. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenlerim. | | | | | | | | | |
| 6. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluştururum. | | | | | | | | | |
| 7. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken özel gereksinimli öğrencileri dikkate alırım. | | | | | | | | | |
| 8. Derslerde öğrencilerin analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlarım. | | | | | | | | | |
| 9. Ölçme ve değerlendirme elde ettiğim veriler ışığında öz değerlendirme yaparak öğrenme sürecini yeniden düzenlerim. | | | | | | | | | |
| 10. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yaparım. | | | | | | | | | |
| 11. Çocuk ve insan haklarını gözetirim. | | | | | | | | | |
| 12. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı davranırım. | | | | | | | | | |
| 13. Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerini önemserim. | | | | | | | | | |
| 14. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer veririm. | | | | | | | | | |
| 15. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alırım. | | | | | | | | | |
| 16. sosyal bilgilerle ilgili konu ve kavramları analiz ederim. | | | | | | | | | |
| 17. sosyal bilgilere ait temel kavram ve yaklaşımların alanıma yansımalarını yorumlarım. | | | | | | | | | |
| 18. sosyal bilgilerle ilgili temel bilgi ve veri kaynakları sınıflandırırım. | | | | | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 19. sosyal bilgilere ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırırım. | | | | | |
| 20. sosyal bilgiler öğretim programının tüm bileşenlerini açıklarım. | | | | | |
| 21. sosyal bilgiler öğretim programını, ilgili diğer öğretim programlarıyla ilişkilendiririm. | | | | | |
| 22. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgimi öğretim süreçleriyle ilişkilendiririm. | | | | | |
| 23. sosyal bilgilerde öğretimde kullanılabilir strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırırım. | | | | | |
| 24. sosyal bilgiler öğretim süreçlerinde kullanılabilir ölçme değerlendirme yöntemlerini karşılaştırırım. | | | | | |
| 25. sosyal bilgilere uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanırım. | | | | | |
| 26. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunması adına çalışmalar yaparım. | | | | | |
| 27. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunurum. | | | | | |
| 28. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yaparım. | | | | | |
| 29. Meslektaşlarımla bilgi ve deneyim paylaşımına önem veririm. | | | | | |
| 30. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılırım. | | | | | |
| 31. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yaparım. | | | | | |
| 32. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yaparım. | | | | | |
| 33. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğine hâkimim. | | | | | |
| 34. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuata hâkimim. | | | | | |
| 35. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt ederim. | | | | | |
| 36. Türkiye ve dünya gündemini takip ederim. | | | | | |
| 37. Yöntem teknik ve araç gereç kullanımı konusunda meslektaşlarımla deneyimlerinden yararlanırım. | | | | | |
| 38. Öğretim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanırım. | | | | | |
| 39. Öğretim sürecinde etkili öğrenmeyi sağlayacak farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanmaya özen gösteririm. | | | | | |
| 40. Öğretme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkili kullanırım. | | | | | |
| 41. Öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanırım. | | | | | |
| 42. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlarım. | | | | | |
| 43. Derslerimi öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendiririm. | | | | | |
| 44. Çalıştığım çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini öğrenme süreçlerinde dikkate alırım. | | | | | |
| 45. Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendiririm. | | | | | |
| 46. Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alırım. | | | | | |
| 47. sosyal bilgiler öğretiminde milli ve manevi değerlerden yararlanmanın yöntemlerini bilirim. | | | | | |
| 48. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarımı bilirim. | | | | | |
| 49. Milli ve manevi değerlerin sosyal bilgiler dersine yansımalarını bilirim. | | | | | |
| 50. Ders planlarımı sosyal bilgiler öğretim programındaki değerleri gözeterek hazırlarım. | | | | | |

Ders Sunumu Değerlendirme Formu

1. Ders planı sosyal bilgiler öğretim programına uygun olarak hazırlanmış mı? Ders içeriği kazanımlarla örtüşüyor mu? Temel kavramlara yer verilmiş mi?
2. Öğretim planında milli ve manevi değerlere yer verilmiş mi? Planlamada yer alan değerler ders sunumuna yansıtılmış mı?
3. Ders planında, içeriğinde veya etkinliklerde özel gereksinimli öğrenciler dikkate alınmış mı?
4. Öğrencilerin analitik düşünmelerine yönelik etkinlik-ler tasarlanmış mı? Örnek?
5. Öğretme ve öğrenme süreçlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri etkili olarak kullanılmış mı?
6. Sosyal Bilgilere uygun Ölçme ve değerlendirme araçlarıyla sürece ve sonuca yönelik değerlendirme yapılmış mı?
7. Sorular öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve derse aktif katılımlarını sağlayıcı şekilde hazırlanmış mı? Örnek?
8. Etkili öğrenmeyi gerçekleştirecek strateji, yöntem ve teknikler kullanılmış mı? Örnek?
9. Sunuma katkı sağlayacak önerileriniz nelerdir?

Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Gözlem Formu

| Yeterlikler | | Performans Göstergeleri | 1 | 2 | 3 |
|--|----|---|---|---|---|
| Öğretim Süreci Planlama ve Oluşturma Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar Etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar. | 1 | 1.Öğretim planını hazırlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alma | | | |
| | 2 | Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenleme | | | |
| | 3 | Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlama | | | |
| | 4 | Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenleme | | | |
| | 5 | Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenleme | | | |
| | 6 | Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturma | | | |
| | 7 | Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma | | | |
| | 8 | Derslerde öğrencilerin analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlama | | | |
| | 9 | Ölçme ve değerlendirme elde ettiğim veriler ışığında öz değerlendirme yaparak öğrenme sürecini yeniden düzenleme | | | |
| Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler | 10 | Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapma | | | |
| | 11 | Çocuk ve insan haklarını gözetme | | | |
| | 12 | Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı davranma | | | |
| | 13 | Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmak için çaba gösterme | | | |
| | 14 | Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verme | | | |
| | 15 | İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alma | | | |
| Alan ve Eğitimi Bilgisi Alanında sorgulayıcı, ileri düzeyde kurumsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir. Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir. | 16 | Sosyal Bilgilerle ilgili konu ve kavramları analiz etme | | | |
| | 17 | Sosyal Bilgilere ait temel kavram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlama | | | |
| | 18 | Sosyal Bilgilerle ilgili temel bilgi ve veri kaynakları sınıflandırma | | | |
| | 19 | Sosyal Bilgilere ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanma | | | |
| | 20 | Sosyal Bilgiler öğretim programına hâkim olma | | | |
| | 21 | Sosyal Bilgiler öğretim programını, ilgili diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirme | | | |
| | 22 | Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleriyle ilişkilendirme | | | |
| | 23 | Sosyal Bilgilerde öğretiminde kullanılabilecek strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırma | | | |
| | 24 | Sosyal Bilgiler öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme değerlendirme yöntemlerini karşılaştırma | | | |
| | 25 | Sosyal Bilgilere uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanma | | | |
| İletişim ve İşbirliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar. | 26 | Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunması adına çalışmalar yapma | | | |
| | 27 | Her öğrencinin öğrenebileceğini savunma | | | |
| | 28 | Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapma | | | |
| | 29 | Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açık olma | | | |
| | 30 | Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılma | | | |
| | 31 | Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapma | | | |
| | 32 | Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapma | | | |
| | 33 | Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanma | | | |
| Öğretim Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür. | 34 | Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlama | | | |
| | 35 | Derslerini öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirme | | | |
| | 36 | Uygulamalarında çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alma | | | |

| | | | | | |
|---|----|--|--|--|--|
| Yöntem, Teknik ve Araç Gereç Kul. Dersi zenginleştirecek ve öğrenci katılımını artırarak yöntem ve teknik kullanır. | 37 | Yöntem teknik ve araç gereç kullanımı konusunda meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma | | | |
| | 38 | Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanma | | | |
| | 39 | Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirme | | | |
| | 40 | Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkili kullanma | | | |

Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Dereceli Puanlama Anahtarı

| Sıra | GÖSTERGELER | 1 | 2 | 3 |
|------|---|--|--|--|
| | | Gelişmeye açık | Kabul Edilebilir | İyi Düzeyde |
| 1 | Öğretim planını hazırlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alma | Öğretmenin, öğretim planını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate almadan ortalama koşullara göre plan yaptığı görülmektedir. | Öğretim planını hazırlarken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını, ihtiyaçlarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate almaktadır. | Öğretim planını hazırlarken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını, ihtiyaçlarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate almaktadır. Yöntemlerini belirlerken bireysel farklılıkları dikkate alır ve ihtiyaç durumunda bireysel öğrenme planları yapar. Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendirir. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanır. |
| 2 | Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenleme | Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleme konusunda devamlık göstermez. | Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenler. | Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, iş birlikli vb.) düzenler. Araç ve gereçlerin güvenli biçimde kullanımı için önlemler alır. Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alır. Öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenler. |
| 3 | Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlama | Öğretmen tarafından hazırlanan öğretim materyal kazanımlarla uygunluk göstermemektedir. | Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat eder. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal seçme ve bunları geliştirmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alır. | Öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşımla kullanacağı materyalleri öğretim programındaki amaç ve kazanımlarla tutarlı olarak planlayabilmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde materyaller hazırlarken öğrenci özelliklerini ve görüşlerini de dikkate alır. |
| 4 | Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenleme | Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenleme konusunda çaba göstermez. | Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapar. | Öğrenme ortamlarını bireysel farklılık ve ihtiyaçlara göre düzenleyen öğretmen gerektiğinde uzman yardımına başvurur. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanır. Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendirir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapar. |
| 5 | Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenleme | Öğrenme ortamlarını dersin kazanımları doğrultusunda bir düzenleme yapmaz. | Öğrenme ortamlarını çoğunlukla öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak dersin kazanımlarına göre düzenler. | Öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğrenme ortamlarını öğretim programındaki amaç ve kazanımları ile uyumlu olarak düzenleyebilmektedir. Öğretme-öğrenme ortamını kazanımlara göre düzenlerken öğrencilere de aktif roller vermektedir. |
| 6 | Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturma | Öğretmen öğrencilerin üst düzey düşüncelerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturma konusunda gerekli hassasiyeti göstermediğinden öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade etme konusunda çekimser davranmaktadır. | Öğretmen, sınıfta sorgulamayı ve düşünmeyi sağlayan bir ortam yaratmak konusunda çaba göstermesine rağmen bunu sürdürme konusunda zaman zaman sorunlar yaşamaktadır. Örneğin, düşüncesini ifade eden öğrenci zaman zaman | Öğretmen, öğrencilerin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması, bunları izlemesi ve iyileştirmesini sağlayan bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Öğrenciler herhangi bir kaygıdan uzak biçimde düşüncelerini ifade edebilecekleri bir sınıf iklimi oluşturulmuştur. Öğretmen kabul |

| | | | | |
|----|---|--|---|---|
| | | | gölünç olma ya da alay edilme gibi durumlarla karşılaşmaktadır. | edici ve cesaret verici tutumuyla öğrencileri düşüncelerini ifade etmeye teşvik etmektedir. |
| 7 | Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma | Öğretme ve öğrenme süreçlerinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik planlı ve sistematik bir uygulama yapmaz. | Öğretim sürecindeki etkinlikleri özel gereksinimli öğrencilere göre uyarlar. Genellikle özel gereksinimli öğrencilere yönelik görsel materyallerle desteklenmiş öğretim ortamları oluşturur. | Öğretim araçlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini, etkinliklerini ve eğitim ortamını özel gereksinimli öğrenciye göre planlı ve düzenli olarak uyarlar. Özel gereksinimli öğrencilerle ilgili eğitim paydaşlarıyla iş birliği yaparak yeni öğrenme hedefleri belirler. |
| 8 | Derslerde öğrencilerin analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlama | Etkinlikler öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine sınırlı düzeyde katkı sunmaktadır. | Öğretmen çoğunlukla öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmek için sınıf içi ve dışında uygulanacak çeşitli etkinlikler hazırlar ve bu etkinlikleri uygular. | Öğretmen sistematik olarak öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmek için sınıf içi ve dışında uygulanacak çeşitli etkinlikler hazırlar ve bu etkinlikleri uygular. Değerlendirme sonuçlarına göre etkinlikleri çeşitlendirir. Derslerinde öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirici öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaya özen gösterir. Örneğin, beyin fırtınası, problem çözme, soru-cevap vb. |
| 9 | Ölçme ve değerlendirme elde ettiği veriler ışığında öz değerlendirme yaparak öğrenme sürecini yeniden düzenleme | Öğrencilerin ölçme sonuçlarından elde ettiği verileri not olarak değerlendirir ve raporlar. | Ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde ettiği veriler ışığında öz değerlendirme yaparak bu sonuçlara göre öğrenme sürecini yeniden düzenler. | Ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde ettiği veriler ışığında öz değerlendirme yaparak bu sonuçlara göre öğrenme sürecini paydaşlarla birlikte yeniden düzenler. Değerlendirme sonuçlarını paydaşlarla paylaşarak öğrenciler için yeni öğrenme hedefleri belirler. |
| 10 | Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapma | Ölçme ve değerlendirme süreçlerini yürütürken yansız davranmadığı zamanlar vardır. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını değerlendirirken subjektif davranır. | Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine katılımı konusunda adaletli davranır ancak sonuçları değerlendirme konusunda zaman zaman objektiflikten uzaklaşır. | Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine katılımı konusunda adaletli davranır ve sonuçları değerlendirme konusunda objektiftir. |
| 11 | Çocuk ve insan haklarını gözete | Sınıf içinde çocuk haklarının korunmasının önemini vurgular ve çocuk hakları suistimallerinden bahseder. | Sınıf içi ve dışında çocuk haklarının korunması ve uygulanmasında etkin rol alır. İnsan haklarına uygun biçimde davranır. | Sınıf içi ve dışı etkinliklerde demokratik davranır. Öğrencilerde ulusal ve evrensel değerlerin gelişmesini destekler ve model olur. Sınıf içi ve dışı çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerleri benimser ve bunlara uygun davranır. |
| 12 | Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı davranma | Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı davranmanın öneminden bahseder. | Bireysel farklılıklara saygılı davranır ve uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmaz. | Öğrencilerine bireysel ve kültürel farklılıkları olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verir. Öğrencilerde bireysel ve kültürel farklılıklara saygı değerlerin gelişmesini destekler ve model olur. |
| 13 | Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmak için çaba gösterme | Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerinin önemini ifade eder. | Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmeleri için gayret eder. Öğrenme yaşantılarını her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla düzenler. | Ulusal ve evrensel değerleri benimseyerek ve uluslararası anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, öğrencilerinin de bu değerleri kazanması için çaba gösterir. Öğrencilerde milli ve manevi değerlere saygılı ve evrensel değerlere açık bireyler |

| | | | | |
|----|--|---|---|--|
| | | | | olmalarını destekler ve bu konuda öğrencilere model olur. |
| 14 | Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verme | Öğrenciye ismiyle hitap eder. Öğrencilerle ilgili kayıtlarda gizlilik ilkesine uyar. Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. | Öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunar. Öğrencinin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir. Sözel tepkilerinde ve davranışlarında saygı öğelerine yer verir. | Öğrencilere, diğerlerinin fikirlerine ve ürettiklerine değer vermeleri için model olur. Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterir. Öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerleri dikkate alır. Öğretmen, öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettirecek özelliklerine uygun davranır. |
| 15 | İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alma | İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas almanın önemini bilir. | İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır. Karşısındaki etkin ve ilgiyle dinler ve empati kurar. | İnsan ilişkilerinde hoşgörü ve önyargısız bir iletişim dili benimser. Empatik iletişim kurma becerisine sahiptir. |
| 16 | Sosyal bilgilerle ilgili konu ve kavramları analiz etme | Alanın öğretim programının öngördüğü temel ilke, kavram, yasa ve kuramlara ilişkin yüzeysel bilgi sahibi olduğu görülmektedir. | Alanın öğretim programının öngördüğü temel ilke, kavram, yasa ve kuramlara ilişkin ayrıntılı bilgi sahibidir. Ancak konu ve kavramlar arası ilişkileri ortaya koyma konusunda zorlanmaktadır. | Alanın öğretim programının öngördüğü temel ilke, kavram, yasa ve kuramlara ilişkin bilgi düzeyinin ötesinde bir birikime sahiptir. Kavramları, giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeylerine göre analiz edebilmektedir. Konu ve kavramlar arası ilişkileri ortaya koymak için kavram haritaları, kavram bulmacaları vb. hazırlama konusunda öğrencilere rehberlik etmektedir. |
| 17 | Sosyal bilgilere ait temel kavram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlama | Alanın öğretim programının öngördüğü temel ilke, kavram, yasa ve kuramlara ilişkin yüzeysel bilgi sahibi olduğu görülmektedir. | Alanın öğretim programının öngördüğü temel ilke, kavram, yasa ve kuramlara ilişkin ayrıntılı bilgi sahibidir. Ancak alan bilgisinin kapsam ve derinliğini artırması gerekmektedir. | Alanın öğretim programının öngördüğü temel ilke, kavram, yasa ve kuramlara ilişkin bilgi düzeyinin ötesinde bir birikime sahiptir. Alan ve diğer konu alanlarının bilgilerinden yararlanarak bunları uygulayabilmektedir. |
| 18 | Sosyal bilgilerle ilgili temel bilgi ve veri kaynakları sınıflandırma | Sosyal bilgilerle ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını bilir. | Sosyal bilgilerle ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarından ders süreçlerinde faydalanır. Örneğin; günlük gazete, internet siteleri, ansiklopedi vb. kaynaklardan ders süreçlerinde faydalanır. | Sosyal Bilgilerle ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarından ders süreçlerinde karşılaştırmalı olarak faydalanır. Bunun yanı sıra bilgi ve veri kaynaklarını çeşitli özelliklerine göre sınıflar. Örneğin; Görsel ve yazılı medya, akademik yayınlar, internet kaynakları, süreli yayınlar vb. |
| 19 | Sosyal bilgilere ilişkin temel araştırma yöntem ve teknikleri kullanma | Sosyal bilgilere ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi sahibi değildir. | Sosyal bilgilere ilişkin temel araştırma yöntem ve teknik bilgisinin kapsam ve derinliğini artırması gerekmektedir. | Öğretmen, temel araştırma yöntem ve tekniklerine ilişkin kapsamlı bilgi sahibidir. Ayrıca öğrenci ödevlerinin araştırma yöntem ve tekniklerine göre yapılması konusunda gayret göstermektedir. |
| 20 | Sosyal bilgiler öğretim programına hâkim olma | Alanın öğretim programı konusunda yüzeysel bilgi sahibi olduğu görülmektedir. | Öğretim programının temel bileşenlerine hâkim olmakla birlikte programın genel felsefesi ders süreçlerine yeterince yansımamaktadır. | Alanın öğretim programı konusunda bilgi düzeyinin ötesinde bir birikime sahip olan öğretmen sınıf içi pratikleri programın temel felsefesiyle uyum içerisinde gerçekleştirmektedir. |
| 21 | Sosyal bilgiler öğretim programını, ilgili diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirme | Sosyal bilgiler öğretim programı ile diğer öğretim programları arasında bağlantı kurmamaktadır. | Öğretmen, sosyal bilgiler öğretim programını, ilgili diğer öğretim programlarıyla belli ölçüde ilişkilendirebilmektedir. | Sosyal bilgiler öğretim programı, ilgili diğer öğretim programlarıyla |

| | | | | |
|----|---|---|--|--|
| 22 | Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleriyle ilişkilendirme | Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip değildir. | Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmasına karşın bu bilgisini öğretim süreçleriyle ilişkilendirmede sorunlar yaşadığı görülmektedir. Genellikle konuyu öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun hale getirebilmekte, ancak kimi konularda zorlanmaktadır. | Öğretmen, Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin kapsamlı bilgiye sahip olduğu ve bu bilgisini öğretim süreçleriyle ilişkilendirme konusunda başarılı olduğu görülmektedir. Ders içeriğini öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini göz önüne alarak düzenleyebilmektedir. Örneğin; somutlaştırma, özelden genele-yakından uzağa ilkesini uygulama vb. |
| 23 | Sosyal bilgilerde öğretimde kullanılacak strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırma | Genel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi sahibidir, ancak alanın özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgileri yüzeyseldir. | Konu alanının özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgisi olmasına karşın, bilgisini değerlendirmeye gereksinimi bulunmaktadır. Ayrıca ders içeriğine uygun yöntem ve teknik seçiminde zaman zaman zorlandığı görülmektedir. | Konu alanına özgü özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin derinlemesine bilgi sahibidir. Strateji, yöntem ve teknikleri kendi içinde karşılaştırarak ders içeriğine en uygun olanı ustalıkla kullanmaktadır. |
| 24 | Sosyal bilgiler öğretim süreçlerinde kullanılacak ölçme değerlendirme yöntemlerini karşılaştırma | Ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi eksikliği vardır. Ders içeriğine uygun değerlendirme yaklaşımı seçmede güçlük çekmektedir. | Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını genellikle bilmektedir. Derslere uygun değerlendirme yaklaşımlarını seçebilmektedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirmede sürekliliği sağlayabilmektedir. Öğrencinin akademik gelişimini yakından izlemekte ve ulusal notlandırma ölçütlerine uygun biçimde değerlendirme yapmakta eksikleri bulunmaktadır. | Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını bilmekte ve bu yaklaşımları karşılaştırmalı olarak değerlendirerek dersin içeriğine göre etkili biçimde kullanabilmektedir. Ölçme ve değerlendirmeyi dersin hedeflerine uygun ve sürekli biçimde yapabilmektedir. Öğrencinin akademik gelişimini düzenli aralıklarla izleyebilmekte ve ulusal notlandırma ölçütlerine uygun biçimde değerlendirebilmektedir. |
| 25 | Sosyal bilgilere uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanma | Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim programındaki kazanımlara uygun olması gerektiğinin farkındadır. | Öğrencileri, öğretim programındaki kazanımları dikkate alarak değerlendirmeyi amaçlar. | Ölçme ve değerlendirme çalışmalarını öğretim programındaki bütün kazanımları dikkate alarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlar. Öğrencilerin sürekli gelişimini sağlamak için sistematik değerlendirme stratejileri belirler. |
| 26 | Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunması adına çalışmalar yapma | Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin önemini vurgular. | Öğrencilerde doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirici etkinlikler hazırlar ve uygular. Öğrencilerin doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi ile ilgili broşür, afiş, dergi gibi çalışmalar yapmalarını sağlar. | Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi bilincini kazandırmaya yönelik resmî kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yaparak öğrencilerin projeler hazırlamalarına rehberlik eder. Öğrencilerde doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirici etkinlikler hazırlama konusunda çevresine ve meslektaşlarına rehberlik eder. |
| 27 | Her öğrencinin öğrenebileceğini savunma | Öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkındadır. Her öğrencinin başarılı olacağına inanır. | Çalışmalarını planlar ve uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürmeyi amaçlar. Öğrenmeyi engelleyen etmenleri analiz ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapar. Öğrenme ve başarmanın çeşitli yolları olduğu | Öğrencilerin düzeylerine uygun ve ulaşılabilecek amaçlar belirler. Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirir. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri için onlara sınıf içi ve dışı çeşitli etkinlikler ve olanaklar sunar. Öğrencilerin başarılarını öne çıkarır ve destekler. Beklentilerini oluştururken bireysel farklılıkları dikkate alır. |

| | | | | |
|----|--|---|---|--|
| | | | konusunda öğrencileri bilgilendirir. | |
| 28 | Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapma | Öğrencinin gelişim özellikleri ile ilgili elde ettiği bulguları onlarla paylaşır. | Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturur | Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlarla iş birliği yapar. Öğrenciyi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlara yönlendirir. Öğrencinin kişisel gelişimini ailesi ile paylaşır. |
| 29 | Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açık olma | Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açık olmayı önemli bulur. | Okuldaki öğretmenlerle mesleki ilişkiler geliştirebildiğini gösteren kanıtlar bulunmaktadır. Bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşarak meslektaşlarının profesyonel gelişimlerine yardımcı olur. | Teknolojik imkânlardan yararlanarak mesleki bilgi ve deneyimini diğer meslektaşlarına ulaştırır. Örneğin: Sosyal medya Meslektaşlarıyla, ilgili kişi ve kurumlarla karşılıklı iyi ilişkiler bulunmaktadır. |
| 30 | Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılma | Okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesinin önemli olduğunun bilincindedir. Okulun gelişimine katkı sağlamak ve okulda yaşanan sorunları çözmek için eylem araştırmaları planlar. | Okulu geliştirme çalışmalarında öğrencileriyle birlikte etkin rol alır. Diğer eğitimciler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve meslek örgütleriyle iş birliği yapar. Öğrenen okul çalışmalarını destekler ve bu çalışmalara katılır. | Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara etkin biçimde katılır ve gerektiğinde liderlik yapar. Okulun iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanır. Okulun geliştirilmesine ve iyileştirilmesine katkı sağlamak için hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığını analiz eder ve gerekli önlemlerin alınmasında katkıda bulunur. |
| 31 | Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapma | Genellikle mesleki eleştiri ve önerilere açık değildir. Eleştiriler karşısında yeterince duyarlı davranmamaktadır. | Mesleki öneri ve eleştirilere açıktır. Eksiklerini gidermeye çalışmaktadır. Sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz ederek öz değerlendirme yapar. Farklı görüşlere ve eleştirilere açıktır. | Mesleki eleştiri ve önerileri olgunlukla karşılayıp değerlendirebilmekte ve uygun önerilerden yararlanabilmektedir. Öz değerlendirmeden elde ettiği verileri kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için kullanır. Kendi performansını değerlendirirken öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici görüşlerinden yararlanır. |
| 32 | Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapma | Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle zaman zaman iş birliği yapar. | Aileleri eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder. | Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle düzenli olarak iş birliği yapar. Yaptığı projelerle öğretmen aile iş birliğini sağlayarak eğitim öğretim faaliyetlerini çeşitlendirir. |
| 33 | Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanma | Öğretmen ders süreçlerinde zamanı etkin kullanma konusunda sıkıntılar yaşamaktadır. Bu nedenle öğretim süreçlerinde aksamalar meydana gelmektedir. | Öğretmen, genellikle kendisine ayrılan öğretim ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanır. | Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi plânlayan öğretmen düzenli olarak kendisine ayrılan öğretim ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanır. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapar. |
| 34 | Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlama | Öğrencinin derse aktif katılımını sağlama konusunda istekli olmasına rağmen uygulamada sorunlar yaşamaktadır. Öğrenme süreçleri öğretmen merkezli olarak planlandığından öğrenciler süreçte pasif konumdadır. | Öğretmen öğrenme süreçlerini öğrencilerin aktif katılımına olanak sağlayacak şekilde planlar. Sınıf içi pratikleri öğrencilerin sürece aktif katılımını destekleyecek niteliktedir. Bu nedenle öğrenciler sürece genellikle aktif katılım fırsatı bulur. Öğrencinin derse katılım | Öğretmen öğrenme süreçlerini öğrencilerin aktif katılımına olanak sağlayacak şekilde planlar ve öğrencilerin aktif katılımına destek verici etkinlikler hazırlar. Derse katılım konusunda isteksizlik gösteren öğrencileri teşvik edici davranışlar sergiler. Örneğin, öğrenciye bir soru sorarak veya konuyu okutarak |

| | | | | |
|----|--|---|--|---|
| | | | konusunda isteksizliğinin farkına varır ve dersle ilgilenmesi konusunda sözel uyarılarda bulunur. Örneğin; “dersle ilgilenir misin?” | derse aktif katılımını sağlamaya çalışma. Sürece aktif olarak katılma çabasında olan öğrenciler cesaretlendirilir, ödüllendirilir ve bu öğrencilere destekleyici geri bildirim verilir. |
| 35 | Derslerini öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirme | Konuyu yaşama ilişkilendirmede eksikleri bulunmaktadır. | Konuyu genellikle öğrencilerin günlük yaşantısıyla ilişkilendirmektedir. | Konuları örnekler vererek öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirmektedir. |
| 36 | Uygulamalarında çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alma | Çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini yeterince dikkate almaz | Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanıır. Uygulamalarında genellikle çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alarak planlar. | Uygulamalarında olabildiğince çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır. |
| 37 | Yöntem teknik ve araç gereç kullanımı konusunda meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma | Öğretmen, eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşlarıyla iş birliği yapma konusunda isteksizlik göstermektedir. | Eğitim paydaşlarıyla iş birliği yapma konusunda çaba gösterir. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder. Meslektaşlarıyla iş birliğine açıktır. | Meslektaşları ve okul yönetimi ile iş birliği içerisinde öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırır. Öğretmen, çevrede bulunan sanayi, ticaret, tarım vb. meslek alanlarının yetkililerini ilgili oldukları derslere davet eder. Çevrede bulunan kurum, kuruluş ve doğal ortamları eğitim amaçlı kullanır. Sivil toplum kuruluşları, toplum liderleri, eğitim liderleri vb. ile iş birliği yapar. |
| 38 | Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanma | Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izler. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini seyrek olarak kullanmaktadır. | Bilgi ve iletişim teknolojilerinden (on-line dergi, paket yazılımlar, e-posta, vb.) bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanır. Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretir. | Teknoloji okur-yazarıdır (teknoloji ile ilgili kavram ve uygulamaların bilgi ve becerisine sahiptir). Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlar. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanır. Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme – öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşır, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirir. |
| 39 | Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirme | Belirli bir öğretim yönteminde ustalaşmış, ancak öğretim yaklaşımlarını hedefler ve öğrenci gereksinimlerine uygun duruma getirmesi konusunda kendini geliştirmesi gerekmektedir. | Öğretme öğrenme sürecini göz önünde tutarak çeşitli öğretim yöntemlerini yerinde ve zamanında kullanarak dersinde çeşitlilik sağlamakta ve öğrencilerin etkili öğrenmesine ortam hazırlamaktadır. | Öğretme öğrenme sürecine ve öğrenci gereksinimlerine iyi uyarlanmış çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri geliştirerek etkili öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. |

| | | | | |
|----|--|---|--|---|
| 40 | Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkili kullanma | Öğretme ve öğrenme sürecinde kullandığı araç, gereç ve materyalleri etkili kullanma konusunda kendini geliştirmesi gerekmektedir. | Öğretim programının uygulanmasını kolaylaştıracak uygun öğretim materyallerini seçer ve etkili bir şekilde kullanır. | Öğretmen uygun ders araç-gereç ve materyallerini güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanmaktadır. Uygun araç, gereç ve materyalleri kullanarak öğretim sürecini zenginleştirir. Yöntemleri öğrenme fırsatlarını da göz önüne alarak ustalıkla kullanabilmektedir. |
|----|--|---|--|---|

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi
Görüşme Formu

1. Mesleki deneyiminizden kısaca bahsedebilir misiniz?
2. Biraz eğitim felsefenizden bahsedebilir misiniz?
3. sosyal bilgilere yönelik anlayışınızdan bahsedebilir misiniz?
4. Mesleki gelişim sizin için ne anlam ifade ediyor?
5. Sizce öğretmenler hangi aralıklarla mesleki gelişim eğitimlerine alınmalıdır?
6. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan mesleki gelişim faaliyetlerini yeterli buluyor musunuz? Neden?
7. Katılmış olduğunuz mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili kazanımlarınızdan bahsedebilir misiniz?
8. sosyal bilgiler öğretmeni olarak mesleki gelişime ihtiyaç duyduğunuz alanlar var mı? (Alan bilgisi, Alan eğitimi, Genel öğretmenlik meslek bilgisi, Teknolojik altyapı)
9. Sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik hâlihazırda uygulanan mesleki gelişim faaliyetlerini yeterli buluyor musunuz? Nasıl iyileştirilebilir?
10. Sizce bir mesleki gelişim eğitim programı nasıl düzenlenmelidir? (Nasıl, nerede, kimler tarafından).
11. Mesleki gelişiminizi sağlamak için ne tür çabalarınız oluyor?

Mesleki Öğrenme Topluluğu İzleme Değerlendirmesi Görüşme Formu

1. Mesleki Öğrenme Topluluğuna katılırken beklentileriniz nelerdi? Beklentileriniz karşılandı mı?
2. Mesleki Öğrenme Topluluğu ile zümreyi karşılaştırabilir misiniz?
3. Mesleki Öğrenme Topluluğuna katılmanın mesleki gelişiminize etkilerinden bahsedebilir misiniz (Alan bilgisi, Alan eğitimi, Genel öğretmenlik meslek bilgisi, Teknoloji kullanımı, yapılandırmacı eğitim uygulamaları, ölçme değerlendirme).
4. Birlikte öğrenme ve kişisel uygulamaların paylaşımını mesleki gelişim açısından değerlendirebilir misiniz?
5. Paylaşımlarınız topluluğun birlikte olmadığı zamanlarda da devam etti mi?
6. Toplulukta yapılan paylaşımları ve kazanımları sınıf ortamına taşıyabildiniz mi?
7. Süreçte sizin zorlayan şeyler oldu mu?
8. Destekleyici koşullar yeterli miydi?
9. Görüş ve önerileriniz, ne daha iyi yapılabilirdi?



**T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 86896125-605.01-E.10848951
Konu : Ahmet ÇOPUR'un Araştırma İzni

04.06.2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı araştırma görevlisi Ahmet ÇOPUR'un "Mesleki Öğrenme Topluluğunun Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Profesyonel Gelişimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırma isteği Ahmet ÇOPUR'un 29/05/2018 tarihli ve 10443654 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı araştırma görevlisi Ahmet ÇOPUR'un "Mesleki Öğrenme Topluluğunun Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Profesyonel Gelişimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı **Ösmangazi, Nilüfer, Yıldırım, İnegöl, Mudanya, Gemlik, Mustafakemalpaşa, Gürsu, Kestel, Karacabey ve Orhangazi ilçelerindeki ekli listede yer alan okullarda** uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının akl okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda** ilgili Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuza uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek: Okul Listesi (5 Sayfa)

OLUR
04.06.2018

Sabahattin DÜLGER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hocaahsan Mh. İkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konagi A Blok) 16050/Ösmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10

Bilgi için : Leyla DİRİCİ
VHİRİ
(0224) 215 25 39

E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresiz: http://bursa.meb.gov.tr



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.13131676
Konu: Ahmet ÇOPUR'un Araştırma İzni

06.09.2017

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

- İlgi a) M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi.
b) 21/08/2017 tarihli ve 34540 sayılı yazınız.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Ahmet ÇOPUR'un "Mesleki Öğrenme Topluluğunun Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Profesyonel Gelişimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırmasını Fethiye Ortaokulu, Bispaş Ortaokulu, Karamehmet Ortaokulu, Cavit Çağlar Ortaokulu, Koç Ortaokulu, Dilek Özer Ortaokulu, Uludağ Ortaokulu, Zafer Atıcılar Ortaokulu'nda uygulama isteği ile ilgili onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra **İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini** arz ederim.

Ekrem KOZ
Müdür a.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek: Makam Onayı (1 Sayfa)


Mustafa TEMURÇİN
Memur
Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.

07 Eylül 2017...

Adres : Yeni Hükümet Köyü A Blok
160500 Osmangazi/BURSA
Telefon No: (0224) 445 16 00 Fax : (0 224) 445 18 10
E-posta: argel@uimeb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı
Tel: (0224) 445 1625

Leyla DİKİCİ
ARGE VİBKİ
(0224) 315 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgo.meb.gov.tr> adresinden 4296-cb68-34cb-a236-652a kodu ile teyit edilebilir.

EK-9

| Sosyal bilgiler Öğretmen Yeterlik Ölçeği Uzman Görüşleri | Madde Özelliği Temsil Ediyor | Madde Biraz Düzeltilmeli | Madde Oldukça Düzeltilmeli | Madde Özelliği Temsil Etmez | Kapsam Geçerlik İndeksi |
|--|---------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| 1. sosyal bilgilerle ilgili konu ve kavramları analiz ederim. | 5 | | | | 1 |
| 2. sosyal bilgilere ait temel kavram ve yaklaşımların alanıma yansımalarını yorumlarım. | 3 | 1 | 1 | | 0,8 |
| 3.Sosyal Bilgilerle ilgili temel bilgi ve veri kaynakları sınıflandırırım. | 4 | 1 | | | 1 |
| 4. sosyal bilgilere ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırırım. | 4 | 1 | | | 1 |
| 5. Milli ve manevi değerlerin sosyal bilgiler dersine yansımalarını bilirim. | 5 | | | | 1 |
| 6. sosyal bilgiler öğretim programının tüm bileşenlerini açıklarım. | 3 | 1 | 1 | | 0,8 |
| 7. sosyal bilgiler öğretim programını, ilgili diğer öğretim programlarıyla ilişkilendiririm. | 4 | 1 | | | 1 |
| 8. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgimi öğretim süreçleriyle ilişkilendiririm. | 5 | | | | 1 |
| 9. sosyal bilgilerde öğretiminde kullanılacak strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırırım. | 5 | | | | 1 |
| 10. sosyal bilgiler öğretim süreçlerinde kullanılacak ölçme değerlendirme yöntemlerini karşılaştırırım. | 5 | | | | 1 |
| 11. sosyal bilgiler öğretiminde milli ve manevi değerlerden yararlanmanın yöntemlerini bilirim. | 5 | | | | 1 |
| 12. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarımı bilirim. | 5 | | | | 1 |
| 13. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğine hâkimim. | 5 | | | | 1 |
| 14. Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendiririm. | 5 | | | | 1 |
| 15. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuata hâkimim. | 5 | | | | 1 |
| 16. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt ederim. | 5 | | | | 1 |
| 17.Ders planlarımı sosyal bilgiler öğretim programındaki değerleri gözeterek hazırlarım. | 5 | | | | 1 |
| 18. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlarım. | 5 | | | | 1 |
| 19. Öğretim planını hazırlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alırım. | 5 | | | | 1 |
| 20. Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alırım. | 5 | | | | 1 |
| 21. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenlerim. | 5 | | | | 1 |
| 22. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlarım. | 5 | | | | 1 |
| 23. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlerim. | 5 | | | | 1 |
| 24. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenlerim. | 5 | | | | 1 |
| 25. Öğrencilerin etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları oluştururum. | 5 | | | | 1 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|-----|
| 26. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluştururum. | 5 | | | | 1 |
| 27. Öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluştururum. | 3 | 1 | 1 | | 0,8 |
| 28. sosyal bilgilerin eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergilerim. | 5 | | | | 1 |
| 29. Öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanırım. | 5 | | | | 1 |
| 30. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlarım. | 5 | | | | 1 |
| 31. Derslerini öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendiririm. | 5 | | | | 1 |
| 32. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken özel gereksinimli öğrencileri dikkate alırım. | 5 | | | | 1 |
| 33.Çalıştığım çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini öğrenme süreçlerinde dikkate alırım. | 5 | | | | 1 |
| 34. Derslerde öğrencilerin analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlarım. | 3 | 1 | 1 | | 0,8 |
| 35. Öğretme sürecini planlamada paydaşlardan yararlanırım. | 4 | | 1 | | 0,8 |
| 36. Öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanırım. | 5 | | | | 1 |
| 37. Öğretme sürecinde etkili öğrenmeyi sağlayacak farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanmaya özen gösteririm. | 5 | | | | 1 |
| 38. Öğretme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkili kullanırım. | 5 | | | | 1 |
| 39. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş ederim. | 5 | | | | 1 |
| 40. sosyal bilgilere uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanırım. | 5 | | | | 1 |
| 41. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanırım. | 5 | | | | 1 |
| 42. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yaparım. | 5 | | | | 1 |
| 43. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirim veririm. | 5 | | | | 1 |
| 44. Ölçme ve değerlendirme elde ettiğim veriler ışığında öz değerlendirme yaparak öğrenme sürecini yeniden düzenlerim. | 5 | | | | 1 |
| 45. Çocuk ve insan haklarını gözetirim. | 4 | 1 | | | 1 |
| 46. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı davranırım. | 5 | | | | 1 |
| 47. Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmak için çaba gösteririm. | 4 | 1 | | | 1 |
| 48. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunması adına çalışmalar yaparım. | 3 | 2 | | | 1 |
| 49. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer veririm. | 5 | | | | 1 |
| 50. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunurum. | 5 | | | | 1 |
| 51. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yaparım. | 4 | 1 | | | 1 |
| 52. Tutum ve davranışlarımda öğrencilere rol-model olmaya özen gösteririm. | 5 | | | | 1 |
| 53. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili olarak kullanırım. | 5 | | | | 1 |
| 54. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösteririm. | 5 | | | | 1 |
| 55. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alırım. | 5 | | | | 1 |
| 56. Meslektaşlarımla bilgi ve deneyim paylaşımına önem veririm. | 3 | 1 | 1 | | 0,8 |
| 57. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yaparım. | 4 | 1 | | | 1 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|-----|
| 58. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılıyorum. | 4 | 1 | | | 1 |
| 59. Mesleğimi severek ve isteyerek yaparım. | 5 | | | | 1 |
| 60. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yaparım. | 5 | | | | 1 |
| 61. Kişisel ve mesleki yönden kendimi geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunurum. | 5 | | | | 1 |
| 62. Kişisel sağlığıma ve bakımına özen gösteririm. | 5 | | | | 1 |
| 63. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılıyorum. | 5 | | | | 1 |
| 64. Mesleki etik ilkelere mesleki saygınlığımı korumaya gayret ederim. | 5 | | | | 1 |
| 65. Türkiye ve dünya gündemini takip ederim. | 3 | 1 | 1 | | 0,8 |

Adı / Soyadı :

Sınıf / Nu :

1. “Paris sosyetesinin güzel kadınları şalvar, kuşak, başörtü gibi Türk giysilerini benimserken, Lehistan’da da doğu ziyafetleri, maskeli balolar tertipleniyor, bu balolara gelenler Türk kıyafetleri giyiyordu. Lehistan ordusunda bile, Türk üniformaları giyinmiş, Yeniçeri alayları teşkil ediliyor, Türk kılığında bir mehter takımı ve Osmanlı sipahileri örnek tutulan “uhlan-oğlan” alayları kuruluyordu.” Banu Bilgicioğlu, “16 ve 18. Yüzyıllar Arasında Avrupa ve Osmanlı Münasebetleri Neticesinde Osmanlı Kültür ve Sanatının Avrupa Toplumu Üzerinde Gösterdiği Etkileşimlerden Bazı Örnekler”, s. 112.

Metne göre Osmanlı Devleti’nin hangi alanda Avrupa’yı etkilediği söylenemez?

A) Giyim B) Yemek C) Müzik Ç) Resim

2. XVI. yüzyılda Dünya’nın döndüğü fikrini savunan Galileo, bu iddiasından vazgeçince cezalandırılmaktan kurtulmuştur.

XVI. yüzyıl Avrupa’sı göz önüne alındığında, bu durumu aşağıdakilerden hangisi en doğru olarak açıklar?

A) Bilim insanların bilime gereken önemi vermediler. B) Bilimsel düşüncenin önünde engeller vardı.
C) Bilimsel çalışmalar yaşamlarını zorlaştırdı. Ç) Bilimsel gelişmeler astronomi ile sınırlı kaldı.

3. Türk ve Müslüman bilim insanları yaptıkları çalışmalarla Avrupa’da tanınmışlardır. Çalışmalarında hükümdar ve devlet adamlarından destek görmüşlerdir. Müslüman bilim insanlarının birçoğu farklı bilim dallarında da çalışarak eserler vermişlerdir. Yaptıkları çalışmalarla birçok yeniliğe imza atmışlar, günümüzde geçerli olan bilimsel gerçeklere ulaşmışlardır.

Metne göre Türk ve Müslüman bilim insanları ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A) Farklı alanlarda bilimsel çalışmalar yapmışlardır.
B) Çalışmaları hükümdarlar tarafından teşvik edilmişlerdir.
C) Yaptıkları çalışmalar günümüzde unutulmuştur.
Ç) Eserleriyle Avrupa’da da tanınmışlardır.

4. Matbaanın geliştirilmesi ve kâğıdın ucuza mal edilmesi ile Avrupa’da kitap basımı çoğaldı ve ucuzladı. Yazılan eserler tüm Avrupa’da yaygınlaştı. Bu arada okuma-yazma oranı arttı.

Bu durum aşağıdaki gelişmelerden hangisini olumlu yönde etkilemiştir.

A) Mezhep birliğinin sağlanmasını B) Sömürgeciliğin hızlanmasını
C) Kralların güçlenmesini Ç) Bilimsel gelişmelerin hızlanmasını

5. Aşağıda Coğrafi Keşiflerin bazı sonuçları verilmiştir.

- i. Baharat ve İpek yolları önemini yitirdi.
- ii. Akdeniz limanları önemini yitirdi.
- iii. Atlas Okyanusu’ndaki limanlar önem kazandı.

Bu sonuçlar aşağıdaki alt başlıklardan hangisinin altında toplanabilir?

- A) Coğrafi Keşifler’in siyasi sonuçları.
B) Coğrafi Keşifler’in deniz ticaretine katkıları.
C) Coğrafi Keşifler’in kültürel sonuçları.

Ç)Coğrafi Keşifler'in ekonomik sonuçları.

6. I. Süleyman (Kanuni) döneminde Osmanlı donanmasının Akdeniz'de gücünü artırması üzerine Avrupa'da bir Haçlı donanması oluşturuldu. Andrea Dorya komutasındaki Haçlı donanması, Preveze önlerinde Osmanlı donanması ile yaptığı deniz savaşını kaybetti. Osmanlı donanması sayıca daha az olmasına rağmen savaşı kazanarak Akdeniz'deki üstünlüğü tamamen ele geçirdi.

Buna göre; I. Osmanlı

Devleti'nin denizcilik alanında gücünü artırdığı,

II. Avrupalıların, Osmanlı Devleti'ne karşı güçlerini birleştirdiği,

III. Haçlı donanmasının, sayıca üstün olmasına rağmen başarılı olamadığı

yargılarından hangilerine ulaşılabilir?

A) I ve II

B) I ve III

C) II ve III

Ç) I, II ve III

7. Sanayi İnkılabı sonucunda, Osmanlı pazarları Avrupa mallarının istilasına uğramış, Osmanlı Devleti dışarıya ham madde satan ve dışarıdan işlenmiş mal alan bir ülke konumuna gelmiştir. Avrupa ile rekabet edemeyen Osmanlı Devleti, zamanla bir pazar yeri hâline gelmiştir.

Buna göre,

aşağıdakilerden hangisi Sanayi İnkılabı'nın Osmanlı Devleti üzerindeki etkisini en iyi açıklamaktadır?

A) Osmanlı Devleti'nde seri üretime geçilmiştir.

B) Osmanlı Devleti, ekonomik bakımdan dışa bağımlı hâle gelmiştir.

C) Osmanlı Devleti'nde fabrikalaşma süreci hızlanmıştır.

Ç) Osmanlı Devleti, sömürgecilik yarışına katılmıştır.

8. Ankara Savaşı sonrasında Osmanlı ordusunu yenen Timur, Anadolu beylerine topraklarını geri verdi. Böylece Karamanoğulları, Germiyanogulları, Aydınoğulları, Saruhanoğulları ve Menteşeoğulları gibi beylikler yeniden kuruldu.

Bu hareketiyle Timur'un amacı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A) Ülkenin sınırlarını genişletmek
geliştirmek

B) Anadolu ile ticari ilişkilerini

C) Bizans üzerinde baskı kurmak

Ç) Anadolu'da birleşik siyasi güç bırakmamak

9. Selçuklular döneminde Anadolu'daki halk, köylerde ve şehirlerde yaşardı. Köylerde yaşayan halk hayvancılık ve tarımla uğraşır. Şehirlerde yaşayan halk ise memur ve tüccarlardan oluşurdu. Bunların yanında bilim adamları ve sanatkarlar da bulunurdu.

Bu durum, Selçuklular ile ilgili aşağıdakilerden hangisini kanıtlar niteliktedir?

A) Halkın yönetim alanında etkin olduğunu

B) Halkın çeşitli etnik gruplardan oluştuğunu

C) Halkın ekonomik faaliyetlerinin çeşitlilik gösterdiğini

Ç) Halk arasında sosyal sınıf ayrımlarının olduğunu

10. "Murat Gazinin emriyle Bursa'da ahiret için bir yapı yaptılar. Hem konukevi, hem cami, hem medresedir. Kimsesizler, yoksullar için paçalardan, tatlılardan, ekşilerden, daha güzeli olmayan yemeklerin hepsinden verilmesini, konukların hayvanlarının da yemlendirilmesini

buyurdu. Hatiplere, hafızlara, müderrislere, müridlere, öğrencilere vazife karşılığı akça bağladı.” Nihat Atsız, Osmanlı Tarihleri I, s. 54.

alıntidan hareketle Osmanlı Devleti’nin kuruluş dönemi için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Fethedilen yerlerde mimari eserler yapılmıştır. B) Ülke dışarıdan çok sayıda göç almıştır. C) Kimsesiz ve yoksullara yemek verilmiştir D) Eğitim ve öğretime önem verilmiştir.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| A | | | | | | | | | | |
| B | | | | | | | | | | |
| C | | | | | | | | | | |
| Ç | | | | | | | | | | |

Ç. Aşağıdaki soruları cevaplandırırken metinlerden faydalanınız.

Kıbrıs’ın fethedilmesinden sonra 1572 tarihinde Osmanlı padişahı tarafından Kıbrıs beylerbeyi, kadısı ve defterdarına gönderilen fermana ada halkına nasıl muamele edilmesi gerektiği özetle şöyle belirtilmiştir:

“Kıbrıs adası yeni fethedilen bir yerdir. Halk savaş yüzünden zor duruma düşmüş olabilir. Kıbrıs halkı bana Yaraticının emaneti-dir. Onlara adalet ve şefkatle muamele ediniz. Kimseye zulmetmeyiniz. Mahkemelerde, vergi alınmasında ve idareyle ilişkili tüm işlerinde onlara yardımcı olursanız Kıbrıs kısa zamanda kalkınır ve refah seviyesi yükselir. Onlardan her biri emniyet içinde yaşasınlar. Bu emirlerimin yerine getirilmesi konusunda hiç kimse ihmalkârlık yapmasın. Egeremirlerim yerine getirilmeyerek Kıbrıs reayasına zulmedildiğini, gereğinden faz la vergi alındığını duyarsam hiçbir mazereti kabul

Almanya’da doğmuş, ancak hayatını Edirne’desürdüren ve bir Fransız Yahudi’si olan İsaak Zarfati Yahudilerin Osmanlı Devleti’nde yaşadıkları huzurlu günleri şöyle ifade etmektedir:

“Almanya’daki kardeşlerimizin ölümden beter kederler içerisinde olduklarını duy-dum; despotik yasalar, zorla vaftiz edilme-ler, sürgünler sıradan gündelik olaylarmış. Bana anlatıldığına göre yağmurdan kaçarken her seferinde doluya tutuluyorlar-mış...

Kardeşler, hocalar, dostlar, tanışlar! Ben

İsaak Zarfati, size derim ki: Türkiye hiçbir şeyineksik olmadığı bir ülkedir. Eğer ister-seniz şu andaburası sizin için en hayırlı yer olacaktır. Hristiyanlar dansa, Müslümanların (egemenliği) altında yaşamak sizin için daha iyi değil midir? Buradaherkes

1. İki metinde ortak olarak Osmanlı Devleti'nin hangi özellikleri vurgulanmıştır?

2. Osmanlı Devleti'nin uzun yıllar varlığını sürdürmesinin nedeni nedir?

Aşağıda bulunan kelimeleri cümlelerdeki uygun boşluklara yerleştiriniz.

Piri Reis , Lonca, İskan politikası

Osmanlı yönetimi zamanında, fethedilen Balkan topraklarında daha kalıcı olmak amacıyla, Orta Asya ve Türkiye'den getirilen ailelerin yurt edinmeleri amacıyla verimli topraklar kullanılmıştır. Bunaadı verilmektedir.

Bilinen ilk dünya haritasını çizen ve “Kitabı Bahriye” adlı bir eser yazan’dir.

Ahilik geleneğinin devam ettiği Osmanlı Devleti’nde esnaf ve zanaatkarlar “ “ adı verilen teşkilata üyeydiler.

Aşağıda bulunan cümleleri doğru / yanlış olarak belirtiniz.

() Medrese, Türkiye Selçuklu ve Osmanlı Devleti’ndeki orta ve yüksek eğitim kurumlarıdır.

() Enderunun kuruluş amacı ; yönetici, komutan, usta, sanatkar ve devlet memuru yetiştirmektir.

Aşağıdaki eşleştirmeleri yapınız.

1. Ziraat bankasının temeli olan Memleket Sandıkları kurulmaya başladı.
2. Posta teşkilatı kuruldu.
3. Şirket-i Hayriye kurularak İstanbul’da düzenli vapur seferleri düzenlendi.
4. İlk Türkçe gazete Takvim-i Vekayi yayınlanmaya başladı.
5. İzmir , Aydın arasında demir yolu hattı inşa edilme başladı.
6. Telgraf hattı kurularak İstanbul, Edirne, Şumnu arasında iletişim sağlandı.

Ulaşım**Haberleşme****Ticaret**

Aşağıdaki eşleştirmeleri yapınız.

COĞRAFİ

RÖNESAN

REFORM

AYDINLA

SANAYİ

Almanya'da Martin Luther önderliğinde ortaya çıkan din alanında (Hristiyanlık) yeniden düzenlemelerin olduğu bir harekettir.

15. ve 16. yy ilim, teknik, edebiyat ve güzel sanatlar alanında İtalya'da başlayan ve diğer Avrupa ülkelerine yayılan gelişmelere denir.

Avrupalıların 15.yy sonunda başlatıp 16.yy boyunca devam

18.yy da İngiltere'de oluşan ve daha sonra Avrupa'ya yayılan teknik ve makine alanındaki ilerlemelerdir (Buharlı makinenin

18.yy da Avrupa'da ortaya çıkan her konuda akla öncelik tanıyan düşünce sisteminin olduğu dönemdir.

Aşağıda bulunan açık uçlu metni tamamlayınız.

Matbaanın kullanılmaya başlamasından önce kitaplar elle yazılarak çoğaltılıyordu. Bir kitabın kopyasını çıkarmak haftalar alabiliyordu. Bu çoğaltmalar sırasında hatalar da yapılabiliyor, böylece bir kitabın farklı kopyaları olabiliyordu. Zahmetli bir iş olduğundan bir kitaba sahip olmak için çok fazla para harcamak gerekiyordu. Matbaanın kullanılmaya başlanmasıyla.....gibi gelişmeler olmuştur.