



**ÖĞRETİM ELEMANLARI PERSPEKTİFİNDEN
EŞZAMANLI ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME
DENEYİMİ: DERS GÖZLEM SÜRECİ**

Yüksek Lisans Tezi

Gülsüm ORHAN

Eskişehir 2023

**ÖĞRETİM ELEMANLARI PERSPEKTİFİNDEN EŞZAMANLI ÇEVİRİMİÇİ
ÖĞRENME DENEYİMİ: DERS GÖZLEM SÜRECİ**

Gölsüm ORHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Aras BOZKURT

Eskişehir Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temmuz 2023

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 2208E118 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gölsüm ORHAN' nın “**ÖĞRETİM ELEMANLARI PERSPEKTİFİNDEN EŞZAMANLI ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME DENEYİMİ: DERS GÖZLEM SÜRECİ**” başlıklı tezi 14/07/2023 tarihinde aşğıdaki jüri tarafından değeriendirilerek “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca **UZAKTAN EĞİTİM** Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul görmüştür.

	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Aras BOZKURT	
Üye	: Doç. Dr. Nazire Burçin HAMUTOĞLU	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Erdem ERDOĞDU	

Prof. Dr. Saime ÖNCE

Enstitü Müdürü

ÖZET

UZAKTAN EŞ ZAMANLI ÇEVİRİMİÇİ OLARAK DERSLERİNİ YÜRÜTEN ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN DERS GÖZLEM SÜRECİNE DAİR DENEYİMLERİ

Gülsüm ORHAN

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz 2023

Danışman: Doç. Dr. Aras BOZKURT

Uzaktan eğitimde kaliteyi artırmak için sadece öğrenenler değil aynı zamanda öğretenler üzerinde de durulması gerekmektedir. Bu amaçla çevrimiçi öğreten dönüşümünü desteklemek ve öğretenleri güçlendirmek adına eleştirel yansıtıcı uygulamaların uzaktan eğitimde artırılmasına ihtiyaç vardır. Nitekim, uzaktan eğitimde yansıtıcı uygulamalara dayanan mesleki gelişim çalışmalarının geri planda kaldığı görülmektedir. Covid-19 Pandemisi ile uzaktan eğitime artan ilgi aynı zamanda birçok yükseköğretim kurumunda mesleki gelişim çalışmalarının hız kazanmasına etki etmiştir. Ancak mesleki eğitimin önemli bir parçası haline gelen ders gözlemine yüz yüze eğitimde çok sık rastlanmasına rağmen, çevrimiçi eşzamanlı derslerin gözlemine dair yapılan çok az uygulama ve araştırma vardır. Bu çalışmalar içerisinde öğretenlere yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada ders gözlem sürecini tamamlayan İngilizce öğretim elemanlarının bu süreçte yaşadıkları duygu ve deneyimleri ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde kurgulanan bu çalışmaya Dumlupınar Üniversitesi'nde Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce Hazırlık Programında İngilizce Dili öğretiminde görev alan ve ders gözlemi sürecini tecrübe eden gönüllü 7 öğretim görevlisi katılmıştır. Araştırmacı tarafından yürütülen yarı-yapılandırılmış görüşme ile araştırma verileri toplanmış ve bu veriler kodlama ve devamında temaların çıkarılması yoluyla analiz edilmiştir. Bu çalışma ile ders gözlem sürecinde yoğun olarak “heyecan, mutluluk, tatmin, memnuniyet” gibi olumlu duyguların hissedildiği, bu hislerin her bir katılımcı için ayrı anlamlara geldiği ve gözlem süreci sonrasında olumlu anlamda birtakım değişim yaşandığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan bulgular araştırma soruları kapsamında üç ana tema altında toplanarak tartışılmıştır: “gözleme genel bakış”, “deneyimsel duyuşsal yansıma” ve “kazanımlara ilişkin algılar”. Çalışmanın sonunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eşzamanlı çevrimiçi ders gözlemi, Uzaktan eğitim, Mesleki gelişim, Fenomenoloji

ABSTRACT

A SYNCHRONOUS ONLINE LEARNING EXPERIENCE FROM THE INSTRUCTORS' PERSPECTIVE: LESSON OBSERVATION PROCESS

Gülsüm ORHAN

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, July 2023

Supervisor: Assoc. Prof. Aras BOZKURT

In distance education, it is necessary to focus on not only learners but also teachers to increase the quality. For this purpose, there is a need to increase critical reflective practices in distance education to support online teacher transformation and empowerment of teachers. The increasing interest in distance education with the outbreak of Covid-19 Pandemic has also affected the acceleration of professional development studies in many higher education institutions. Nevertheless, while lesson observation is very common in face-to-face education, there are very few studies on the observation of online synchronous lessons. Among these studies, no study has specifically focused on teachers who give online lessons. This study has sought to find out the feelings and experiences of English instructors involved in the online lesson observation process. This qualitative study designed as phenomenological research included seven volunteer instructors who teach English Language in English Preparatory Program, School of Foreign Languages at Dumlupınar University and who experienced the lesson observation process. The data of the study were gathered through a semi-structured interview conducted by the researcher. The data were analyzed by content analysis using coding and then categories and themes were formed. With this study, it was revealed that positive emotions such as "excitement, happiness, satisfaction, satisfaction" were felt intensely during the lesson observation process, that these feelings meant different things for each participant and they had different method to cope with the emotions, and that some positive changes were experienced after the observation process. Accordingly, the findings were grouped under three main themes with respect to the research questions of the study and then discussed: "an overview of the observation process", "experiential affective reflection" and "perceived gains". Some suggestions have been made with respect to the results.

Keywords: Synchronous online lesson observation, Distance education, Professional development, Phenomenology

ÖNSÖZ

Çevrimiçi öğretimin hızla yayılmasıyla birlikte öğretim sistemi dijital dönüşüm altında güncellenmektedir. Bu dijital dönüşüm takiben tüm kademedeki öğretmenlerin, akademisyenlerin ve öğretmen eğitmenlerinin rollerini ve yeterliklerini değiştirmiş ve geliştirmiştir. Ancak bu noktada çevrimiçi öğretmenlerin zihinsel dönüşüm için desteklenmeye ihtiyacı vardır. Bu çalışmada eşzamanlı çevrimiçi ders vermekte olan öğretim elemanlarına destek olma amacıyla yansıtıcı öğretim uygulamalarından biri olan ders gözlemi süreci tamamlanmış ve bu süreç içerisinde hissettikleri duyguları açığa çıkarma amacı güdülmüştür. Çok fazla zaman ve efor isteyen bu süreçte öncelikle çalışmaya katılan özverili öğretim elemanlarımıza içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu yüksek lisans tezinin ortaya çıkmasında ve şekillenmesinde her türlü desteğini esirgemeyen ve sonuna kadar arkamda duran çok kıymetli danışmanım Doç. Dr. Aras BOZKURT'a emeklerinden ve sabrından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak her an, her türlü sabırla yanımda olan ve pozitif enerjileriyle bana destek çıkan sevgili aileme çok teşekkür ederim.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
(İmza)
Gülsüm ORHAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlıklar	7
1.5. Tanımlar	8
2. ALANYAZIN	9
2.1. Mesleki Gelişim	9
2.1.1.Mesleki gelişimin tanımı	10
2.1.2.Temel mesleki gelişim modelleri	13
2.1.2.1.Eğitim modeli	13
2.1.2.2. Gözlem ve değerlendirme modeli	13
2.1.2.3. Program geliştirme sürecine katılım modeli	14
2.1.2.4. Araştırma modeli	14
2.1.2.5. Bireysel güdümlü mesleki gelişim model	14
2.1.2.6. Çalışma grupları	15
2.1.2.7. Mentorluk	15
2.2. Ders Gözlemi	15
2.2.1. Ders gözlem türleri	16
2.2.2. Ders gözlem yaklaşımları	17
2.2.3. Ders gözlem aşamaları	19
2.2.3.1.Odak Görüşmesi	19
2.2.3.2. Gözlem (Lesson observation)	20

2.2.3.3. Gözlem sonrası görüşme (<i>Post-observation debriefing</i>)	22
2.2.3.4. Eleştirel öz-yansıtma (<i>Critical self-reflection</i>)	23
2.2.4. Akran ders gözlemi	24
2.2.4.1. Akran ders gözlem modelleri	25
2.3. Çevrimiçi Eğitim	26
2.3.1. Eşzamanlı ve eşzamansız çevrimiçi dersler	28
2.3.2. Çevrimiçi eğitimde öğretmenin rolü	29
2.3.2.1. İyi tasarımılanmış çevrimiçi ders	31
2.3.2.2. Etkili sunum	32
2.3.2.3. Öğrenciye destek verebilme	32
2.3.2.4. Acil eylem planı	32
2.3.2.5. Öğrenci katılımını ve etkileşimi artırma	32
2.4. Çevrimiçi Ders Gözlemi	33
2.4.1. Çevrimiçi gözlem uygulama önerileri	34
2.4.2. Çevrimiçi ders gözlemi çalışmaları	38
3. YÖNTEM	40
3.1. Araştırma Modeli	40
3.2. Araştırma Alanı ve Katılımcılar	41
3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı	42
3.4. Veri Toplama Süreci	42
3.4.1. Birinci aşama: gözlem sürecinin işleyişi	43
3.4.1.1. Odak görüşmesi formunun doldurulması	43
3.4.1.2. Odak görüşmesi (<i>Focus meeting</i>)	43
3.4.1.3. Gözlem (<i>Lesson observation</i>)	45
3.4.1.4. Gözlem sonrası görüşme (<i>Post-observation debriefing</i>)	45
3.4.1.5. Eleştirel öz-yansıtma (<i>Post-observation reflection</i>)	46
3.4.2. İkinci aşama: yarı-yapılandırılmış görüşme	46
3.5. Veri Analizi	47
3.6. Araştırmanın İnanırlılığı	48
3.7. Araştırmacının Yeterlikleri ve Rolü	49
4. BULGULAR VE YORUM	50
4.1. Giriş	50
4.2. Bulgulara İlişkin Başlıklar	51

4.2.1. Gözleme genel bakış	51
4.2.1.1. Beklentiler	51
4.2.1.2. Gözleme hazırbulunuşluk	54
4.2.1.3. Algılanan gözlem imajı	56
4.2.2. Deneyimsel duyuşsal yansıma	57
4.2.2.1. Olumlu duygular	57
4.2.2.2. Olumsuz duygular	60
4.2.2.3. Duygularla baş etme yolları	62
4.2.3. Kazanımlar	66
4.2.3.1. Uzaktan eğitim farkındalığı.....	66
4.2.3.2. Yarar algısı.....	70
4.2.3.3. Dönüşüm	74
4.2.3.4. Katılım motivasyonu.....	79
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	79
5.1. Tartışma.....	82
5.1.1. Gözleme genel bakış	82
5.1.2. Deneyimsel duyuşsal yansıma	84
5.1.3. Kazanımlar	87
5.2. Sonuç.....	89
5.3. Öneriler.....	93
5.3.1. Karar vericilere öneriler.....	93
5.3.2. Kurumlara öneriler.....	93
5.3.3. Araştırmacılara öneriler.....	93
5.3.4. Eğitimcilere öneriler	94
KAYNAKÇA	95
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Eşzamansız ve Eşzamanlı E-Öğrenme Ne Zaman, Neden ve Nasıl Kullanılır?	28
Tablo.2.2. Akran gözlemine yönelik kalite güvencesi ve kalite geliştirme yaklaşımlarını karşılaştırma	35
Tablo 2.3. Çevrimiçi akran gözlemini yönetme - katılımcı katılımı için kılavuz ilkeler	37
Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Bilgiler	42
Tablo 3.2. Odak görüşmesi formu raporu	44
Tablo 4.1. Bulgulara ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	50
Tablo 4.2. Beklentilere ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar	54
Tablo 4.3. Gözlem hazırlanışına ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar	55
Tablo 4.4. Algılanan gözlem imajına ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar	57
Tablo 4.5. Olumlu duygulara ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek Alıntılar	58
Tablo 4.6. Olumsuz duygulara ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar	62
Tablo 4.7. Duygularla baş etme stratejilerine ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar	62
Tablo 4.8. Uzaktan Eğitim farkındalığına ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar	69
Tablo 4.9. Yarar algısına ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar	73
Tablo 4.10. Dönüşüme ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar	74
Tablo 4.11. Katılım motivasyonuna ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar	80

1. GİRİŞ

Giriş bölümünde sırasıyla sorun, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlar bölümlerine yer verilmektedir.

1.1. Sorun

COVID-19 Pandemi süreciyle birlikte özellikle Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ) alanındaki gelişmeler beklenmedik bir şekilde ivme kazanmıştır (Bao, 2020, s. 113; Bryson ve Andres, 2020, s. 608; Bozkurt vd., 2022, s. 883). Özellikle yüksek öğretim kurumları, bu dönemde öğrenci kaybını önlemek adına yaratıcı olmaya ve bu benzersiz durumla başa çıkmak için birçok kurum için ilk defa uygulanacak olan çevrimiçi ders modeline zorunlu geçiş yapmıştır (Andrew, Wallace ve Sambell, 2021, s.1; Karadağ ve Yücel, 2020, s. 182). Yüksek öğretim kademesinde çevrimiçi öğretimi daha etkili hale getirme yolları aranmış ve bu noktada projeler üretilmiştir (EDUCAUSE, 2021 Horizon Raporu). Bu projelerde özellikle çevrimiçi öğretimin nasıl etkili bir şekilde yapılacağına ve kaliteli derslerin nasıl tasarlanacağına ilişkin stratejiler üzerine vurgular yapılmıştır. Üniversiteler, özellikle birtakım şablonlar, kendi kendine yönetilen dersler, danışma, kaynak merkezleri ve bunun gibi pek çok strateji sunmuşlardır (2021 Horizon Report, s.28). Yükseköğretimin muhtemelen bir daha asla eskisi gibi olmayacağını vurgulayan 2022 Horizon Raporu ise, pandemiyle birlikte bu son iki yılda yaşanan değişimlerin sonuçlarını sosyal, teknolojik, ekonomik, çevresel ve politik açıdan ele almıştır, ve bu sonuçların kurumların benimsediği öğrenme araçları ve modellerinden değişen ihtiyaç ve beklentilere kadar birçok alandaki trendlerin ötesine geçerek yükseköğretimin potansiyel geleceğini şekillendiriyor gibi görüldüğünü belirtmiştir.

Pandemi öncesinde de eğitim sisteminde köklü değişikliklere gitme sinyalleri verilmiştir. Özellikle sistemde hangi araç ve teknoloji kullanılırsa kullanılsın değişmeyen “sınıf, müfredat ve öğretmen üçlüsü” “bu yeni ve benzersiz dijital çevrelerde” artık değişmeye mahkûm olmuştur. (Fırat, 2021, s. 11). Temelde geleneksel okul sisteminin birincil işlevi bilgiyi bireye aktarmaktı ancak bu yeni dönemde bireyin kendi imkanlarıyla her türlü bilgiye ulaşabiliyor olması birçok kişi tarafından geleneksel eğitim sistemi sorgulanmaya başlamıştır. Açık ve uzaktan öğrenme günümüzün koşullarına daha uygun bir eğitim sistemi olarak öneren Fırat (2021, s. 17) açıklık felsefesini en iyi ifade eden açık ve uzaktan öğrenme ile tanışan yükseköğretim kurumlarının affladığını söyleyerek “asırlık alışkanlıkların kırılması ve yeniliklerin yayılması”nın zorluğuna dikkat çekmektedir. Ancak bir kez bu deneyimi yaşayan yükseköğretim kurumlarında ilk

teşebbüsler istenilen başarıya ulaşmamış gibi görünse de yakın gelecekte ileri teknolojinin eğitime uyarlanmasıyla uzaktan eğitimin ve hatta daha yeni bir isimlendirmeye “dijital öğrenmenin” acil durumlarda ya da ihtiyaç anında başvurulacak bir yöntem olarak değil eğitimin ana zeminini oluşturacağına inanılmaktadır (Telli Yamamoto ve Altun, 2020, s. 33). Öyle ki, pandemi ve sonrasındaki gelişmelerle geleneksel eğitimde var olan birtakım yetersizliklerin ortaya çıkması ve aynı zamanda açık ve uzaktan öğrenme ihtiyaçlarının farkına varılması şu dönem için bile açık ve uzaktan öğrenmenin “temel öğrenme kaynağı” haline gelebileceğini göstermektedir (Can, 2020, s. 43). Özellikle, Covid19 salgını itibarıyla dünyanın dört bir tarafında yaşanan acil uzaktan eğitim ve sonrasında çevrimiçi öğretim deneyimleri üzerine yapılan ve yapılacak olan çalışmaların açık ve uzaktan öğrenmenin geliştirilmesine büyük katkıda bulunması beklenmektedir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020, s. 33).

Nitekim, bu alanda daha çok araştırmaya ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Kraglund-Gauthier vd. (2010, s. 2) çevrimiçi öğretmen eğitimcileri olarak deneyimlerini paylaştıkları çalışmalarında öğretmen eğitimcilerinin yüz yüze öğretimden çevrimiçi öğretime geçerken yaşadıkları deneyimlerle ilgili çok az araştırma yapıldığına ve çevrimiçi öğretim yaklaşımlarına daha az ilgi gösterildiğine dikkat çekmektedir. Baran, Correia ve Thompson (2011, s. 435) öğretmenlerin bu dönüşümleri sırasında “kendi öğretmen benliklerini bulma konusunda sürekli zorluklarla” karşılaşabileceklerine değinmiştir. Bu nedenle de öğretmenleri geleneksel öğretime dair deneyimlerini, varsayımlarını ve öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarını eleştirel bir biçimde düşünmeye teşvik eden, diğer bir deyişle bunları sorgulayarak ve eleştirel yansıtmaya, pedagojik sorgulama ve problem çözme yollarını kullanarak bakış açılarını dönüştürmelerine fırsat tanıyan kısaca öğretmenleri çevrimiçi öğretime hazırlayan programların olması gerektiği vurgulanmaktadır. Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimine önem verilmesi ve kurumsal desteğin sağlanması gerektiğini savunan Ak vd. (2021, s. 36) yaptıkları araştırmayla öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik “öz yeterlik algıları” ve “yarar algıları” üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Pandemi döneminde öğrenci değerlendirmelerini inceleyen Karadağ ve Yücel (2020, s. 191) Türkiye’de üniversitelerin YÖK tarafından belirlenen kriterleri tamamlamadıkları ve sürece hazır olmadıkları için de “sınıfta kaldığı” sonucuna varmışlardır. Halbuki uzaktan eğitimin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için “sürecin bir tasarım ve geliştirme modeline dayanması, öğrencilerin uzaktan eğitim sisteminin

kullanımıyla ilgili bilgilendirilmeleri, süreçte öğretici olarak görev alacak öğretmenlerin gerekli yeterliklere sahip olmaları” gerekmektedir (Hark Söylemez, 2020, s. 627). Pandemi öncesi yükseköğretimde “akademisyenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde teknolojik entegrasyon düzeyleri bir tercih ve akademik özerklik konusu olarak düşünülürken, mevcut şartlarda artık bu bir iş yeterliği halini almıştır” (Karadağ ve Yücel, 2020, s. 191). O nedenle öğretmenlerin ve akademisyenlerin uzaktan eğitim sürecine yönelik yeterliklerini artırabilmek için sadece teknoloji kullanımını artırmaya yönelik değil aynı zamanda öğretim tasarımı, ders içeriklerinin hazırlanması, ölçme değerlendirme, öğrenci desteği ve uzaktan eğitiminde pedagojiye yönelik hizmet içi eğitim uygulamaları düzenlenmelidir (Hark Söylemez, 2020, s. 637; Ak vd., 2021, s. 25). Böylece çevrimiçi öğretmenler “eğitimin merkezinde bilgi sağlayıcısı” rollerinden “öğrenenin yanında yol gösterici, kolaylaştırıcı ve rehber” rollerine ve sorumluluklarına daha iyi ve hızlı bir şekilde adapte olabilirler (Bozkurt, 2020, s. 122) ve sonucunda da açık ve uzaktan öğrenmeyi kavrayan öğretmenlerle birlikte zaten “dijital dönüşüme” giren yükseköğretim kurumları “zihinsel dönüşümü” de gerçekleştirebilirler (Bozkurt, 2020, s. 124).

Bu noktada Burns (2011, s. 1-326) “Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods” (Öğretmen Eğitimi için Uzaktan Eğitim: Modlar, Modeller ve Metodlar) adlı kitabında uzaktan eğitimin sadece öğretimin verildiği bir yol olarak görülmemesi gerektiğini aynı zamanda öğretmenlere ve öğretmen adaylarına sağlanan öğrenme imkanlarının kalitesiyle de ilgili olduğunu vurgular ve çevrimiçi ortamda öğretim yapacak öğretmenlerin mesleki eğitiminin nasıl ve neye göre düzenlenmesi gerektiğine dair yönlendirme bulunur. Çevrimiçi hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi uygulamalarının, yüz yüze eğitimde halihazırda var olan en iyi mesleki gelişim uygulamalarından uyarlanması gerektiğini savunan Burns (2011, s. 134) mesleki gelişim programının çevrimiçi öğretmene, “yaratıcı, işbirlikçi, problem-çözme odaklı ve eleştirel düşünce sahibi olmaya iten dünya şartlarında başarılı olmak için gerekli beceri, bilgi ve eğilimleri” geliştirmelerine fırsat tanıyan nitelikte olması gerektiğini vurgular. Ayrıca Burns (2011, s. 135) kitabında “koçluk ve mentorluk, çalışma grupları, ders çalışması, eylem araştırması, gözlem ve değerlendirme” gibi belirli mesleki gelişim biçimlerinin “atölye çalışmaları veya eğitimlerden” daha etkili olduğunun altını çizmektedir.

Baran, Correia ve Thompson (2011, s. 435) çevrimiçi öğretmenlerin dönüşümsel öğrenmesini destekleyen, onların dönüşümünü ve mesleki gelişimini desteklemek ve sürdürmek için “katılımcı gözlem”, “etnografik görüşmeler” ve “yansıtıcı günlükler” gibi yöntemlerin kullanıldığı programları önermektedir. Çevrimiçi öğretmenlerin hem zihinlerini hazırlamak hem de bu süreci hızlandırmak adına, ders gözlem faaliyeti ilk akla gelen yöntemler arasındadır. Yüz yüze eğitimde birçok araştırmacı tarafından etkililiği kanıtlanmış bir yöntem olan ders gözlemi farklı amaçlarla ve formatlarda yapılmaktadır. Çevrimiçi derslerin hızlı yükselişi ile akran ders gözlemi uygulamasının çevrimiçi ortama uyarlanması gerektiğini, ancak uygulamada bu gelişmenin tutarsız olduğunu vurgulayan Kaçmaz (2016, s. 1) ayrıca çevrimiçi öğretim sunanların deneyimlerine ilişkin çok az araştırma yapıldığını ve bu araştırmaların öğretim metodolojisinden çok teknolojik yönle odaklandığını belirtmiştir. Kaçmaz (2016, s. 1) çalışmasında akran ders gözlemi ile çevrimiçi öğretim ve öğrenim sunumu arasındaki kesişimi araştırmıştır ve bazı üniversitelerin Sürekli Mesleki Gelişim veya öğretmen yetiştirme programlarında akran ders gözlemini uygulamasına rağmen, e-öğrenme ortamlarında henüz standart bir değerlendirme ve/veya gelişim süreci haline gelmediği sonucuna varmıştır.

Harmanlanmış (Blended) ya da hibrit öğretim modellerine hali hazırda geçmiş ve devam edecek ya da geçecek yükseköğretim kurumları için kaliteyi sağlamak, sürdürülebilir ve iyileştirilebilir hale getirmek adına çevrimiçi ders gözlemlerinin önemi büyüktür. Akademik personeli bu geçiş döneminde desteklemek ve gerekli donanımları ve eğitimleri sağlamak adına ders gözlem süreçlerini planlamak ve bunu yaparken de ders veren personelin duygu ve deneyimlerini derinlemesine anlayabilmek, hissettiği duyguların anlamını ortaya çıkarmak önemlidir.

Özellikle yükseköğretimin vazgeçilmez bir parçası haline gelecek olan çevrimiçi eğitimi daha etkili ve verimli hale getirmek için çevrimiçi öğretmenlerin gelişimi ön plana çıkmaktadır. Yüz yüze eğitimde zaten farklı modlarda yürütülmekte olan gözlem faaliyetleri çevrimiçi eğitimde de yer alması gerekir ancak her iki eğitim de temelde farklı olduğu için yüz yüze eğitimde yapılan gözlem programları birebir uygulanamayabilir ya da istenilen sonuçları vermeyebilir. Bunun üzerine alanyazında çok fazla çalışma olmadığı için bu çalışma Türkiye genelinde hem yükseköğretim kurumlarına bir örnek teşkil etmesi hem de dünya genelinde çevrimiçi ders vermekte olan kurumlar için gözlem faaliyetinin nasıl yürütebileceğine ve nelerin etkili, nelerin geliştirilmesi gerekir buna dair bir fikir vermesi beklenmektedir.

Üniversitelerin büyük bir çoğunluğunun acil uzaktan eğitime hazırlıksız bir şekilde başladığını söyleyen Bozkurt vd. (2020, s. 85) bu üniversitelerin içlerinde uzaktan eğitim uygulayanlar dışında ÖYS (LMS)'leri kullanmadıklarını bu nedenle de “dış kaynak (Blackboard, Edmodo, ALMS) ya da açık kaynaklı ÖYS'ler (Moodle, Canvas, Sakai)” kullanmaya başladıklarını belirtmiş, ancak buradaki asıl sorun olan “altyapı olmasına rağmen uygun öğrenme materyallerinin eksikliğine” vurgu yapmıştır. Bu durumdan en çok etkilenen, İlk defa eşzamanlı çevrimiçi ders veren öğretim elemanları ve öğrenciler olmuştur. Benzer durum çalışmanın yürütüldüğü devlet üniversitesinde de yaşanmıştır. Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce Hazırlık Bölümünde derse girmekte olan öğretim elemanları her ne kadar öğretim yönetim sistemlerini (ÖYS) ve yabancı kaynaklı beyaz tahta yazılımlarını aktif şekilde kullansalar da uzaktan eğitim hakkında bir bilgisi olmayan öğretim elemanları yüz yüze derslerini olduğu gibi çevrimiçi canlı derslere aktarmaya çalışmışlardır. Pandemi sonrasında da bir kısım öğretim elemanı çevrimiçi derslere devam etmiştir. Belli bir tecrübe edinmelerine rağmen, derslerde birtakım eksikliklerin ya da geliştirilmesi gereken yönlerin olduğunu fark eden ya da neyi ne kadar doğru bir şekilde uyguladıklarına dair dönüt almak isteyen öğretim elemanları için eşzamanlı çevrimiçi ders gözlemi en iyi seçenek olarak görülmüştür. Ancak ilk defa uygulanacak olan ders gözlem faaliyetinin ne kadar işe yaradığını ve gözlenenlerde ne gibi duygular uyandırdığını anlamak için bir çalışma yapmak gerekmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, İngilizce hazırlık eğitimi kapsamındaki İngilizce derslerini eşzamanlı çevrimiçi öğrenme modeliyle yürüten öğretim görevlilerinin “Ders Gözlemi” sürecine dair deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın yürütüldüğü Dumlupınar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu özelinde hem kurumsal kalite güvencesi hem de öğrenme eko-sisteminin kalite ölçütleri altında yer alan mesleki gelişim faaliyetleri önem kazanmıştır. Akreditasyon sürecinin bir gereği olarak yapılması planlanan ders gözlemi pandemiyle birlikte sekteye uğramış ancak pandemi sonrası eşzamanlı devam eden dersler için yeniden gündeme gelmiştir. Bu kez akreditasyonun ötesinde öğretim elemanlarına destek olmak ve gelişimlerine katkıda bulunmak amacı ile çevrimiçi ortama uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Bu çalışmayla birlikte, akreditasyon ve mesleki gelişim faaliyeti olarak ilk defa uygulanan ders gözlem sürecindeki katılımcı deneyimleri mercek altına alınmıştır. Böylece çeşitli harmanlanmış ya da hibrit modelleri

uygulamaya başlamış ya da başlayacak yükseköğretim kurumlarında eğitimde kaliteyi artırmak ve sürekliliğini sağlamak için gözlemlenenlerin duygu ve deneyimlerini açığa çıkarmak ve varılacak sonuçlar doğrultusunda sonraki gözlem faaliyetlerini iyileştirmek ve geliştirmek nihai hedef olmuştur.

Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- S1: Ders gözlem sürecine ilişkin öğretim elemanlarının genel değerlendirmeleri nedir?
- S2: Ders gözlemi boyunca öğretim elemanlarının hissettiği duygular nedir? Bu duygular hangi anlamı oluşturmaktadır?
- S3: Öğretim elemanlarının ders gözlemi sırasında hissettikleri duygularla baş etme yolları nelerdir?
- S4: Ders gözlem sürecinin öğretim elemanlarının sonraki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik farkındalık deneyimleri nelerdir?

1.3. Önem

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, 15 Aralık 2020 itibari ile Pearson Assured tarafından akredite edilmiştir ve denetlenme sürecinden her yıl geçecektir. Pearson Assured birçok ülkede geçerli bir akreditasyon sistemidir. Pearson eğitim sistemini ve öğrenme modelini kalite güvencesi standartlarına göre uluslararası düzeyde değerlendirmektedir. Burada temel alınan üç ölçütü vardır: “kurumsal kalite güvencesi”, “öğrenme eko-sisteminin kalitesi” ve “ölçme-değerlendirme süreçleri” (Dumlupınar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu). Her öğrencinin ve her öğretim üyesinin ihtiyaç ve taleplerini karşılamayı amaçlayan okul öğrenciler için en uygun öğretim programını uygulamaya çalışmasının yanı sıra, bünyesindeki öğretim görevlilerinin sürekli mesleki gelişimlerine önem vermekte ve ihtiyaç duydukları şekilde desteklemektedir. YÖKAK tarafından önerilen ve yabancı diller yüksekokulu tarafından benimsenen kalite politikası, hem öğrencilerden hem de öğretim görevlilerinden alınan düzenli incelemeler ve geri bildirimlerle öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamaktır. Bu bağlamda, mesleki gelişim faaliyeti olarak okul genelinde ders gözleminin yaygınlaşması önerilmiştir. Bu öneriye göre ders gözlem sürecinin kalite geliştirme amacıyla her dönem düzenli aralıklarla hazırlık programında ders vermekte olan tüm İngilizce öğretim görevlileri arasında yapılması ve bu süreçten maksimum düzeyde faydalanmaları hedeflenmektedir. Pandemi döneminde tüm Türkiye genelinde

acil bir şekilde tüm dersler çevrimiçi ortama aktarılmıştır ancak birçok problemle karşılaşmıştır. Tüm kaynaklarını seferber eden yabancı diller yüksekokulunun önceliği diğer tüm üniversitelerde olduğu gibi öğrencileri mağdur etmeden öğretime devam etmek olmuştur. Ancak, o dönemde öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ile ilgili desteklenmesine ilişkin çok fazla fırsat olamamıştır. Türkiye’de çevrimiçi öğretimin artık geleneksel eğitimle iç içe olması gerektiğini düşüncesi yaygınlaşmaktadır ve bu düşüncüyü benimseyen kurumlardan biri olan yabancı diller yüksekokul pandemi sonrasında da bir kısım derslerin çevrimiçi olarak yürütülmeye devam edilmesi yönünde karar almıştır. Çevrimiçi dersleri yürüten öğretim elemanlarına daha fazla destek olabilmek adına yüksekokul mesleki gelişim birimi tarafından öğretmen eğitimi tarafından planlanan eşzamanlı ders gözlemi ilk defa uygulanmıştır ve daha öncesinde ne yönetimin ne öğretim görevlilerinin ne de öğrencilerin bu yönde bir tecrübesi olmamıştır. Bu nedenle, gözlem sürecinin her aşaması mercek altına alınmış ve titizlikle planlanmıştır. Bu sürece dair alınabilecek her türlü geri bildirim çok değerlidir ve gözlem uygulamasını daha iyi hale getirmek ve tüm paydaşların ihtiyacına cevap verebilecek şekilde adapte ve entegre etmek, okul kültürünün kabul edilen ve vazgeçilmez bir parçası haline gelen bir uygulama olmasını sağlamak nihai hedeftir. Böylece, çevrimiçi derslerin kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik planlanan ve sonrasında uygulanan ders gözlem sürecinin çevrimiçi öğretim süreçlerinin etkili yapılandırılmasına ilişkin zihinsel dönüşümü tetiklemede örnek bir uygulama olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda bir sonraki gözlem sürecini planlamak ve öğretim görevlilerini çevrimiçi derslerin yürütülmesinde ihtiyaç duydukları tüm konularda (çevrimiçi derslerin hazırlanması, yürütülmesi, sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonunun artırılması, öğretmenin kullandığı dil gibi) veya farkında olmadıkları eksikliklerin ortaya çıkarılması konusunda onları desteklemek kurum bazındaki hedefler arasında gösterilebilir. Aynı zamanda bu tez çalışmasının hem Türkiye hem de dünya genelinde Açık ve Uzaktan öğrenme vermekte olan kurumlar için çevrimiçi eşzamanlı ders gözleminin nasıl yapılacağına ve böyle bir uygulamaya dair gözlemlenenlerin deneyimlerini ve duygularını anlamaya yönelik örnek bir çalışma olması beklenmektedir.

1.4. Sınırlıklar

Ders gözlemi daha önce Yabancı Diller yüksekokulunda uygulanmıştır. Dahası, çevrimiçi öğretim konusunda yeni yeni deneyim kazanan öğretim elemanlarıyla ders

gözleminin ilk defa uygulanıyor olması gözlemin doğası gereği birtakım çekincelere sebep olmuştur. İlk başta akran ders gözlemi olarak planlanan gözlem süreci tek yönlü olarak güncellenmiştir. Yani, iki meslektaşın karşılıklı ders gözlemi yaptığı bir süreç yerine, bir gözlemcinin diğer meslektaşlarını gözlemlediği ve gözlemlenen meslektaşların ise gözlem yapmalarına olanak tanımadığı bir gözlem süreci yürütülmüştür. Daha önce “gözlem deneyimi” yaşamış, öğretmen eğitmenliği konusunda TESOL sertifikasına sahip, mesleki gelişim birimi koordinatör tecrübesi olan ve en önemlisi de uzaktan eğitim alanında lisansüstü eğitim alan bir eğitmen tarafından gözlem sürecini yürütmesi ve geri bildirim vermesi daha uygun görülmüştür. Gözlemlenen öğretim elemanlarına gözlem konusunda gerekli eğitim verilmediği ve bu sürece böyle bir modül konulmadığı için, ve daha da önemlisi eşzamanlı çevrimiçi ders gözlemine dair bir örnek bulunmadığı için öğretim elemanları gözlemlene etkinliğine dahil edilmemiştir. Böyle bir süreçte önceki akran ders gözlemi çalışmalarında öğrencilerden de geri bildirim alınmasının olumlu katkıları vardır. Ancak, zaman kısıtlılığı ve çalışmanın tek kişi üzerindeki yükü sebebiyle öğrenci geri bildirimine başvurulmamıştır. Alanyazında diğer vurgulanan bir nokta ise ders gözleminin tek seferlik değil de bir döngü halinde bir dönem boyunca en az 2 ya da 3 sefer yapılmasının daha olumlu sonuçlanacağı olmasıydı. Egan (2016, s. 34) akran ders gözleminin yinelemeli ve etkileşimli olması gerektiğini vurgulamaktadır ancak yine zaman kısıtlılığı ve öğretim elemanlarına fazladan iş yükünün gelmesi sıkıntılı olabileceği için bu süreç bir döngü halinde yapılamamıştır.

1.5. Tanımlar

Akran Ders Gözlemi: Genel olarak bir öğretmenin veya öğretmen dışında başka bir gözlemcinin öğretim, öğrenim veya sınıf etkileşiminin birtakım yönlerini anlamak amacıyla bir dersin tamamını veya bir bölümünü yakından izlemesi ve gözlemlemesi olarak tanımlanır (Richards ve Farrell, 2005, s.85).

Çevrimiçi Eğitim: Çevrimiçi eğitim, öğretim ve öğrenim için internet kullanımı yoluyla çevrimiçi bir ortamda verilen eğitim olarak tanımlanır (Singh ve Thurman, 2019, s. 302)

Eşzamanlı Çevrimiçi Ders: En az iki kişinin aynı zamanda sohbet ya da görüntülü veya sesli konuşma araçlarından birini kullanarak bir araya gelmesi ve eşzamanlı iletişim kurması olarak tanımlanır (Ghirardini, 2011, s. 13).

Mesleki Gelişim: Eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için tasarlanmış süreçler ve faaliyetler olarak tanımlanır (Guskey, 2000, s. 16).

2. ALANYAZIN

Alanyazın bölümüne aşağıdaki başlıklar şeklinde yer verilecektir.

- Mesleki Gelişim
- Ders Gözlem
- Çevrimiçi Eğitim
- Çevrimiçi Eğitimde Ders Gözlemi

2.1. Mesleki Gelişim

Teknolojiyle birlikte değişimin şiddetle yaşandığı alanlardan birisi de şüphesiz eğitimidir. Bu değişim özellikle Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) eğitime girdiği 1980'lerin başından bu yana çoğu eğitimcinin ve eğitim araştırmacısının dikkatini çekmiştir (Dang, 2011; Mumtaz, 2000, 319-342; Pelgrum, 2001, 163-178; Salehi ve Salehi, 2012, 215-219). Diğer tüm sistemlerde olduğu gibi değişimin kendisi de kaçınılmazdır çünkü "değişmeyen sistem durgunlaşan sistemdir" (Adey, 2004, s. 2). Başka bir deyişle, eğitimin kalitesini artırmak için değişim gereklidir ve olacaktır çünkü "20 yıl önce iyi işleyen bir sınıfı, okulu, yerel otoriteyi ya da hükümeti yönetme yöntemlerinin artık iyi işlemeyeceği" yadsınamaz bir gerçektir (Adey, 2004, s. 2). Özellikle, sadece müfredatta değil, öğretimde, öğretmen ve öğrencilerin rollerinde, öğrenme ve öğretme kavramlarında ve metotlarında da değişim gözlenmektedir. Görünüşe göre, öğretmenler sadece yeniliklerden etkilenmekle kalmayıp, bu yeniliklere göre kendi öğretim anlayışlarını yapılandırarak sınıflarında anlamlı öğrenmeyi sağlamak adına yenilikleri aynı zamanda hayata geçirmekle sorumlu değişim temsilcileri rolünü üstlenmektedirler. Bu noktada öğretmenlerin çok daha fazla yardım almaları gerekmektedir, böylece öğretmenler kendi öğrenmelerine ve dolayısıyla öğrenci öğrenmelerine odaklanan uygulamaları geliştirebilirler ve hem daha tutarlı bir öğretim sergilerler hem de öğrenci öğrenmesine daha iyi katkıda bulunabilirler. (Finley, 2000, s. 5).

Bazı araştırmacılar eğitimdeki değişimden duydukları memnuniyeti dile getirirken, değişimin beraberinde getirdiği gerekliliklere ilişkin kaygılarını ve farkındalıklarını da ortaya koymaktadırlar. Örneğin Neil ve Morgan (2005, s. 2), "öğretmenlerin sınıflarına girip kapıyı kapattıkları ve sadece ara sıra müfettişler tarafından ziyaret edilmek üzere öğretime devam ettikleri günlerin, neyse ki çoğu okulda çoktan geride kaldığını" ileri sürmektedir. Finley'in (2000, s. 10) de belirttiği gibi, politika

yapıcıların ve araştırmacıların okul gelişimi ve öğretmenlerin bu süreçteki yeri hakkındaki görüşlerindeki değişim nedeniyle artık öğretmenlerin yeni politikaları, fikirleri, programları ve kendi çalışmalarını anlamaları gerekmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrenimi son zamanlarda daha fazla önem kazanmakta ve eğitimin kalitesinin korunması ve artırılması açısından öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin altında öğrenmelerinin sürekliliği yatmakta, bu da öğretmenlerden yüksek öğretim standartlarını karşılamaları ve okullarda ve üniversitelerde başarı düzeylerini yükseltmeleri beklentilerini artırmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimi çoğunlukla okulların iyileştirilmesine yönelik tüm planların merkezinde yer almaktadır (Diaz-Maggioli, 2004, s. 1).

2.1.1. Mesleki gelişimin tanımı

Diaz-Maggioli (2004, s. 5) mesleki gelişimin "eğitimsel değişimin daha büyük resmi" üzerindeki gelecekteki etkisini ele alarak önemini vurgulamaktadır. Diaz-Maggioli (2004, s. 5) mesleki gelişimi "eğitimcilerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimlerine ince ayar yaptıkları kariyer boyu bir süreç" olarak tanımlarken, "öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmesine aracılık ederken verdikleri kararların kalıpları" olarak kabul edilen öğretmenlerin öğretim stilleri ile olan güçlü ilişkisine dikkat çekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kendi öğretme stillerini "kişisel, mesleki, bilgi, kariyer, kurumsal ve müfredat faktörleri" ile etkileşim sonucunda oluşturduklarını ileri sürmektedir (s. 6).

Benzer bir şekilde Guskey (2000, s. 16) mesleki gelişimin hem bir süreç hem de faaliyet olarak tanımlar ve buradaki amaç öğrenci öğrenmesini artıracak olan öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmektir. Bazı durumlarda, mesleki gelişim eğitim yapılarının ve kültürlerinin nasıl yeniden tasarlanacağını öğrenmeyi de içerir. Guskey (2000, s. 16) mesleki gelişim sürecini (a) kasıtlı, (b) sürekli ve (c) sistematik olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle, gerekli değişimi ve istenen gelişimi sağlamak üzere bilinçli bir şekilde tasarlanmış net bir amaca ulaşmayı hedefleyen süreçler bütünüdür. Mesleki gelişime süreç gözüyle bakan bir başka isim olan Blandford (2003, s. 11) gelişimin bireyin tam potansiyelini ortaya çıkarmaya yardımcı olan her türlü deneyimi kapsadığını ve gelişimin sadece bireysel değil ayrıca okul gelişimini de içerdiğini söyler ve önemini şu şekilde belirtir:

- *ortak değerlerin teşvik edilmesi*

- *değişimi uygulamak*
- *eşit fırsatların teşvik edilmesi.* (Blandford, 2003, s. 12)

Mesleki gelişim süreçlerine sadece yönetim açısından değil, aynı zamanda tüm paydaşların ihtiyacı ve isteği göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi takdirde Diaz-Maggioli'nin (2004) de vurguladığı üzere mesleki gelişim faaliyetlerinin amaçlarının anlamlı olmasına rağmen, mesleki gelişimin uygulanmasının işe yaramadığına dikkat çekmektedir. Yani etkinlikler katılımcılar tarafından değil de yöneticiler tarafından belirlenirse, başarısız olma olasılığı daha yüksek olacaktır. Çünkü böyle bir mesleki gelişim bileşeni "okul ve sınıf gerçeklerinden soyutlanmış olacağından uygulama üzerinde çok fazla etkisi olmayacaktır" (Guskey, 2000, s. 3).

Guskey (2000) daha iyi bir eğitim sistemi için "profesyonel öğretmenlerin" "profesyonel" olmaktan ne anladıklarının önemini vurgulamaktadır (s. 94). Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlerken, öğretmenlerin profesyonel öğretmenlerin temel niteliklerine ilişkin algılarını ve ideal öğretmenlerin profesyonelliğin hangi yönlerini sergilediklerini dikkate almak önemlidir. Guskey (2000, 4) ayrıca "iyi düşünülmüş, iyi tasarlanmış ve iyi desteklenmiş bir mesleki gelişim bileşeninin" gerekli olduğunu ve bir mesleki gelişim bileşeninde mümkün olduğunca öğretmenlerin öğretim yöntemlerine ilişkin ihtiyaçlarına yönelik alternatif yollar bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, alternatif yollar sunmanın öğretmenleri geliştirmek ve öğretimlerini iyileştirmek için tek başına yeterli olmadığı unutulmamalıdır. Bu olgu, mesleki gelişim faaliyetlerini tasarlamadan önce öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri açısından gerçekten neye ihtiyaç duyduklarına dair iyi tasarlanmış, derinlemesine bir ihtiyaç analizi gerektirir. Sonrasında iki önemli aşama Blandford'un (2003, s. 6) da vurguladığı gibi planlama ve değerlendirmedir. Tuncel ve Çobanoğlu (2018, s. 159) yaptıkları çalışmada, planlama sürecinin dikkatli bir şekilde yürütülmesinin mesleki gelişim programının etkili ve sürdürülebilir olması için önemli olduğunu ve ayrıca yaşam boyu öğrenen yetişkinler söz konusu olduğu için de bu süreçlerin düzenlenmesinde andragoji ilkelerinin dikkate alınması gerektiği sonucuna varmışlardır. Knowles'a göre bir yetişkin (DBE Kurumsal Gelişim Merkezi , 2019 içinde):

1. Yetişkinler, bir şeyi neden öğrendiklerini bilmek isterler. Eğitimci tarafından, öğrendiklerinin onlara ne kazandıracağı kendilerine anlatılmalıdır.

2. Yetişkinler, sahip oldukları hayat tecrübesi ve birikimleri sayesinde, zaten sürekli öğrenme süreci içindedirler. Bu birikimlerini de eğitim aldıkları konu ne olursa olsun, öğrendiklerine belli düzeylerde yansıtırlar.

3. Yetişkinler neden-sonuç ilişkisine önem verdikleri için, eğitimlerde ezber içeren maddelerden ve konu başlıklarından uzak durmak gerekir.

4. Yetişkinler, öğrendikleri yeni bilgi ve becerileri hemen uygulamak ve kullanmak isterler. Uygulama geciktiğinde, öğrenilen bilgilerin akılda kalma oranı düşer.

Desimone (2011, s. 69) öğretmen öğrenmesine katkıda bulunacak etkili bir mesleki gelişim programı özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- İçerik odağı: Mesleki gelişim faaliyetleri konu içeriğine ve öğrencilerin bu içeriği nasıl öğrendiğine odaklanmalıdır.
- Aktif öğrenme: Öğretmenler, derslerde pasif bir şekilde oturmak yerine, gözlem yapmak ve geri bildirim almak, öğrenci çalışmalarını analiz etmek veya sunum yapmak gibi katılım fırsatlarına sahip olmalıdır.
- Tutarlılık: Öğretmenlerin herhangi bir mesleki gelişim faaliyetinde öğrendikleri, diğer mesleki gelişim faaliyetleriyle, kendi bilgi ve inançlarıyla ve okul, bölge ve eyalet reformları ve politikalarıyla tutarlı olmalıdır.
- Süre: Mesleki gelişim faaliyetleri Mesleki gelişim faaliyetleri bir döneme yayılmalı ve 20 saat veya daha fazla temas süresi içermelidir.
- Toplu katılım: Aynı sınıf, branş veya okuldan öğretmen grupları, etkileşimli bir öğrenme topluluğu oluşturmak için mesleki gelişim faaliyetlerine birlikte katılmalıdır.

Desimone (2011, s. 70) öğrenci öğrenmesine katkıda bulunan başarılı bir mesleki gelişim temel modeli önerisi için 4 adım sunmaktadır:

1. Öğretmenler mesleki gelişim deneyimi yaşar.
2. Mesleki gelişim öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırır, tutum ve inançlarını değiştirir ya da her ikisini birden sağlar.
3. Öğretmenler yeni bilgi, beceri, tutum ve inançlarını öğretimlerinin içeriğini, pedagoji yaklaşımlarını ya da her ikisini geliştirmek için kullanırlar.
4. Öğretmenlerin sınıfa getirdiği öğretimsel değişiklikler öğrencilerin öğrenmelerini artırır.

Bu 4 adım her ne kadar basit görünse de mesleki gelişimin etkili olup olmadığını değerlendirmek adına iyi bir temel teşkil etmektedir. Ayrıca uygulamada bu adımları

takip etmek şu 3 soruya cevap verebilmeyi sağlar: “Öğretmenler öğreniyor mu? Uygulamalarını değiştiriyorlar mı? Ve en önemlisi, sonuç olarak öğrenci başarısı artıyor mu?” (Desimone, 2011, s. 70)

2.1.2. Temel mesleki gelişim modelleri

Mesleki gelişim modelleri ve etkinlikleri öğretmenlerin ya da genel anlamda öğreticilerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri adına onlara çeşitli seçenekler sunmaktadır. Guskey (2000, s. 22-29) kitabında başlıca mesleki gelişim modellerini 7 başlık altında toplamıştır. Guskey (2000) mesleki gelişim modelleri ile ilgili çalışmalar arasında en fazla tercih edilen Sparks ve Loucks-Horsley (1989, s. 40-57) ile Drago-Severson’ın (1994) mesleki gelişim model ve etkinliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- 1.Eğitim Modeli
2. Gözlem ve Değerlendirme Modeli
3. Program Geliştirme Sürecine Katılım Modeli
4. Araştırma Modeli
5. Bireysel GÜdümlü Mesleki Gelişim Modeli
6. Çalışma Grupları
7. Mentorluk

2.1.2.1.Eğitim modeli

Guskey’in (2000, s. 22) de belirttiği gibi eğitim modeli, eğitimciler tarafından en çok tercih edilen modeldir. Öğretmenler, kendilerini geliştirmek amacıyla, belirli amaçlara dayanan, uzmanlar tarafından verilen, çeşitli formattaki eğitimlere bireysel ya da grup olarak katılırlar. Çalıştaylar, konferanslar, seminerler, simülasyonlar ve mikro öğretim gibi etkinlikler bu modelde yaygın olarak kullanılan eğitim formatlarıdır. Özer (2008, s. 205) eğitimin “öğretmenlerin inançlarını, bilgilerini, davranışlarını ve öğrencilerinin performanslarını değiştirme gücüne” sahip olduğunu söyleyerek bu modelin önemini vurgulamıştır.

2.1.2.2. Gözlem ve değerlendirme modeli

Bu modelde genellikle bir öğretmen sınıf ortamında kendi gibi diğer bir meslektaşının ders anlatımını gözlemler veya meslektaşı tarafından gözlemlenir. Burada önemli olan gözlem sonrası bir değerlendirme, geri bildirim ya da öz yansıtmanın

olmasıdır çünkü bunların sonucunda gözlenen öğretmen iyi olduğu yönleri devam ettirir ya da geliştirmesi gereken yönler varsa nasıl daha iyi hale geleceğine odaklanır (Özer, 2008, s. 203). Bu açıdan bakıldığında, bilgilerin analiz edilmesi ve üzerinde düşünülmesi mesleki gelişim için değerli bir araçtır (Guskey, 2000, s. 23). Meslektaş gözlemi, meslektaş rehberliği, akran koçluğu ve klinik süpervizyon gözlem modelinin formatlarındandır. Meslektaş gözlemi genellikle ders tasarımı, öğretim uygulamaları, sınıf yönetimi gibi konulara odaklanır (Guskey, 2000, s. 23).

2.1.2.3. Program geliştirme sürecine katılım modeli

Bu modelde öğretmenler yeni bir öğretim programı oluşturmak, var olan programı geliştirmek ya da gözden geçirmek veya programla ilgili bir sorunu çözmek amacıyla düzenlenen projelere katılım sağlarlar (Guskey, 2000, s. 24). Bu süreçte öğretmenler okuma, tartışma, araştırma, gerektiğinde eğitim alma etkinlikleriyle yeni bilgi ve beceri kazanırlar (Özer, 2008, s. 204).

2.1.2.4. Araştırma modeli

Öğretmenler kendi öğretim uygulamalarını gözden geçirmek istediklerinde veya bir sorunla karşılaştıklarında bunu çözmeye ya da araştırmaya yönelik bir dizi eylemleri takip ederler ve gerekli değişiklikleri yaparlar. Bu modelde genellikle başvuru alan etkinlikler arasında araştırma projesi, informal sınıf araştırması, uygulama örnek olaylar, eylem araştırması yer almaktadır (Özer, 2008, s. 204). Eylem araştırması sürecinde öğretmen (a) sorunu belirler, (b) sorunla ilgili veriyi toplar, düzenler ve yorumlar, (c) ilgili literatürü inceler, (d) hedeflere ulaşacak eylemleri belirler, ve (e) eyleme geçerek sonuçları belgeler (Guskey, 2000, s. 26).

2.1.2.5. Bireysel güdümlü mesleki gelişim modeli

Bu modelde öğretmen bir sorunla karşılaştığında, bu sorunu çözmek adına kendisi bir etkinlik seçer (Özer, 2008, s. 203). Bunun için öğretmen öncelikle sorunu ya da ihtiyacı belirler, bu ihtiyaç doğrultusunda bir plan geliştirir, buna uygun öğrenme etkinliklerini seçer ve etkinlik sonuçlarının ihtiyacını karşılayıp karşılamadığını değerlendirir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenmeye daha fazla motive oldukları varsayılır. Ayrıca bu modelde öğretmenlerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını en iyi şekilde

değerlendirebilme, kendi kendilerini yönlendirebilme ve kendi kendilerine öğrenebilme becerilerinin olduğu varsayılır (Guskey, 2000, s. 27).

2.1.2.6. Çalışma grupları

Çalışma grubu genelde 4 ile 6 öğretmenin ortak bir sorunu çözmek amacıyla bir araya gelmesiyle oluşur. Her grubun süreç içerisinde dönüşümlü olarak bir lideri vardır ve lider çalışmaları düzenler. Farklı konular üzerinde birden fazla çalışma grupları olabilmektedir. Çalışma gruplarının genellikle üzerinde durduğu konular öğretim programındaki yeniliklerin uygulanmasını kolaylaştırmak, okul geliştirme çabalarını planlamak, öğretme ve öğrenme üzerine yapılan araştırmaları incelemektir (Guskey, 2000, s. 25).

2.1.2.7. Mentorluk

Bu modelde genellikle deneyimli bir öğretmen ile daha az deneyimli ya da işe yeni başlamış bir öğretmen ile eşleştirilir. Buradaki amaç her iki öğretmen arasında bilgi ve tecrübe paylaşımının sağlanmasıdır. İşbirliği içerisinde hareket eden öğretmenler fikir paylaşımı, mesleki hedeflerin tartışılması, etkili öğretim uygulamaları, mevcut yöntemler üzerine düşünme gibi etkinliklerde bulunurlar (Guskey, 2000, s. 28).

2.2. Ders Gözlemi

Temel mesleki gelişim modelleri arasında yer alan “ders gözlemi” öğretmen eğitiminin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir ve birçok araştırmanın odak noktası haline gelmiştir (Al-Balushi ve Mat Saad, 2021, s. 415-425; Birdwell ve Harris, 2022, s. 108-121; Bozak ve Demirtaş, 2017, s. 16-40; Cosh, 1998, s. 171-176; Donnelly, 2007, s. 117-129; Freeman, 1982, s. 21-28; Gosling, 2002, s. 1-6; Gosling, 2009, s. 7-15; Grimm, Kaufman ve Doty, 2014, s. 24-29; McMahon, Barrett ve O’Neill, 2007, s. 499-511; Munson, 1998, s. 108-110; Richards ve Farrell, 2005, s. 7; Richards ve Lockhart, 1992, s. 1-9;). Gözlemin öğretmen gelişimindeki rolü çok büyüktür çünkü gözlem yoluyla, sınıfta neler olup bittiğini daha nesnel bir biçimde görüp değerlendirme fırsatı doğar. Böylece, öğretmen farkında olmadığı bir soruna kanıt bulabilir ya da adını koyamadığı bir eksikliğin ne olduğunu belirleyebilir ve en önemlisi de sınıf içi yaşadığı sorunlara çözüm üretebilme fırsatı bulabilir. Bir sorun tespit edildikten sonra, öğretmen bu sorunu daha detaylı incelemeye başlayabilir ve sorunu çözmeye yönelik stratejiler

deneyebilir (Richards ve Farrell, 2005, s. 47). Dolayısıyla, gözlem bir öğretmenin öğretimini daha iyi hale getirebilmesine ve nihai hedef olan öğrenci öğrenmesine katkıda bulunur.

İngilizce öğretiminde hem aday öğretmenleri yetiştirmek hem de hizmet içi mesleki gelişim kapsamında mesleğe yeni başlamış öğretmenlere yol gösterme ve onları ortama alıştırmaya ve tecrübeli diğer öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim adı altında mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma amacıyla sınıf içi gözlemlere her zaman başvurulmaktadır. Bu anlamda sınıf içi gözlemi “öğrenme için çok yönlü bir araç” olarak tanımlamak doğru olur (Wajnryb, 2002, s. 1). Ancak böyle bir aracı kullanırken "yargılayıcı olmaktan ziyade gelişimsel" olmasına dikkat edilmelidir (Williams, 1989, s. 85). Zira Gebhard (1999, s. 35) sınıf içi gözlemini “analiz edilebilen ve yorumlanabilen sınıf olaylarının yargılayıcı olmayan bir şekilde betimlenmesi” olarak ifade etmiştir. Buradaki “yargılama” değerlendirici bir görüşe ya da sonuca varmaktır. Oysaki öğretim bir sınıfta olup bitenlerden çok daha fazlasıdır bu nedenle bir başkasının öğretimini gözlemlerken gözlemcinin kendi varsayımlarına dayanarak gözlenen öğretmeni yargılamaktan kaçınması gözlem yoluyla elde edilen verinin nesnelliğini korumak ve gözlenen öğretmenler üzerinde herhangi bir olumsuz etki yaratmamak adına çok önemlidir (Cosh, 1999, s. 27). Aynı zamanda gözlem değerlendirilme ya da eleştirilme ile ilişkilendirebilir ve bu durumda çoğu gözlemlenen öğretmen gözleme karşı önyargı geliştirmektedir (Freeman, 1982, s. 21-28). Bunun sonucunda da özellikle ilk yılında gözlem deneyimi yaşayan öğretmenler gözlemi “tehdit edici bir deneyim olarak” gördüğünden, sonraki dönemlerinde her ne kadar mesleki gelişimleri için de olsa gözlem etkinliğine katılma hususunda genellikle isteksizdirler (Richards ve Lockhart, 1992, s. 1).

Sınıf içi gözlemin amacına uygun yapılabilmesi için birtakım noktalara dikkat etmek gerekir. Öncelikle gözlem etkinliği çok dikkatli ve özenli bir şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır. İyi kurgulanmış ve iyi yönetilmiş gözlemlerden işe yarar veriler elde edilebilecekken, gözlemler üstünkörü kurgulandığında veya kötü yönetildiğinde ne yazık ki elde edilen veriler de çarpık ve önyargılı olabilir (Desimone, 2011, s.70).

2.2.1. Ders gözlem türleri

İster mesleki gelişim adı altında olsun, ister performans değerlendirme amaçlı olsun, gözlem yapılacağı zaman amaçları belirlenmeli ve ona uygun bir şekilde o gözlem gerçekleştirilmelidir. Bailey (2006, s. 85) gözlem türlerini beş başlık altında toplamıştır.

Bunlardan ilki habersiz gözlemdir. Genellikle bir yönetici ya da denetmen haber vermeden sınıfa girer, bir müddet kalır ve sonrasında öğretmenle gözlem hakkında görüşme yapar. Burada amaç dersi normal akışında görebilmektir. Ancak bu bazı gerginliklere ve güvensizliğe yol açabilir. Bir diğeri ise haberli gözlemdir. Gözlemci ziyaretin tarihini ve saatini bildirir. Öğretmen en azından kendi programını buna ayarlayabilir. Üçüncü gözlem türü anlaşmalı gözlemdir. Adından da anlaşılacağı üzere, gözlemci ve gözlenen birlikte oturur, uygun tarih ve saate, gözlemin ne kadar süreceğine birlikte karar verirler. Dördüncü gözlem türü ise belli bir amaç doğrultusunda gözlemlenmek isteyen öğretmenin gözlemciyi davet ettiği gözlemdir. Son olarak görünmeyen gözlem, yani gerçekte gözlemcinin sınıfa girip gözlem yapmadan sadece yapılan ders üzerine görüşlerin belirtildiği gözlem türüdür. Habersiz gözlem ile görünmeyen gözlem birbirinin tam tersidir. İlkinde öğretmenin gözlem etkinliği üzerinde hiçbir kontrolü yokken, diğerkinde kontrol tamamen öğretmendedir. Karşılıklı olarak anlaşmanın sağlandığı gözlem en tercih edilenidir çünkü sınıf ortamını bölmek öğretmeni olumsuz etkileyebilir ve “sınıfa fiziksel olarak girebilmek, öğretmenin psikolojik ve sosyal dünyasına girebilmek kavramıyla paralellik göstermektedir” (Bailey, 2006, s. 86).

2.2.2. Ders gözlem yaklaşımları

Freeman (1982, 21-28) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla hizmetiçi eğitim içerisinde yer alan gözlem etkinliğinin nasıl yapılması gerektiğine dair üç farklı yaklaşımda bulunmuştur. Bunlardan ilki Denetimsel Yaklaşımdır. Bu yaklaşımda gözlemci genellikle bir denetmen ya da yöneticidir. Canlı sınıf gözlemi denetmenlerin, öğretim programının gidişatını görmek, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı gibi bir takım sınıf içi etkinlikleri için bilgi toplamak, öğretmen performansını değerlendirmek amaçlarıyla kullandıkları bir araçtır (Bailey, 2006, s.81). Sınıf içi gözlemle birlikte gözlemci, önceden belirlenmiş kriterlere göre dersin güçlü ve zayıf yönlerini gözlemlenen öğretmenle paylaşır, öğretmenin performansı üzerine geri bildirimde bulunur ve değerlendirir, değiştirilmesi ya da iyileştirilmesi gerektiğini düşündüğü noktalarda da önerilerde bulunur. Gözlemci-gözlenen arasında oluşabilecek güç ilişkisinden kaçınmanın en iyi yolu gözlemci ne beklenildiğini bilmek ve performansı buna dayanarak değerlendirmektir. Bu noktada gözlemcinin tecrübesi, yaklaşımı ve kullandığı dil önemlidir.

Diğer bir yaklaşım ise Alternatifler Yaklaşımıdır. Gözlemci ile gözlenen genellikle eşit konumdadır. Gözlemcinin amacı burada sınıfta ne olup bittiğini gözlemlemek ve eleştirel düşünmeye sevk edecek uygulanabilir alternatifler sunmaktır. Böylece gözlenen öğretmen sonraki öğretimi için daha etkili olabilecek alternatif yolları şekillendirme fırsatı yakalamış olur. Gözlemci bunu yaparken yargılayıcı görünmekten kaçınmalıdır. Neyi nasıl yaptığının dair bir geri bildirim almak isteyen öğretmenler için alternatiflerin çeşitliliği kafa karışıklığına sebep olabilir. Ancak kendi öğretimiyle alternatifleri karşılaştırmaya sevk edilen öğretmen, “nasıl” sorusundan “neden” sorusuna geçişle birlikte eleştirel düşünmeye ve öz değerlendirmeye doğru ilerleyecektir.

Carl Rogers'ın (1951, 1961'den aktaran Freeman, 1982, s.24) yönlendirici olmayan veya danışan merkezli danışmanlık alanındaki çalışmalarından esinlenilerek türetilen üçüncü yaklaşım ise Yönlendirici Olmayan Yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda en önemli unsur deneyimdir çünkü öğrenmeyi kişinin deneyimlerinde “düzen, mantık ve gerçeği keşfetme” süreci olarak tanımladığı için deneyim öğrenmenin birincil kaynağıdır (Rogers,1961, s. 23,'den aktaran Freeman, 1982, s.24). Rogers'ın terapisinde terapist danışanını nasıl iyileştireceğinden ziyade hastanın kendi deneyimini gelişimi için kullanabilmesi için nasıl bir ilişki kurmasını sağlayacağına odaklanır. Bu yaklaşımda aynı soruyu gözlemci de sormalıdır. Gözlemcinin görevi öğretmeni yargılamak ya da değerlendirmek değil, öğretmenin yaşadığı tecrübeyi anlamlandırmasını sağlamaktır. Gözlemci bunu iki aşamada gerçekleştirir. Birinci aşamada öğretmenin dünyasında kalarak direkt neden sorularından kaçınır ve sınıfta öğretmenin yaşadıklarını dolaylı şekilde öğretmene anlatır ve yorumlar. İkinci aşamada ise gözlemci dinlediği yorumlara kendi görüşlerini bildirir ve kendi dünyasından örnekler verir. Ancak bunu yaparken tavsiye olarak değil de bir bakış açısı kazandırma amacıyla yapar. Değerlendirici olmayan sınıf gözlemlerine katılmak mesleki gelişim sorumluluğunun yayılmasına da katkıda bulunur. Her ne kadar sınıfta bir gözlemcinin bulunması her zaman tehdit edici bir deneyim olarak görülse de, gözlemcinin değerlendirici olmayan bir tavırla hareket etmesi, gözlem hedeflerinin ve sürecinin belirlenmesinde gözlenecek öğretmenin birinci muhatap olarak görülmesi, gözlemin yol açtığı “tehdit” duygusunun en aza indirilmesini sağlar (Richards ve Farrell, 2005, s.94).

Bu üç yaklaşım göz önünde bulundurulduğunda, ilk yaklaşım olan denetimsel yaklaşım, mesleğe yeni başlamış öğretmenler için daha uygundur çünkü henüz ne öğreteceğini anlamlandırmaya çalışan öğretmenlerin neyi hangi sınırlar dahilinde

öğrettiğinin denetlenmesine ve yol gösterilmesine ihtiyacı vardır. Alternatifler yaklaşımında ise neyi öğretmesi gerektiğini anlayan öğretmenler nasıl öğreteceğini sorgularlar ve bu noktada alternatif stratejileri hayata geçirmeye ihtiyaç duyarlar. Üçüncü yaklaşımın uygulanması gereken öğretmenler ise neyi ve nasıl öğreteceğini bilirler ancak kendi gelişimleri için “neden öğretiyorum” ve “neden bu şekilde öğretiyorum”u sorgulamaya ihtiyaç duyarlar. Bu çalışmada gözlemci daha çok yönlendirici olmayan yaklaşımdaki görevi üstlenmiştir çünkü yüz yüze eğitimde en az 5 yıl tecrübeye sahip olan öğretim görevlilerinin kendi sınıf içi deneyimlerini çevrimiçi derslerine nasıl aktardıklarını görebilmeleri ve kendi öğretimleri üzerine düşünüp yorumda bulunabilmeleri için gözlemci olabildiğince güç ilişkisinden ve tavsiye vermekten kaçınıp onlara ayna tutmuştur ve yansıtıcı düşünmeye teşvik edici yanıtlar ve sorular kullanmıştır.

2.2.3. Ders gözlem aşamaları

Ders gözlem etkinliği gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme olmak üzere genellikle üç aşamada ele alınmıştır (Bailey, 2006, s. 93; Buskist, İsmail ve Groccia, 2013, s. 37-42; Grimm, Kaufman ve Doty, 2014; Martin ve Double, 1998, s. 163-165; Richards ve Lockhart, 2002, s. 2-3). Maissan ve Perry (2018, s. A-39) ise bu üç aşamaya 2 aşama daha eklemiştir. Gözlem sonrası görüşmeden sonra gözlenen öğretmenin öz yansıtma da bulunabilmesi ve ardından gözlemin kazandırdıklarını yaymak amacıyla bir video konferansla ortamdaki diğer meslektaşlara da sonuçların paylaşıldığı bir aşama eklemiştir. Bu çalışmada ise genel üç aşamaya ek olarak Maissan ve Perry (2018)’nin Eleştirel Öz-yansıtma aşaması eklenmiştir.

2.2.3.1. Odak Görüşmesi

Genel olarak gözlem öncesi görüşme olarak da adlandırılan bu aşamanın adı gözlenecek öğretmenlerin gözlem odağını kendilerinin belirlemesi gerektiğini savunan Grimm, Kaufman ve Doty (2014)’nin öğretmen-güdümlü gözleminden gelmektedir. Geleneksel gözlemlerde öğretmenlerin çok fazla kontrolü olmadığı için öğretmenin gerçek ihtiyacını her zaman kavrayamayan gözlemciler farklı noktalara odaklandıklarında bu gözlem sürecinde öğretmenlerin öğrenme ve gelişme potansiyeli de düşmektedir. Bunu bir dezavantaj olarak gören Grimm, Kaufman ve Doty (2014) gözlemin öğretmenin kontrolü olabileceği şekilde planlamak gerektiğini ve bu nedenle özellikle kendilerinin belirledikleri noktaların üzerine geri bildirim almanın onlara daha fazla yarar

sağlayacağını öne sürmüşlerdir. Yeni öğrendiği bir oyunun öğrencilerin öğrenmesi üzerine olumlu bir etkisinin olup olmadığını, yeni bir öğretim metodunu ne kadar iyi uygulayabildiğini ya da öğrenci katılımıyla ilgili yaşadığı sorunun kaynağını belirlemede gözlemciden yardım isteyebilir. Böylece gözlemci öğretmenin asıl öğrenmek istediği konuda gözlem yaparak geri bildirimde bulunacak ve gözlem daha verimli ve etkili bir hale gelecektir. Odak görüşmesinde temel iki unsur vardır. İlk olarak öğretmen gözlemci meslektaşı ile gözlemin odak noktasını paylaşır, mümkün olduğunca odak noktası ile ilgili açıklama yapar. Gözlemcinin net bir şekilde neye odaklanması gerektiğini anlaması ve onunla ilgili veri toplaması önemlidir, aksi takdirde gözlemci kendi ilgisi ve tecrübesi doğrultusunda farklı noktalara da kayabilir. Sonrasında, dersin konusu, amacı, süresi, öğrenci seviyesi, kullanılacak materyal, mümkünse ders planı gibi ders ile ilgili birtakım bilgiler paylaşılır ve birlikte gözlem tarihi belirlenir. Bu görüşmede gözlemcinin ne şekilde veri toplayacağını, sınıfta gözlem yaparken nasıl bir konum alacağını ve nasıl bir metot kullanacağını öğretmenle paylaşması gözlem sürecinin iyi geçmesi için önemlidir (Richards ve Lockhart, 1992, s. 3). Ayrıca öğrencilere gözlemcinin sınıfta bulunma nedeninin nasıl ve ne zaman açıklanacağını önceden konuşup belirlemek öğrencilerin davranışlarını olumsuz bir şekilde etkileme ihtimalini azaltacaktır (Martin ve Double, 1998, s. 164).

2.2.3.2. Gözlem (Lesson observation)

Bu aşama gözlemcinin öğretmenin dersini gözlemlediği ve daha önceden belirlenen birtakım prosedürleri uyguladığı aşamadır. Gözlemcinin gözlem yaparken dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır (Centre for Teaching Support & Innovation, 2017, s. 8-9):

1. Gözlemcinin belirlenen vakitten önce hazır olması ve uygun bir yere uygun şekilde konuşlanması gerekir. Bu noktada Martin ve Double (1998, s. 165)'ın dediği gibi gözlemcinin “göze batmaması” sınıf rutinini bozmamak ve verinin nesnelliğini olabildiğince korumak adına önemlidir.
2. Gözlemci sadece öğretmeni değil aynı zamanda öğrencileri de gözlemler. Gözlem aracını akılcıca seçmek gerekir (Siddiqui, Jonas-Dwyer ve Carr, 2007, s. 298). Gözlemin sesli veya görüntülü olarak kaydedilmesi hem verilerin nesnelliği ve geçerliliği açısından, hem de geri bildirim sürecini kolaylaştırmak için tavsiye edilir (Bailey, 2006, s. 91). Gözlemci aynı zamanda açık uçlu saha notları,

kodlama sistemi, dereceli puanlama anahtarı veya anlatım günlüğü gibi sistematik yollar kullanabilir. Anlatım günlüğü (narrative log) sözel ve sözel olmayan davranışları ve izlenimleri anlık kaydetmek için iyi bir yoldur (CTSI, 2017, s.9). Gözlemci bu günlüğü, sınıfta bir davranış (hem öğrencilerin hem de öğretmenin) veya etkinliğin gerçekleştiği zamanı dakika dakikasına kaydetmek için kullanabilir, böylece gözlem sonrası görüşmede gözlemin odak noktasının yanı sıra sınıfın yapısının, akışının ve zamanlamasının gözden geçirilmesine olanak tanır. Anlatım günlüğü 3 bölümden oluşur. Not tutulacak sayfa 3 sütuna ayrılır ve ilk sütuna gözlemlenen etkinlik kısaca yazılır. İkinci sütuna zaman dakikası da olacak şekilde yazılır. Üçüncü sütuna ise yorum ya da o etkinlik ile ilgili akla takılan sorular yazılır: “Öğretmen ne hakkında konuşuyor?”; “Hangi spesifik yorumlar yapılıyor? (Öğrenci & Öğretmen)”; “Ne tür sorular soruluyor? (Öğrenci & Öğretmen)”; “Sınıf içi öğrenme faaliyetleri nasıl organize ediliyor?”; “Öğrenci etkileşiminin düzeyi nedir?”, “Hangi öğretim stratejileri kullanılıyor?”.

3. Gözlemcinin öğrencilerin de tepkilerini izlemesi ve bunları anlatım günlüğüne not etmesi yararlı olabilir.
4. Gözlemci öğretmenin sadece becerilerinin daha da geliştirmesinin faydalı olacağı yanlarını değil ayrıca etkili olduğu yanlarını da not etmeli.
5. Gözlemci ders sonunda vakit kaybetmeden tuttuğu notları ve izlenimlerini gözden geçirmeli ve gerekirse ayrıca bir raporlaştırma yoluna gitmeli. Bunu yaparken spekülasyon, varsayım ve yargıdan kaçınmalı ve değerlendirmede nesnel olmaya özen göstermeli çünkü bu notlar geri bildirimde kullanılır. Geri bildirimin değerlendirici olmasından ziyade bilgilendirici olması beklenir (Bailey, 2006, s. 94).
6. Gözlemci öğrenme ortamını değerlendirirken hem öğretmen hem de öğrencilerin bakış açısından bakabilmeli ve her zaman olumlu bir dil kullanmaya dikkat etmeli (Martin ve Double, 1998, s. 165).
7. Gözlemci içgüdüsel olarak gözlem sırasında öğretmenin öğretim tarzını kendi tarzıyla kıyaslama yoluna gidebilir, ancak bundan kaçınmalı ve sadece öğretmene odaklanmalıdır.

2.2.3.3. Gözlem sonrası görüşme (Post-observation debriefing)

Gözlemci ve öğretmenin gözlem sonrası belirledikleri tarihte ve saatte bir araya gelip birlikte dersi değerlendirdikleri ve geri bildirimlerini paylaştıkları bir aşamadır. Gözlemci ve öğretmen daha önceden belirlenen odak noktasını göz önünde bulundurarak ellerindeki verileri öğretimin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisini incelemek üzere tartışır. Görüşmede, gözlemci öğretmenin hem güçlü yönlerine hem de gelişim alanlarına odaklanarak konuşmayı ilgi çekici ve olumlu tutmalıdır ve gözlem sonrası görüşme bir monologdan ziyade bir sohbet havasında geçmelidir (Buskist, Ismail ve Groccia, 2013, s. 40). Görüşmenin verimli geçmesi için her iki taraf da “dürüst ve yapıcı” olmalıdır (Martin ve Double, 1998, s. 164). Diğer bir deyişle, gözlemci ile öğretmen arasındaki ilişki açık olmalı ve gizliliğin sağlandığı bir süreç içinde dürüst düşünmeye olanak tanımalı (Hammersley-Fletcher ve Orsmond, 2005, s. 217). Görüşme sırasında dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar şunlardır (Buskist, Ismail ve Groccia, (2013, s. 40-42):

1. Öğretmenin gerginliğini azaltmak amacıyla, gözlemci görüşmeye gayri resmi bir şekilde başlayabilir. Direkt geri bildirimle başlaması ve resmi bir dil kullanması öğretmenin tedirginliğini artırabilir.
2. Görüşme için rahatsız edilmeden yapılabilecek bir ortam seçilmesi ve yeterli zamanın ayrılması önemlidir (Martin ve Double, 1998, s. 164).
3. Uygun ve rahat bir ortam sağlandıktan sonra, ilk olarak gözlemci “Ders sırasında nelerin iyi gittiğini düşünüyorsunuz? Dersi işleyişinizle ilgili neleri değiştirdiniz? Öğrencilerin öğretiminize nasıl tepki verdiğine dair düşünceleriniz nelerdir? Sizce öğrenciler derste nelerin iyi gittiğine inanıyor? İyileştirme için önerilerinin ne olacağını düşünüyorsunuz?” gibi sorularla öğretmenden gözlemlenen dersi ile ilgili kendi bakış açısını paylaşmasını ister. Gözlemci öğretmenin yanıtlarını özenli bir şekilde dinlemeli, öğretmenin beden diline ve ses tonuna dikkat etmelidir. Öğretmenin rahatsız hissettiği bir durumda müdahale edebilir ve öğretmeni rahatlatır. Gözlemci öğretmenin söylediklerini yargılamadan ve yansıtıcı bir şekilde dinler ve gerektiğinde öğretmenden bazı noktaları detaylandırmasını isteyebilir.
4. Gözlemci öncelikle öğretmenin öğretiminin güçlü yönleri üzerinde durulmasına gayret etmelidir ve mümkün olduğunca geliştirilmesi gereken yönleri sonraya bırakmalıdır. Buradaki amaç toplantıyı olumlu bir havaya sokmaktır.

5. Gözlemci çok genel değerlendirmelerden ya da olumsuz yorumlardan kaçınmalıdır. Örneğin “harika bir dersti” demek yerine gerçekten nelerin iyi olduğuna dair detay verilmelidir. Gözlemci tüm yorumlarında spesifik olmalı ve belirli öğretim davranışlarına ve öğrenci tepkilerine odaklanmalıdır. Bunu yaparken de gözlemci, genel olarak gözlemlediği öğretmene dersin mümkün olduğunca objektif bir görünümünü sunabilmeli ve bu deneyimi öğretmenle birlikte gelecekteki düşünce ve uygulamalara bilgi verecek şekilde gözden geçirmeli ve yansıtabilmelidir (Hammersley-Fletcher ve Orsmond, 2005, s. 214).
6. Gözlemci öğretmenden görüşmede konuşulanlarla ilgili genel düşüncelerini ve kendi öğretiminin geliştirmeye yardımcı olacağını düşündüğü kişisel görüşlerini, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşmasını istemelidir. Bunu detaylı olarak bir sonraki aşamada da öz yansıtma altında yazılı olarak isteyeceğini hatırlatabilir.
7. Bir sonraki yapılması gereken öğretmenin bir eylem planı geliştirmek isteyip istemediğini öğrenmektir.
8. Görüşmeyi gözlemcinin olumlu bir şekilde memnuniyet ifadeleriyle bitirmesi önemlidir.

2.2.3.4. Eleştirel öz-yansıtma (Critical self-reflection)

Maissan ve Perry’nin (2018, s. 39) önerisine göre eleştirel öz yansıtma gözlem sonrası görüşmenin ardından yapılmalıdır. Öğretmen tecrübelerini ve bunun kendi öğretimiyle nasıl ilişkili olduğu üzerine yansıtma bulur ve yansıtmayı ister yazarak isterse de sesini kaydederek yapabilir. Tam tersine, yansıtma aşamasının gözlem sonrası görüşme aşamasından önce gerçekleşmesi gerektiğini savunanlar da var (Buskist, Ismail ve Groccia, 2013, s. 39; CTSI, 2017, s. 9-10). Böyle bir yansıtma ve özdeğerlendirme süreci gözlem sonrası görüşmeye hazırlık olarak yapılır. Gözlenen öğretmen gözlemciden aldığı geri bildirimlerle kendi değerlendirmesini karşılaştırma ve kıyaslama yoluna giderek kendi öğretiminin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini daha iyi analiz edebilir. Bu araştırma kapsamında yansıtma ve öz değerlendirme sürecini gözlenen öğretmenin geri bildirim aldıktan sonra deneyimlemesi daha uygun bulunmuştur çünkü eğer bir öğretmen yansıtma becerilerini yeterince geliştirememişse ve zaten emin olamadığı birtakım öğretim uygulamaları için geri bildirim alma çabasıdaysa, kendi öğretimi üzerine yapacağı değerlendirme çok kısıtlı ve amacına uygun olmayabilir. Ancak, gözlemcinin görüşme sırasında öğretmene öğretimi hakkında geri bildirim

sağlamasıyla ve önemli noktaların üzerine düşünmeye sevk etmesiyle bu aşamadaki yansıtıcı süreç daha verimli hale gelebilir (Hammersley-Fletcher ve Orsmond, 2005, s. 215).

Yansıtıcı uygulama, sadece öğretimin kendisini değerlendirmeyi içermez, aynı zamanda öğretim sürecini ve bunun arkasındaki düşünceleri de içerir. Bu nedenle, yansıtıcı süreçte öğretmenden nasıl yerine neden sorusunun cevabı beklenir ve bu sürecin en önemli amacı öğretmenin öğrenmesine katkıda bulunmaktır. Yansıtıcı süreçten geçen öğretmenler, yaşadıkları deneyimi, öğretimlerinin kalitesini eğitim teorisi bilgileriyle karşılaştırmak için kullanırlar. Böylece öğretmenler deneyimlerini hem felsefelerini hem de uygulamalarını değerlendirmek için fırsat olarak kullanan kişiler haline gelir. Kendilerini daha iyi tanımalarına katkı sağlayan bu süreç mesleki gelişimleri için önemlidir (Hammersley-Fletcher ve Orsmond, 2005, s. 214).

2.2.4. Akran ders gözlemi

Akran ders gözlemi (Peer observation) Türkçe'ye farklı terimlerle girmiştir. “Peer” kelimesinin Türkçe araştırmalarda “akran” olarak en sık kullanımı söz konusu olduğu için bu araştırmada da “peer observation” için “akran ders gözlemi” tercih edilmiştir (Bayındır, 2021; Çağlar, 2013; Dinç-Ayaz, 2019; Gökmen, 2014; Yoğun, 2020). Hatip (2006) yüksek lisans tezinde “peer observation” için “öğretmenler arası gözlem” demeyi tercih ederken, Karataş (2019), Bozak (2014) ve Kalaycı (2009, s. 625-656) “meslektaş rehberliği” demeyi tercih etmiştir. “Peer” kelimesini hem “meslektaş” hem de “akran” olarak aynı çalışmada kullanan da olmuştur (İlğan, 2020, s. 172-197).

Akran ders gözlemi, genel olarak bir öğretmenin veya öğretmen dışında başka bir gözlemcinin öğretim, öğrenim veya sınıf etkileşiminin birtakım yönlerini anlamak amacıyla bir dersin tamamını veya bir bölümünü yakından izlemesi ve gözlemlemesi anlamına gelir (Richards ve Farrell, 2005, s.85). Akran gözlemini bir mesleki gelişim aracı olarak nitelendiren İlğan (2020, s. 186) eşleşen iki akran öğretmenin, diğer bir deyişle meslektaşın, aralarında “güven ilişkisi” bulunması gerektiğini vurgular ve meslektaşlar “sırayla” birbirlerinin derslerini gözlemler ve sonrasında da gözlemlerine dair “geri bildirim, yansıtma ve analiz” süreçlerini kullanırlar. Aynı kurumda çalışan akranların birbirlerinin öğretimini gözlemlemesi, birçok üniversitede öğretim kalitesinin artırılması için destekleyici ve geliştirici bir süreç olarak kabul edilmektedir. Akran gözlemi sayesinde öğretmenler sınıfta karşılaştıkları sorunların daha çok farkına

varabilirler ve en önemlisi de bu sorunlara çözüm yolu bulma fırsatı yakalarlar. Gözlem, özellikle mesleğinin ilk yıllarındaki tecrübesiz öğretmenlere teori ile pratik arasındaki farkın daraltılmasına da yardımcı olabilir (Richards ve Farrell, 2005, s.94).

Bu süreçte gözlemlenmek ve geri bildirim almak kadar başka bir meslektaşın öğretimini gözlemlemek de oldukça yararlıdır çünkü bir öğretmen meslektaşının öğretimini gözlemlerken hem farklı öğretim yöntemlerinin nasıl işe yaradığını görebiliyor, hem de bu yöntemleri kendi öğretimlerinde nasıl kullanabileceğine dair bir fikri oluyor. Aynı zamanda kendi yaklaşımının başarılı taraflarını doğrulama fırsatı yakalayabiliyor (Hendry ve Oliver, 2012, s.1). Ancak bu çalışmada gözlemlenen öğretmenlere gözlem yapma fırsatı verilememiştir. O nedenle sadece gözlemlenme üzerine yoğunlaşmıştır.

Akran ders gözlemi gözlem sürecine katılan öğretmenlerin değil aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesi açısından da faydalı bir etkinliktir. Bu nedenle akran ders gözlemini planlarken hem öğretim sürecini hem de bu sürecin öğrencilerin öğrenmesiyle olan ilişkisini değerlendirmeyi göz önünde bulundurmak gerekir, böylece gözlemlenen öğretmen öğretimini öğrencilerin gözüyle de görebilme fırsatını yakalar (Donnelly, 2007, s.7).

Martin ve Double'a göre (1998, s.162) akran ders gözleminin altı ana amacı vardır:

1. Öğretim programının yürütülmesine yönelik kişisel yaklaşımlar anlayışını genişletmek ve geliştirmek
2. Bir meslektaşla işbirliği içinde öğretim programı planlama becerilerini geliştirmek ve iyileştirmek.
3. Ortak çalışma yoluyla öğretim tekniklerini ve ders anlatımını geliştirmek ve genişletmek.
4. Belirli bir öğretim performansının gözden geçirilmesiyle ilgili içgörü alışverişi yoluyla kişilerarası becerileri dahil etmek ve geliştirmek.
5. Kendi öğretiminin iyi taraflarını veya geliştirilmesi gereken alanlarını belirlemek
6. Kişisel yansıtma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek

2.2.4.1. Akran ders gözlem modelleri

Alanyazın incelendiğinde, genellikle yüksek öğretim kurumlarında gerçekleştirilen akran ders gözleminin üç temel modeli olduğu görülmektedir. Gosling (2002, s. 5) bu modelleri şu şekilde sıralamıştır:

1) Yönetim modeli: Düşük performansı tespit etme, deneme süresini onaylama, değerlendirme, terfi ve kalite güvencesi amacıyla tercih edilen değerlendirme modelidir. Bu modelde kıdemli öğretmen diğer öğretmeni gözlemler ve özetleyici geri bildirimde bulunur. Böyle bir durumda dezavantaj olarak yabancılaşma, öğretmenler arası iş birliği eksikliği veya muhalefet olma ile karşılaşılabilir.

2) Gelişim modeli: Gözlem etkinliği öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla kullanılır. Eğitimci ders veren öğretmenleri gözlemler; ya da uzman öğretmenler bölümdeki diğer öğretmenleri gözlemler. Burada amaç yetkinliği göstermek ve öğretim yetkinliklerini geliştirmektir.

3) Akran değerlendirme modeli: Öğretmenlerin hem kendi kendine ve hem de karşılıklı olarak düşüncelerini ifade edebildikleri ve birbirlerine biçimlendirici geri bildirim verdikleri gözlem etkinliğidir. Bu modelin en büyük artısı öğretimle ilgili tartışmalara katılabilme, sorgulama ve hem öz yansıtma da bulunabilme hem de karşılıklı fikir ve bilgi alışverişine açık olmasıdır. Ayrıca, karşılıklı öğrenmeyi teşvik eder, yargılayıcı değildir ve mesleki uygulamaları değiştirmeye ve geliştirmeye odaklanır (Gosling, 2013, s. 20).

Bu araştırmanın merkezinde yer alan akran ders gözlem modeli her ne kadar akreditasyon süreci kapsamında yapılan bir etkinlik gibi görünse de gözlemlenen katılımcılara “değerlendirme” amacıyla değil “üçüncü bir göz” olarak “akran görüşü” sağlamak amacıyla gözlemlerin yapılacağı önceden belirtilmiştir. Bu gözlem sürecinde gözlemlenen katılımcılara gözlemlene fırsatı maalesef tanınmamıştır. Bu süreci yöneten, gözlemleyen ve araştıran tek bir kişi olduğu için, katılımcı sayısı minimumda tutularak tek taraflı bir gözlem yapılmıştır. Ayrıca gözlem sürecini yöneten kişi gözlemlenen öğretim görevlilerinin *akranı* konumundadır. Bu nedenle çalışma gözlemlenen katılımcıların gözlemlenme eylemi karşısındaki duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaya odaklanmıştır.

2.3. Çevrimiçi Eğitim

Uzaktan eğitim kavramı zaman içerisinde gelişerek değişmiştir. Başlangıçta posta yoluyla yazışma eğitimi formundayken, sonrasında elektronik iletişim, radyo ve televizyon yoluyla devam etmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan eğitim “çevrimiçi eğitim” olarak anılmaya başlamış ve alanyazında bu kavramlar birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Çevrimiçi eğitim, genel

olarak uzaktan eğitimin çevrimiçi aracılığıyla verilen bir biçimi (Hrastinski, 2007, s. 1) ve teknolojik gelişmelerin bir ürünüdür (Tamim, 2020, s. 740). Singh ve Thurman, (2019) çevrimiçi öğrenme kavramının tanımının geçtiği 1988-2018 yılları arasındaki çalışmaların sistematik alanyazın taramasını yaparak teknolojinin son otuz yıldaki evrimiyle eşleştirilmiş genel bir tanım ortaya koymuşlardır:

Çevrimiçi eğitim, öğretim ve öğrenim için internet kullanımı yoluyla çevrimiçi bir ortamda verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bu, öğrencilerin fiziksel veya sanal olarak bir arada bulunmalarına bağlı olmayan çevrimiçi öğrenmeyi içerir. Öğretim içeriği çevrimiçi olarak sunulur ve öğretmenler eşzamanlı veya eşzamansız ortamda öğrenmeyi ve etkileşimi artıran öğretim modülleri geliştirir. (s. 302).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ayrıca açık ve uzaktan öğrenmenin dünya genelinde yaygınlaşmasına ve ivme kazanmasına da büyük ölçüde etki eden etmenler arasındadır. Diğer temel etmenleri ise Fırat (2016, s. 143) şu şekilde sıralamaktadır: kitle iletişim araçlarının daha da yaygınlaşması; hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının artması; yaşam boyu eğitim ihtiyaçları; lisansüstü eğitime olan talebin artması, öğrenme ihtiyaçlarının çeşitlenmesi; uzaktan öğretim ile eğitim maliyetinin düşmesi; uzaktan öğretim ile eğitimin bireyselleşmesi; ortaya çıkan yeni meslekler ve iş kolları; devam eden coğrafi ve ekonomik problemler; uluslararasılaşma; yabancı dil eğitiminin yaygınlaşması; 21. yüzyılda vatandaşlık, demokrasi ve fırsat eşitliği; disiplinlerarası meslekler ve iş kollarının artması; ve alanlarda uzmanlaşma ve süreklilik ihtiyacının artması.

Tüm bu etmenlerden bağımsız bir şekilde çevrimiçi eğitimi derinden etkileyen bir başka olay daha vardır. Her ne kadar birçok yönüyle felaket gözüyle bakılsa da, Covid-19 salgını 11 Mart 2020’de Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) tarafından pandemi olarak kabul edilmesiyle birlikte çevrimiçi öğretimin dünya çapında eğitimin tüm kademelerinde deneyimlenmesine ve dolayısıyla çevrimiçi öğretimin ivedilikle mercek altına alınmasına sebep olmuştur (Bao, 2020, s. 113-115; Bozkurt, 2020, s. 112-142; Bozkurt ve Sharma, 2020, s. 1-6; Bozkurt vd. 2020, s. 1-126; Bryson ve Andres, 2020, s. 608-623; Can, 2020, s. 11-53; Dolmacı ve Dolmacı, 2020, s. 202-228; Erkut, 2020, s. 125-133; Hodges vd. 2020, s. 23-44; Ferri, Grifoni ve Guzzo, 2020, s. 1-18; Hark Söylemez, 2020, s. 625-642; Karadağ ve Yücel, 2020, s. 181-192; Sezgin ve Fırat, 2020, s. 37-54; Telli Yamamoto ve Altun, 2020, s. 25-34; Uğur, 2020, 7-10). Covid-19 pandemisiyle birlikte, sağlık alanında alınan tedbirlere paralel olarak, eğitimin sürdürülebilirliği ve öğrenenlerin boşluğa düşmemesi amacıyla yüz yüze eğitime ara

vermek zorunda kalan üniversiteler ve okullar kendi imkânları çerçevesinde hızlı bir şekilde ders içeriklerini çevrimiçi öğretime aktarması gerekmiştir (Bozkurt, 2020, s. 120; Bryson ve Andres, 2020, s. 608; Telli Yamamoto ve Altun 2020 s. 26).

2.3.1. Eşzamanlı ve eşzamansız çevrimiçi dersler

Çevrimiçi ders etkinlikleri temelde eşzamanlı ya da eşzamansız olarak iki türlü yapılmaktadır. İnternetin yaygınlaşmasına kadarki sürede genelde eşzamansız etkinlikler yapılırken, teknolojiye en son gelişmeler ve artan bant genişliği ile eşzamanlı çevrimiçi öğrenmeye olan ilgi artmıştır (Hrastinski, 2008, s. 51).

Eşzamanlı dersler gerçek zamanlı olarak gerçekleşir (Hrastinski, 2007, s. 36). Eşzamanlı etkinlik, en az iki kişinin aynı zamanda sohbet ya da görüntülü veya sesli konuşma araçlarından birini kullanarak bir araya gelmesi ve eşzamanlı iletişim kurmasını gerektirir (Ghirardini, 2011, s. 13). Eşzamansız etkinlikler ise zamandan bağımsızdır ve aynı anda çevrimiçi olmayı gerektirmez. Eşzamansız iletişim araçlarına örnek olarak e-posta veya tartışma forumları gösterilebilir (Hrastinski, 2008, s. 52). Her ikisini de kullanırken birinin diğerine olan üstünlüğü açısından bakmamak gerektiğinin altını çizen Hrastinski, (2008, s. 54), bu etkinliklerin “ne zaman”, “neden” ve “nasıl” sorularına cevap vererek kullanımlarını özetlemiştir (Bkz. Tablo 2.1).

Tablo 2.1. Eşzamansız ve Eşzamanlı E-Öğrenme Ne Zaman, Neden ve Nasıl Kullanılır? (Hrastinski, 2008, s. 54)

	Eşzamansız E-Öğrenme	Eşzamanlı E-Öğrenme
Ne Zaman?	-Karmaşık konular üzerinde düşünme -İş, aile ve diğer taahhütler nedeniyle eşzamanlı toplantılar planlanamadığında	-Daha az karmaşık konuların tartışılması -Tanışma -Görevlerin planlanması
Neden?	-Gönderen hemen bir cevap beklemediği için öğrencilerin düşünmek için daha fazla zamanı olur	-Hızlı bir yanıt beklendiği için öğrenciler daha kararlı ve motive olurlar.
Nasıl?	-E-posta, tartışma panoları ve bloglar gibi eşzamansız araçları kullanın.	-Video konferans, anlık mesajlaşma ve sohbet gibi eşzamanlı araçları kullanın ve

		yüz yüze toplantılarla tamamlayın.
Örnekler	-Ders konuları üzerinde bireysel olarak düşünmeleri beklenen öğrencilerden bir blog tutmaları istenebilir. -Ders konularıyla ilgili düşüncelerini paylaşmaları ve akranlarının fikirlerini eleştirel bir şekilde değerlendirmeleri beklenen öğrencilerden bir tartışma panosunda çevrimiçi tartışmalara katılmaları istenebilir.	-Gruplar halinde çalışması beklenen öğrencilere, birbirlerini tanımak, fikir alışverişinde bulunmak ve görevleri planlamak için destek olarak anlık mesajlaşmayı kullanmaları tavsiye edilebilir. -Literatürdeki kavramları basitleştirilmiş bir şekilde sunmak isteyen bir öğretmen, video konferans yoluyla çevrimiçi bir ders verebilir.

Tablo 2.1. (Devam) Eşzamansız ve Eşzamanlı E-Öğrenme Ne Zaman, Neden ve Nasıl Kullanılır?
(Hrastinski, 2008, s. 54)

Eşzamansız çevrimiçi ders etkinlikleri öğrenciye istediği zaman etkinliğe katılma, doküman indirme veya öğretmen ya da akranlarına mesaj yazma imkânı gibi yer ve zamandan bağımsız olarak erişebilme esnekliği tanıdığı için çoğu kişinin çevrimiçi kursları tercih sebebidir (Hrastinski, 2008, s. 52). Eşzamansız içerik sunumlarının öğrenciye kendi hızlarında ilerlemesine müsaade ederek düşünme zamanı tanınması öğrenciye “bilişsel etkileşime” olanak sağlaması açısından önemlidir (Bozkurt, 2020, s. 120). Eşzamanlı etkinlikler ise daha çok öğrenme topluluklarını destekler niteliktedir. Öğretenler ve öğrenenler eşzamanlı iletişim ile çevrimiçi öğrenmeyi daha sosyal olarak deneyimler ve gerçek zamanlı iletişim ile anında geri bildirim alma avantajı etkileşimi artırır (Tanır, 2022, s. 171). Eşzamanlı araçların bu nitelikleri sayesinde farklı yerlerdeki öğretmen ve öğrenciler arasında “yüz yüze yakınlık” sağlanmasıyla öğrenci-öğretmen ya da öğrenci-öğrenci iletişimi, hatta bireyler arası kitle iletişimi mümkün hale gelir (Yılmaz ve Keser, 2017, s. 96).

2.3.2. Çevrimiçi eğitimde öğretmenin rolü

Uzaktan eğitimde çift yönlü iletişimi sağlayan web tabanlı sistemlerin gelişmesiyle birlikte, öğretmenler artık tek bilgi kaynağı olmaktan çıkarak “kaynak sağlayıcı, öğrenme yöneticisi, öğretim tasarımcısı, değerlendirme uzmanı, iletişim

uzmanı, teknoloji uzmanı, danışman ve rehber” gibi daha birçok rol üstlenmişlerdir (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016, s. 40). Çevrimiçi eğitiminde öğretmenlerin gösterecekleri performans başarıyı etkileyen en önemli faktörlerin başında gelir (Bıyıklı ve Özgür, 2021, s.115). O nedenle çevrimiçi öğretmenin üstlendiği rolleri başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için bu rollerin neler olduğunu ve öğretmenlerin bu süreçte nasıl bir destek veya eğitime ihtiyacı olduğunu anlamada önemlidir.

Çevrimiçi öğretmeni “kitlese bir izleyici kitlesi için tasarlanmış bilgiyi her bir öğrencinin bilgisine dönüştürmeye yardımcı olan” kişi olarak tanımlayan Moore ve Kearsley (2012, s. 126) çevrimiçi öğretmen rollerinin geleneksel öğretmen rollerinden birkaç temel yönüyle ayrıldığını belirtmişlerdir. En temel fark, öğretmenlerin öğrenciden aldıkları geri bildirim formatıdır. Yüz yüze eğitimde bir öğretmen ders boyunca her öğrenci hareketini, sözlü veya sözsüz beden dilini, mimiklerini gözlemleyebilir ve bunlardan geri bildirim alarak öğrenci ihtiyaç ve istekleri, derse katılımı, derse karşı tutumu hakkında bir fikir edinebilir (Arpacı, 2022, s. 15). Ancak çevrimiçi bir derste öğretmen öğrencilerden geri bildirim alabilmeyi uygun bir şekilde sağlamalıdır. Aksi takdirde öğretmen kendi yazdıklarına veya söylediklerine öğrencilerin nasıl tepki verdiklerini bilemezler. Bu nedenle, çevrimiçi eğitim tecrübesi olmayan bir öğretmenin öğrencilerin farklı olaylara vereceği tepkileri tahmin etme ve bunlarla başa çıkma yollarını keşfedene kadar zorluk çekebilirler (Moore ve Kearsley, 2012, s. 126). Çevrimiçi öğretmeni geleneksel öğretmenden ayıran diğer bir fark teknoloji kullanarak sınıf yönetimini sağlamasıdır. Bu beceri, öğretmenin teknoloji aracılığı ile öğrencileri yönetme, öğrencilerle iletişime geçme ve etkileşim halinde olma ve teknoloji aracılığıyla nasıl öğretim yapılacağını bilmeye ilgili bir beceridir. Çoğu eğitim kurumunda öğretmenler böyle bir beceriyi çok az rehberlikle veya hiç rehberlik olmadan "iş başında" öğrenmek zorunda kalmaktadır ve "deneme-yanılma" yöntemlerini kullanarak kendilerine en uygun yolu seçmektedirler (Moore ve Kearsley, 2012, s. 126). Diğer ayırt edici temel özellik ise öğretmenlerin empati becerileridir. Çevrimiçi ortamlarda empati yeteneği, öğretmenin teknoloji yoluyla öğrenciden gelen mesajı yorumlayabilme ve öğrenci kişiliğini tespit edebilmeye ilgilidir (Moore ve Kearsley, 2012, s. 126). Çevrimiçi öğretmen, daha savunmacı bir tutum sergileyen çevrimiçi öğrencilerin duygularını tespit edebilmeli ve bunlarla başa çıkabilecek yolları sunabilmelidir. Ayrıca, öğrencinin ihtiyaç duyduğu anda motivasyonunu yükseltebilecek kanalları kullanabilmelidir.

2020 Akademik yılı bahar döneminden itibaren Covid-19 pandemisiyle acil uzaktan eğitime geçiş yapan çoğu akademisyen ve öğretmenin çevrimiçi eğitimin nasıl verilmesi gerektiğine dair formal bir eğitimi yoktu ve dolayısıyla hazırlıksız ve hızlı bir şekilde acil uzaktan eğitim sürecine dahil olmuşlardır. Bu noktada, çevrimiçi öğretmenlere destek olmak amacıyla çalışmalar yayınlanmıştır. Bu çalışmalardan birini yapan Bao (2020, s. 113-115) öğrencilerin sorunsuz bir şekilde çevrimiçi öğretime geçişini sağlamak ve katılımlarını artırmak üzere öğretmenlerin çevrimiçi öğretimini desteklemek amacıyla altı öğretim stratejisi sunmuştur ve çalışmayı çevrimiçi eğitim için beş yüksek etkili ilke ile sonuçlandırmıştır: (a) çevrimiçi öğretim tasarımı ve öğrenci öğrenimi arasında yüksek ilişki, (b) çevrimiçi öğretim bilgilerinin etkili sunumu, (c) fakülte ve akademisyenler tarafından öğrencilere sağlanan yeterli destek; (d) öğrenci öğrenmesi artırmak için yüksek kaliteli katılım ve (e) çevrimiçi eğitim platformlarında beklenmedik olaylarla başa çıkmak için acil durum planı. Bu ilkelerin nasıl öğretime dönüştürülmesi gerektiği aşağıda özetlenmiştir:

2.3.2.1. İyi tasarlanmış çevrimiçi ders

Çevrimiçi öğretmenlerin en çok zorlandığı konuların başında ders planlaması gelmektedir (Bıyıklı ve Özgür, 2021, s. 115). Çevrimiçi öğretimde yüz yüze öğretime kıyasla öğrencinin dikkat süreleri ve dikkati dağıtan etmenler farklıdır. Ayrıca, eşzamanlı veya eşzamansız bir çevrimiçi içerik sunumu hazırlanırken yüz yüze eğitimi “taklit etmek” yerine “anlamli öğrenme deneyimini sağlamak” birincil amaç olmalıdır (Bozkurt, 2020, s. 120). Bu noktada Bao (2020, s. 114) öğrencilerin odaklanmasına yardımcı olmak için öğretim içeriğini farklı konulara ayırarak daha küçük birimlere bölmeyi, yani her biri ortalama 20-25 dakika süren modüler bir öğretim yöntemini önermektedir. Diğer önemli bir nokta ise, eşzamanlı ve eşzamansız sunumlardan dengeli bir şekilde faydalanabilmektir (Bozkurt, 2020, s. 120). Özellikle eşzamansız çevrimiçi aktiviteleri tasarımlarken öğrencilerin ders dışında aktif öğrenme becerilerinin güçlendirilmesi göz önünde bulundurulmalıdır (Bao, 2020, s. 114). Telli Yamamoto ve Altun (2020 s. 31-32) eşzamansız ders tasarımı için eğitim teknolojileri, eğitim senaryosu, e-öğrenme senaryosu hazırlama ve hazırlanan bu e-öğrenme senaryolarını pdf, doc, ppt gibi temel ofis uygulamaları veya Articulate, Captivate, iSpring gibi zengin çoklu ortam içerikleri ile yaratma ve eşzamanlı çevrimiçi dersler içinse özellikle canlı ders uygulamaları olarak Google Meet, Zoom, gibi çevrimiçi video konferans uygulamaları kullanma konusunda

çevrimiçi öğretim yapacak öğretmenlere artık eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

İyi tasarlanmış bir derste, öğrenciler tartışma, eleştirme ve öğrenme fırsatları yakalar. Öğretmenin sunduğu bilgiyi kendi öğrenmelerine nasıl çevireceğini kontrol etmeyi, yönetmeyi, uygulamayı ve bu bilgiyle etkileşim kurmayı öğrenebilecekleri bir ortam hazırlamak öğretmenin sorumluluğundadır (Moore ve Kearsley, 2012, s. 127).

2.3.2.2. Etkili sunum

Eşzamanlı çevrimiçi dersler öğretmenin yüz yüze eğitimden daha fazla odaklanmasını gerektirir ve bu nedenle daha yorucu ve zaman alıcıdır (Bryson ve Andres, 2020, s. 620). Ayrıca, öğretmenlerin bu modele uyum sağlayabilmeleri için ciddi bir hazırlık süreci yaşamaları gerekir (Bıyıklı ve Özgür, 2021, s. 115). Etkili bir çevrimiçi dersinde sesin kullanımına dikkat çeken Bao (2020, s. 114), yüz yüze derslerden farklı olarak çevrimiçi derslerde öğretmenin beden dili ve yüz ifadeleri kullanımı kısıtlı olduğundan, öğretmen “öğrencilerin temel bilgi noktalarını yakalamalarına” izin vermek için konuşmalarını uygun şekilde yavaşlatmalıdır.

2.3.2.3. Öğrenciye destek verebilme

Çevrimiçi öğretmenin öğrenciye destek olabilme adına kendi de çalıştığı kurumdan destek alabilir. Özellikle, tecrübesiz çevrimiçi öğretmenlerin teknik gereksinimleri yüz yüze eğitimdekinden daha fazladır (Bao, 2020, s. 114). Çevrimiçi platformları verimli ve etkili bir şekilde yönetmek için gerekli eğitimi almalıdır.

2.3.2.4. Acil eylem planı

Çevrimiçi öğretmenin çevrimiçi yaşayabileceği sorunlara karşı acil eylem planının olması gerekir (Bao, 2020, s. 114). Bu kurum ya da bölüm genelinde de olabilir. Kurum genelinde kullanılan platformda olası bir sorun karşısında derse nasıl devam edeceğine dair öğretmenin bir planının olması sürecin aksamadan devam etmesi için önemlidir.

2.3.2.5. Öğrenci katılımını ve etkileşimi artırma

Moore ve Kearsley (2012, s. 137) çevrimiçi öğretmenlerin öğrenmesi gereken dört grup tekniğinden bahsetmektedir:

(a) insancıllaştırma (humanizing): öğrenciyi birey olarak görüp önemli olduğunu ve öğrenme topluluğunun bir parçası olduğunu hissettirecek bir ortam yaratabilmektir. Öğretenin buradaki en önemli rolü etkileşimi kolaylaştıracak formüller üretebilmesidir. Eşzamanlı çevrimiçi bir derste öğretmen şunları yapabilir: (a) her öğrenciye ismiyle hitap etmek, (b) konuşan öğrencilerin isimlerini söylemesini sağlamak ve (c) derse resmi olmayan bir yoklama ve selamlama ile başlamak. Eşzamansız çevrimiçi dersler içinse şunlar önerilebilir: (a) tartışma forumlarını aktif ve etkili bir biçimde kullanabilme (b) mesajlara yanıt verirken olumlu ve yardıma etmeye meyilli bir dil kullanma (c) her bir öğrenciyle kişisel olarak ilgilenme. Hangi tür öğretim olursa olsun, öğretmenlerin uzaktaki öğrencilerle ilişkiyi insancıllaştırma becerisini geliştirmedeki püf nokta olumlu ve ilgili bir tutumu yansıtmak ve öğrenciyi takdir etmekten geçmektedir (Moore ve Kearsley, 2012, s. 149).

(b) katılımcılık (participation); öğrencinin eşzamanlı ya da eşzamansız katılımını artırmak üzere öğretmenin öğrencilere soru sorma, grup problem çözme aktiviteleri, sunum yapma ve rol yapma alıştırmaları gibi teknikleri içeren, maksimum seviyede etkileşim ve diyalog fırsatlarının olduğu dersler tasarımılaması önemlidir.

(c) mesaj tarzı (message style): öğretmen içerik sunumunda iletişim tekniklerini iyi bir şekilde kullanmalıdır. Kullandığı dil öğrenci katılımına etki ettiği için alaycı veya aşağılayıcı olmaktan kaçınılmalıdır.

(d) geri bildirim (feedback): öğretmen öğrencilerinin ilerlemelerini takip etmek amacıyla önceden hazırlanmış ödevler, sınavlar, anketler ve soru formları gibi geri bildirim alma kanallarını kullanmalıdır. Bu kanalları kullanırken her öğrenciye geri dönüş yaptığından emin olmalıdır. Öğrenciye verilecek geri bildirim ise öğrenciye güçlü ve zayıf yanlarını belirten yol gösterici özellikte olması gerekir.

2.4. Çevrimiçi Ders Gözlemi

Ders gözlem faaliyeti sadece yüz yüze eğitimde değil aynı zamanda açık ve uzaktan öğrenme veren kurumlarda da hem kalite güvencesini sağlamak ve kaliteyi sürdürebilmek ve iyileştirmek adına başvurulmuş bir yoldur (Bennett ve Barp, 2008, s. 559-570), hem de mesleki gelişim aracı olarak kullanılmaktadır (Bennett ve Santy, 2009, s. 403-406; Harper ve Nicolson, 2013, s. 264-275; Kaçmaz, 2016, 1-17; Maissan ve Perry, 2018, s. 33-47; Nicolson ve Harper, 2014, s. 251-259; Swinglehurst, Russell ve Greenhalgh, 2008, s. 383-393; Walker, 2015, s. 35-52; Walker ve Forbes, 2018, 285-

293). Yüz yüze ortamda akran ders gözleminin nasıl planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi gerektiği üzerine çok fazlaca araştırma yapılmıştır. Ancak, ders gözleminin çevrimiçi ortamda nasıl yapılacağına dair pek fazla çalışma yoktur ve daha “emekleme” aşamasındadır (Applebee, 2013, s. 126). Dolayısıyla, yüz yüze öğretimde birçok çalışmada olumlu sonuçları ele alınan ders gözleminin uzaktan eğitim yoluyla ders vermekte olan akademisyenlerin öğretimlerine ne derecede katkı bulunduğuna, öğretim kalitesinin bir “göstergesi” olup olmayacağına dair daha fazla kanıtı ihtiyaç vardır (Applebee, 2013, s. 125). Ayrıca, yüz yüze eğitimde sıklıkla yapılmakta olan akran ders gözlemini olduğu gibi çevrimiçi ortama aktarmak uygun değildir çünkü yüz yüze ortamda yapılan ders gözlemleri o ortamda öğretimin nasıl yapıldığını değerlendirir ancak çevrimiçi öğretim farklı bir öğretim biçimi olduğu için aynı kriterleri kullanmak bir fayda sağlamaz (Egan, 2016, s. 36). Bu durumun farkında olan Gosling (2013, s. 18) uzaktan eğitimde uygulanacak olan ders gözleminin yeniden şekillenmesine ihtiyaç olduğunu ve bunu yaparken de uzaktan eğitimin gerektirdiği “esneklikte” ve uzaktan eğitimde öğretimin tasarımı, sunumu ve değerlendirilmesi gibi tüm faaliyetleri “daha kapsayıcı” bir akran değerlendirmesi modeline geçilmesi gerekliliğini vurgulamıştır.

2.4.1. Çevrimiçi gözlem uygulama önerileri

Çevrimiçi gözlem planlamasında gözlemin öncelikle hangi amaçla yapılacağı netleştirilmelidir. Bu amaçlar yüz yüze eğitimde olduğu gibi kalite güvence, mesleki gelişim, performans değerlendirme, uygulamayı geliştirme ya da birden fazla amacın birleşimi şeklinde olabilir. Akran ders gözlemini kaliteyi artırmak ve performans değerlendirmek amacından ziyade hem gözlemleyen hem de gözlemlenen öğretmenler için çevrimiçi öğretime yönelik uygulama ve pedagojik yaklaşımların paylaşılmasında öğrenme fırsatını sunmak üzerine planlanması gerektiğini savunan çalışmalar da vardır (Bennett ve Barp, 2008, 559-570; Bennett ve Santy, 2009, 403-406; Harper ve Nicolson, 2013, 264-275; Walker, 2015, 35-52).

Çevrimiçi ortamlarda akran ders gözlem programının nasıl oluşturulması gerektiğini ilk açıklayan çalışmalardan birini yapan Swinglehurst, Russell ve Greenhalgh (2008, s. 383-393) yüz yüze ortamlarda uygulanan akran ders gözleminin çevrimiçi ortamda uygulandığında farklılıkların olabileceğini ve yeni anlamlar kazanabileceğini vurgularken, çevrimiçi gözlemin temelde ya “kalite güvencesi” ya da “kalite geliştirme”

amacıyla yapıldığını belirtmektedirler. İki arasındaki farkı aşağıdaki tabloda şu şekilde açıklamışlardır (Bkz. Tablo 2.2):

Tablo.2.2. *Akran gözlemine yönelik kalite güvencesi ve kalite geliştirme yaklaşımlarını karşılaştırma (Swinglehurst, Russell ve Greenhalgh, 2008, s. 391)*

Kalite Güvencesi	Kalite Geliştirme
Öğretmeye odaklanır	Öğrenmeye odaklanır
Bireysel performans olarak öğretim	Sosyal uygulama olarak öğrenme
İzleme/yargılama üzerine odaklanma	Mesleki gelişime odaklanma
Öğretimde aktif olmayan yöneticiler tarafından yukarıdan aşağıya uygulama	Uygulama sırasında öğretmenlerin aktif katılımı
Standartlara dayalı esnek olmayan, müzakere edilemez yaklaşım	Bilgi oluşturmaya dayalı esnek, bağlama duyarlı yaklaşım
Öğretim ve araştırma arasındaki bağın çok az kabul edilmesi	Uygulama üzerine düşünme yoluyla öğretim ve araştırma arasında bağlantı kurmaya çalışır
Gözetim faaliyeti yoluyla mesleki özerkliği zayıflatılabilir	Mesleki özerkliğe saygı duyar ve değer verir
Bireysel bir uygulayıcı olarak öğretmene odaklanır	Öğretmenler arasında ve disiplinler arası iş birliğini artırmayı amaçlar
Dokümantasyona vurgu	Tartışma üzerine vurgu

Swinglehurst, Russell ve Greenhalgh (2008, s. 390-391) çevrimiçi akran ders gözleminin başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlayan faktörleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Net bir amaç belirlemek. Akran ders gözlemi izleme ve değerlendirme için mi (Bkz. Tablo 4.1. Kalite Güvencesi) yoksa uygulama ve personel gelişimi üzerine düşünmek için mi (Bkz. Tablo 4.1. Kalite Geliştirme)?
- Amacını tanımladıktan sonra, sürecin amacına uygun planlanmasını sağlamak.
- Öğretimi performans olarak kavramsallaştırmaktan kaçınmak.
- Öğretimle ilgili eleştirel söylemlere değer veren bir ekip kültürünü teşvik etmek
- Onaylanmış korumalı zaman sağlamak
- Çevrimiçi ortamın benzersiz özelliklerinden yararlanmak (örneğin, kaydın kalıcılığı, akran ders gözlemini sınıfta gözlemlenenin ötesine genişletme fırsatı, yeni öğrenme kavramsallaştırmaları üzerine düşünme fırsatı)
- Güven/karşılıklı destek/sahiplik içeren ortamını teşvik etmek

Yüz yüze eğitimdeki akran gözleminin çevrimiçi ortama uygulanmasında sıkıntılar olduğunu birebir deneyimleyen Egan (2016, s. 38) ise bir meslektaşının çevrimiçi öğretimini gözden geçirmek için bir protokol geliştirmiştir. Bu protokole göre akran değerlendirmesi yapmak isteyen bir kişinin şu adımları takip etmesi gerekir:

- Gözlemci olarak bu konuda tecrübeli bir çevrimiçi öğretmen veya öğrenci bulunuz. Kullanılan platforma aşina bir kişiyi tercih ediniz.
- Tek seferlik gözlem yerine bir veya iki haftalık bir gözlem etkinliği planlayın.
- Kullanılan çevrimiçi platformu değerlendirmek yerine öğretmenin uygulamasına odaklanın.
- Eşzamanlı ya da eşzamansız çevrimiçi sunumları (ders anlatımı ve içerik sayfaları) normal bir dersle eşdeğer olarak düşünün.
- Gözlemlediğiniz derste kullanılan herhangi bir öğrenme etkinliğinin önceki yüz yüze eğitimden (ve çevrimiçine daha uygun olan mantıklı alternatif yaklaşımların da) ne ölçüde doğrusal olarak taşınmış olabileceğine dikkat edin.
- Dersin ne ölçüde öğretmen tarafından tasarmlandığını veya önceden tasarmlandığını göz önünde bulundurun çünkü bazen öğretmenler başkasının tasarmladığı dersi yürütmek zorunda kalabilirler ve bunu göz önünde bulundurulmadığında amacına uygun bir değerlendirme yapılmış olmaz.

Çevrimiçi gözlemin amacı belirlendikten ve birtakım faktörleri dikkate aldıktan sonraki aşama ise harekete geçmektir. İyi planlanmış bir gözlemin aşamaları hangi modelde olursa olsun yüz yüze ortamın aşamalarıyla benzerdir: gözlem etkinliği öncesi görüşme, odak noktasının belirlenmesi, gözlem süreci, gözlem sonrası toplantı ve en son olarak da öz değerlendirmenin yapılması (Egan, 2016, s. 34).

Çevrimiçi mesleki gelişimi desteklemek adına öğretmen eğitimcilerinin yaşadığı tecrübeyi derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla fenomenolojik çalışma yapan Canaran (2023, s. 892-911) Covid-19 pandemisi sonrasında iki öğretmen eğitimciyi çevrimiçi akran koçluğu uygulamasına dahil etmiştir. Çalışmasında Allison ve Harbour (2009, s.11'den aktaran Canaran, 2023, s. 895)'ın HILDA Modelini kullanmıştır. Beş aşamadan oluşan HILDA modelinde akran koçluğu yapanlar kendilerine ve birbirlerine şu soruları sorarlar:

- Sorunu vurgulayın: Neyi ele almak istiyorlar? Neyin farklı olmasını istiyorlar ve nasıl?
- Güçlü yönleri belirleyin: Neyi zaten iyi yapıyorlar? Bu beceri ve nitelikler belirli sorunları ele almak için nasıl kullanılabilir?

- Olasılıklara bakın: Hiçbir engelin olmadığı ideal bir dünyada, sorunları ele almak için ne yapabilirler? Bunu yapmalarına ne engel oluyor? Bu engeller nasıl aşılabılır? Daha önce ne denediler? Ne işe yaradı ve ne yaramadı?
- Karar verin ve eyleme geçin: Sorunları ele almak için ne yapacaklar? Ne zaman yapacaklar? Nasıl yapacaklar?
- Etkiyi analiz edin ve değerlendirin: Başarılı olup olmadıklarını nasıl anlayacaklar? Neye benzeyecek?

Bu adımları takip eden öğretmen eğitimcilerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcıların mesleki gelişim için çevrimiçi akran koçluğu algılarının, “gelişmiş öğretim uygulaması”, “öz yansıtma” ve “akran desteğinin bir sonucu olarak daha iyi olma hissini” içerdiği ortaya çıkmıştır. Karşılaşılan güçlükler ise “bir meslektaşla etkili geri bildirim sağlamak” ve “öğrencilerle farklı iletişim türlerinin eksikliği” olarak saptanmıştır. Canaran (2023, s. 895) çalışma sonucunu değerlendirdiğinde çevrimiçi ortama uyarlanmış HILDA akran koçluğu modelini öğretmen eğitimcilerinin birbirleriyle profesyonel ve sosyal etkileşimi sürdürmeleri için bir seçenek olarak önermektedir.

Yükseköğretim bağlamında çalışan çevrimiçi öğretmenlerin, kurumsal bir akran gözlem programına katılım yoluyla mesleki gelişimlerinde nasıl desteklenebileceğini araştıran Walker (2015, s. 36) Hull ve Staffordshire Üniversitelerinin, çevrimiçi eğitimler için geliştirdikleri kendi işbirlikçi çevrimiçi uygulama akran gözlem modelini (COOLAID) kullanarak akran değişimi için bir rehberlik çerçevesi geliştirmiştir. Walker (2015, s. 47) katılımcılardan aldığı geri bildirimlere göre gözlem sürecinin başlangıcında ilişki kurmaya zaman ayırmak akranlar arasında serbest ve eleştirel alışverişlerin gelişebilmesi için gerekli bir ilk adım olması sebebiyle önemlidir. Ayrıca bu adımla birlikte sorunların araştırılması ve risk alma için elverişli bir ortam yaratmada güvenin önemi ortaya çıkmıştır. Walker (2015, s. 49) tüm geri bildirimleri dikkate alınarak, akran gözlemine yeni başlayan eğitimlere, ortaklarıyla beklenen eylemler ve etkileşim aşamaları konusunda yol göstermek amacıyla bir dizi kılavuz geliştirmiştir (Bkz. Tablo 2.3)

Tablo 2.3. Çevrimiçi akran gözlemine yönetme - katılımcı katılımı için kılavuz ilkeler (Walker, 2015, s. 49)

Önemli Basamaklar:	Etkinlik/ Metot	Zaman Çizelgesi
Basamak 1: gözlem için hazırlık	(i) Partnerinizi tanıyın (tercihen "gerçek zamanlı"-örneğin yüz yüze veya Skype görüşmesi), bilgi paylaşın: -özel ders yaklaşımınız	Eşleşmeden sonraki 2-3 hafta içinde tamamlanır

	-çevrimiçi kursunuzun bağlamı -akran gözlemine katılım için motivasyon ortak zemin ve ortak ilgi alanlarının belirlenmesi (ii) Ortağınızla birlikte: akran gözlemi için hedefleri ve rolleri tanımlayın: -gözlemin temelini oluşturan modül/üniteler -Dersle ilgili çevrimiçi modül/ünite ve bağlam bilgilerine (neyin çevrimiçi olduğu ve neyin görünmediği) ve öğrencilerden ne beklendiğine erişim -Özellikle "canlı" dersler için neyin gözlemlenip neyin gözlemlenmeyeceğine ilişkin etik kurallar	
Basamak 2: gözlemi yürütme	(i) "Canlı" veya arşivlenmiş bir modülü veya birimi ziyaret etmek (ii) Gözlenenin sorularına yanıt olarak faaliyeti gözlemlemek ve not almak (iii) Modül/ünite hakkında daha geniş not alma ve yorum yapma	"Canlı" dersler bir aylık bir süre boyunca yürütülür. Arşivlenmiş bir ders büyük ölçüde daha kısa olacaktır
Basamak 3: ortakla geri bildirim alışverişi	(i) Metin alışverişi yoluyla geri bildirim iletmek (örneğin e-posta ile) (ii) interaktif değişim (tercihen gerçek zamanlı - örneğin yüz yüze veya Skype), sonuçların tartışılması ve belirsizliklerin açıklığa kavuşturulması. <i>Basamak (i) ve (ii) sırayla tersine çevrilebilir, metinsel geri bildirim etkileşimli görüş alışverişinden tartışma noktalarının kaydı olarak hizmet eder</i>	Gözlemin tamamlanmasından 2/3 hafta sonra tamamlanır
Basamak 4: akran gözlem deneyimini değerlendirme	(i) Akran gözlem sürecinden elde edilen öğrenme çıktılarının kişisel değerlendirmesi ve özel ders verme uygulamasına yönelik sonuçları (ii) İleriye taşınacak eylemlerin belirlenmesi- kişisel keşif veya program ekibi üyeleriyle tartışma için "değişim gündemi"	Ortak ile geri bildirim alışverişinden hemen sonra tamamlanır

Tablo 2.3. (Devam) Çevrimiçi akran gözlemini yönetme - katılımcı katılımı için kılavuz ilkeler (Walker, 2015, s. 49)

2.4.2. Çevrimiçi ders gözlemi çalışmaları

Yüz yüze eğitimde olduğu gibi çevrimiçi eğitimde de ders gözlemi farklı formatlarda yapılmaktadır. Ancak sayıca karşılaştırıldığında azınlıkta kalan çevrimiçi gözlemlerin öğretmen becerileri, öğrenci öğrenmesi, mesleki gelişim üzerine etkilerinin incelenmesine ihtiyaç vardır (Kaçmaz, 2016, s. 2). Özellikle, çevrimiçi öğretmenlerin değişen ve yenisi eklenen rolleri ve yetkinlikleri benimsemelerinde onlara yardımcı olacak mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç duymaktadırlar (Adnan, 2017, s. 88).

Mesleki gelişim ya da kalite güvencesi adı altında uzaktan eğitimde senkron ders gözlemine ilişkin çok az çalışma vardır. Bu nadir çalışmalardan biri Harper ve Nicolson (2013, s. 264–275.)’nın İngiliz Açık Üniversitesinde yürütmüş oldukları iki aşamalı bir projedir. İlk aşamada yarı zamanlı çalışan dil öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleşen akran ders gözlemini ele almışlardır. İkinci aşamada ise dil öğretmenlerinin yanı sıra

Matematik, Bilgi işlem ve teknoloji derslerini veren yarı zamanlı öğretim görevlileri de projeye dahil olmuşlardır (Nicolson ve Harper, 2014, s. 251-259.). Farklı amaçlarla gönüllü olarak projede yer alan katılımcılar, gözlemlenmekten ve gözlemlemekten, kendi performansları hakkında geri bildirim almaktan ve meslektaşlarının çevrimiçi olarak nasıl öğrettiğine dair içgörüden faydalanmak istemişlerdir. Senkron ders gözlemi üzerine yapılan bir diğer çalışma ise Jones ve Gallen (2016, s. 616-626)'nın İngiliz Açık Üniversitesinde bir grup fizik bilimleri alanında yardımcı öğretim görevlilerinin katılımıyla gerçekleşen akran ders gözlemidir. Her iki çalışmada da faydalar üzerinde durulmuştur ve gözlem sürecinin iyi planlanması gerektiği ve katılımcıların gözlem öncesinde özellikle olumsuz eleştiriden uzak yapıcı geri bildirimin nasıl verileceği ve öz-yansıtmanın nasıl yapılacağına dair bilgilendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Asenkron ders gözlemi konusunda ise Dyke, Harding ve Liddon (2008, s. 37-46) öğretimin uzaktan izlenmesini kolaylaştırmak için dijital videonun bir araç olarak kullanımının etkili olup olmayacağını anlamak amacıyla öğretmen eğitimi pilot programının bir parçası olarak bir çalışma yapmışlardır. Asenkron çevrimiçi gözlemin kullanılması, fiziksel olarak mevcut bir gözlemci tarafından yönetilmesine bir alternatif olarak sunulmuştur. Sonuç olarak, bu yöntemin eğitim araştırmalarının öğretiminin ve yürütülmesinin iyileştirilmesini desteklemek için etkili bir araç olarak görmüşlerdir. Benzer şekilde, Maissan ve Perry (2018, s. 33-47) asenkron gözlem uygulamasının pilot çalışmasını yaparak kayıtlı oturumların birtakım faydaları üzerinde durmuşlardır. Özellikle kayıt altına alınan oturumların tekrar tekrar izlenebilir olması gözlemcilere daha anlamlı geri bildirimde bulunma fırsatı vermiştir.

Harmanlanmış program dahilinde sağlanan öğretmen mesleki gelişim alanında senkron ve asenkron ders gözlemini birleştiren uygulamalar da yer almaktadır. Özellikle VEO (Video Enhanced Observation— gelişmiş video gözlemi) mobil uygulaması birkaç çalışmada kullanılmış ve etkinliği test edilmiştir (Batlle ve Miller, 2017, s. 2352-2361; Çelik, Baran, ve Sert, 2018, s. 36-49; Morales, Flores, ve Trajtemberg, 2019, s. 39-53). Hem aday öğretmenlerin eğitimi hem de hizmet içi eğitim kapsamında kullanılabilen VEO uygulaması, kaydedilen yüz yüze derslerin uygulamaya yüklenmesi ve ardından hem kendilerinin hem de akranlarının ve eğitimcilerin yüklenen dersleri izleyip geri bildirimde bulunmalarına imkan tanınması yönünden ders gözlem sürecini olumlu etkilemiştir.

3. YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırma süreciyle ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Araştırma süreci dört ana başlıkta sıralanmaktadır:

- (1) Araştırma Modeli
- (2) Araştırma Alanı ve Katılımcılar
- (3) Veri Toplama Tekniği ve Aracı
- (4) Veri Toplama Süreci
- (5) Verilerin Analizi ve Yorumlanması
- (6) Araştırmanın İnanırlılığı
- (7) Araştırmacının Yeterlikleri ve Rolü

3.1. Araştırma Modeli

Bu tez araştırması, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik bir çalışma, birkaç kişinin bir kavram veya fenomenle ilgili yaşamış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar. Araştırmacılar, tüm katılımcıların bir fenomeni deneyimledikçe ortak noktalarının ne olduğunu açıklamaya odaklanırlar. Fenomenolojinin temel amacı, bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel özün bir tanımına indirgemektir (Creswell, 2013, s.76). Araştırmacı daha sonra fenomeni deneyimleyen kişilerden veri toplar ve tüm bireyler için deneyimin özünün birleşik bir tanımını geliştirir. Araştırmacı, bu tanımda bireylerin “ne” yaşadıklarının kapsamlı bir betimlemesinden yola çıkarak bunu “nasıl” yaşadıklarını ortaya koymaya çalışır (Moustakas, 1994, s. 66).

Söz konusu araştırma, 2022-2023 Akademik Yılı Güz Döneminde gerçekleşen akran ders gözlem sürecine katılan 7 öğretim görevlisinin gözlemlenmeye dair hislerini ve tecrübelerini kendi açıklamalarına dayalı olarak ortaya çıkarmayı amaçlar. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış bire bir görüşme ile toplanmıştır ve toplanan veriler kodlama ve devamında temaların çıkarılması yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmacı aynı zamanda akran ders gözlemi sürecinin planlayıcısı, gözlemcisi ve yöneticisidir. Çalışma kapsamında Anadolu Üniversitesi’nden 247214 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

3.2. Araştırma Alanı ve Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında 2022-2023 Akademik Yılı Güz Döneminde İngilizce Dili öğretiminde görev alan 7 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda amaçlı örneklem tercih edilen bir yöntemdir çünkü bu yöntemle araştırmacı çalışması için araştırma probleminin ve olgunun anlaşılmasına yönelik bilgi verebilecek bireyleri ve alanları seçer (Creswell, 2013, s. 299). Bu araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmacı önceden belirlediği ölçütlere göre bu ölçütleri karşılayan örnekleme seçer. Ölçüt örneklemede önemli nokta katılımcıların hepsinin olguyu deneyimlemiş kişileri temsil etmesidir (Creswell, 2013, s. 155). Bu amaçla, çalışma grubunun oluşturulmasında 2 ölçüt aranmıştır:

1. Katılımcıların Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Hazırlık bölümünde seviye fark etmeksizin İngilizce derslerinden en az birini eşzamanlı çevrimiçi veriyor olması
2. Katılımcıların ders programının araştırmacının ders programı ile uyuşması

Bu iki ölçütü karşılayan uygun katılımcıları bulmak adına Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık bölümünde eşzamanlı ders vermekte olan tüm öğretim elemanlarının ders programı yönetimden istenmiştir. Araştırmacının 2022-2023 Akademik yılı güz dönemindeki programı ile birinci ölçütü karşılayan tüm öğretim elemanlarının ders programı karşılaştırılıp, uygun olan 8 öğretim elemanına ulaşılmıştır. Araştırmacının ders gözlem uygulaması yapılacağı dönem başındaki toplantıda duyurulmuş olduğu için tüm öğretim elemanlarının bu etkinlikten haberi vardır. Sekiz öğretim elemanından biri hastalığı nedeniyle gözlem uygulamasına katılımı reddetmiştir. Geriye kalan 7 öğretim elemanı gönüllü bir şekilde uygulamaya ve sonrasında görüşmeye katılmayı kabul etmişlerdir. Kabul eden katılımcılara tüm süreç açık ve net bir şekilde kendilerine araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Katılımcılar gözlem uygulamasının amacını, prosedürlerini, ve sonrasında yapılacak yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşmenin hangi koşullarda gerçekleşeceği hakkında bilgilendirilmiştir.

Çalışmaya katılan katılımcılar canlı derslerini yürütebilecek LMS kullanımına ve online toplantılarda Google meet ya da zoom gibi platformları kullanabilecek düzeyde teknoloji becerisine sahiptir. Yedi katılımcıdan altısı yüksek lisanslarını tamamlamış ve

bir katılımcı da yüksek lisans programına devam etmektedir. Katılımcılardan ikisi doktora programına devam etmektedir (Bkz. Tablo 3.1).

Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık eğitimi veren öğretim elemanları 3 seviyede açılan sınıflarda beceri bazlı dersler vermektedir. Bu dersler “Main Course, Listening & Speaking ve Reading & Writing” olmak üzere 3 farklı başlık altında toplanır. Haftalık ders saati seviyelere göre farklılık gösterir ve 10 ile 12 saat arasındadır. Yüz yüze sınıf ortamında yapılan 1 ders saati 50 dakika iken çevrimiçi dersler için 30 dakikaya düşürülmüştür.

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Bilgiler

KATILIMCI	LİSANS	YÜKSEK LİSANS	DOKTORA	MESLEKİ DENEYİM SÜRESİ
Katılımcı 1	İngilizce Öğretmenliği	İngiliz Dili ve Edebiyatı	-	7
Katılımcı 2	İngiliz Dili ve Edebiyatı	İngiliz Dili ve Edebiyatı	-	10
Katılımcı 3	İngilizce Öğretmenliği	İngiliz Dili ve Edebiyatı	-	6
Katılımcı 4	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	-	13
Katılımcı 5	İngilizce Öğretmenliği	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi (devam)	16
Katılımcı 6	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Eğitim Programı ve Öğretim	Eğitim Programı ve Öğretim (devam)	9
Katılımcı 7	İngilizce Öğretmenliği	İngiliz Dili ve Edebiyatı (devam)	-	11

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Bu çalışma kapsamında birincil veri toplama aracı yarı-yapılandırılmış görüşmelerdir. Çalışmanın geçerliliğini artırmak ve veri çeşitliliğini sağlamak için de gözlem sürecinde başvurulacak ikincil veri kaynakları ise odak formu, odak görüşmesi, gözlem sırasında gözlemci tarafından tutulan notlar, gözlem sonrası görüşme ve eleştirel öz-yansıtma formudur (Bkz. EK-3).

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veri toplama süreci temel olarak iki aşamadan oluşmaktadır. İkincil veri kaynağı olarak görülen ve fenomenolojik çalışmanın asıl “olgusunu” oluşturan çevrimiçi ders gözlem süreci önce gerçekleşmiştir. Tüm katılımcılarla 2 aylık bir sürede

gözlem süreci tamamlanmıştır ve sonrasında gönüllük esasına dayalı olarak her bir katılımcı ile görüşme süreci tamamlanmıştır.

3.4.1. Birinci aşama: gözlem sürecinin işleyişi

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda önce gözlem uygulamasının tamamlanması sağlanmıştır. Gözlem uygulamasının aşamaları aşağıda verilen sırada gerçekleşmiştir.

3.4.1.1. Odak görüşmesi formunun doldurulması

Çalışma grubu oluşturulduktan sonra, öncelikle her bir katılımcıya mail yoluyla “odak belirleme formu” gönderilmiştir. Bu formda gözlemin ne zaman yapılacağı, dersin odağı, ders hakkında kısa bir bilgi yer almaktadır. Bu formun önceden gönderilme amacı katılımcıların gözlem yapılmasını istediği noktayı kendilerinin seçmesidir. Bunun üzerine düşünceleri için 2 ile 4 gün arasında süre verilmiştir. Gözlemlenecek katılımcılara böylece kendi çevrimiçi öğretimlerinde neye ihtiyaç duyduklarını gözden geçirme fırsatı sunulmuştur. Bu süreçte maille dönüş yapan katılımcılara anlaşılmayan kısımlarda açıklama yapılmıştır.

3.4.1.2. Odak görüşmesi (Focus meeting)

Katılımcılar gözlemlenecek dersin odağını belirledikleri formu gözlemciye göndermiştir ve gözlemci bu odak formları itina ile incelemiştir. Çünkü, gözlemcinin de gözlem sırasında neye odaklanacağı, katılımcının hangi konuda geri bildirim istediğini çok iyi anlaması gerekmektedir. Sonrasında, odak görüşmesi için tarih ve saat, ve de kendilerini rahat hissettikleri bir online platform belirlenmiştir. Belirlenen tarih ve saatte tüm katılımcılar tarafından tercih edilen Google meet üzerinden ortalama 10-15 dakikalık süren odak görüşmesi gerçekleşmiştir. Bu toplantının amacı kâğıt üzerinde olan bilgilerin her iki taraf açısından net bir şekilde açıklanması ve anlaşılmasıdır. Özellikle gözlemcinin nasıl bir ders gözlemleyecek ve gözlemde neye odaklanacak haberdar olması bu sürecin işleyişi ve işlevselliği açısından önem taşımaktadır (Bkz. Tablo 3.2). Gözlemci her bir katılımcıyla doldurdukları odak görüşmesi formun (Bkz. EK-2 Focus meeting Form) üzerinden geçmişlerdir ve sonrasında, gözlemci dersi hazırlayan öğretim görevlisine yol göstermek amaçlı “Observation Form for synchronous online teaching” adlı uzaktan eğitimde ders gözlem kriterlerini içeren bir başka form vermiştir. Bu formda yer alan kriterler sadece fikir vermek amaçlıdır, değerlendirme amacıyla kullanılmamıştır. Ancak

katılımcı arzu ederse bu formu kendi dersini hazırlamada veya kendi performansını kıyaslamada kullanabilir. Odak görüşmesinin sonunda gözlem için tarih ve saat belirlemişler ve gözlemci katılımcılardan kendi derslerinin bağlantı yolunu ders öncesinde maille ulaştırmasını talep etmiştir.

Tablo 3.2. Odak görüşmesi formu raporu

DERS	GÖZLEMİN ODAK NOKTASI	SEBEBİ	BEKLENTİ
K 1 Listening & Speaking (Dinleme & konuşma)	Öğrenci derse katılımı, aktif öğrenme, ve öğretmen teşviği	Ders öncelikli olarak konuşma ve dinleme becerilerine odaklandığı için öğrencilerin aktif öğrenenler olması önemli. Öğretmenlerin öğrencilerin fikirlerini paylaşımlarını ve konuşmalarını teşvik etmeleri gerektiğine inanıyorum.	
K 2 Listening & Speaking (Dinleme & konuşma)	Kelime alıştırmaları, kelime öğretimi	Öğrencilerin kelimeleri öğrenmesi ve doğru telaffuzu önemli	
K 3 Main course (Ana ders)	Her ders için, öğrencilerin konuyu anlayabilmeleri için anlamlı bir şekilde farklı görevleri bir araya getiriyorum. Öğrencilerin bunu nasıl değerlendirdiğini merak ediyorum. Onlar da görev sıralamasının düzeninin anlamlı buluyorlar mı?	Herkes İngilizceyi en iyi öğrendiği şekilde öğretir bence. Bu yüzden ben de öğrencilerime İngilizceyi en iyi öğrendiğim şekilde, anlamlı bir görev sıralamasıyla (çoğunlukla sunum, uygulama ve üretme adımlarını içeren) öğretiyorum. Tabi ki de, bir öğretmen olarak benim tarafımdan anlamlı. Bunun öğrencilerimde işe yarayıp yaramadığını merak ediyorum.	Buna ek olarak, İngilizceyi nasıl konuştuğumu merak ediyorum. Örneğin, ders sırasında çok yavaş konuşuyor muyum öğrenmek istiyorum.
K 4 Main course (Ana ders)	Derse ısınma	Bence tüm dersin en önemli kısmı.	Isınma kısmında ne yapılacağına dair geri bildiririm.
K 5 Main course (Ana ders)	Parçayı sesli okuma ve öğrenciler okuduklarından anlıyorlar mı kontrol etme	Bazı okuma etkinliklerinde, parçayı ilk ben okurum ve kelimelerin telaffuzunda örnek olurum, ama bazen parçayı açıklamam gerektiğinde önce öğrencilerimin parçayı sesli okumasını istiyorum ve sonra ben okuyup açıklıyorum. Sizden bunun benim sınıfımda işe yarayıp yaramadığına ve okuma aktivitesi olarak uygun bir metot olup olmadığına bakmanızı istiyorum.	Gözleminizi benimle paylaşırsanız mutlu olurum.

K 6	Listening & Speaking (Dinleme & konuşma)	Öğrenci katılımı ve öğrenci-öğretmen etkileşimi	Özellikle konuşma aktivitelerinde öğrencileri derse katılmaya ve fikirlerini paylaşmaya teşvik etmekte zorlanıyorum. Öğrencilerin daha özgüvenli ve motive olmalarını sağlamak adına daha destekleyici ve teşvik edici yollar bulmam gerekiyormuş gibi hissediyorum.	Destekleyici olmama yardımcı olacak her türlü öneriye açığım.
K 7	Reading & writing (Okuma & yazma)	Sınıfta L1 ve L2 dengesi (L1: anadil, L2: öğrenilen yabancı dil) Öğretmen-öğrenci etkileşimi	Bazen öğrencilerin anadilini daha fazla kullanmam gerekiyormuş gibi hissediyorum ya da tam tersi. Sıklıkla öğrencilerin tartışma sorularına verdiği cevaplara çok fazla karıştıyormuşum gibi geliyor.	

Tablo 3.2. (Devam) Odak görüşmesi formu raporu

3.4.1.3. Gözlem (Lesson observation)

Gözlem yapılacak tarih, saat ve ders belirlendikten sonra, belirlenen tarihte ve saatte gözlemci eşzamanlı çevrimiçi derse paylaştığı bağlantı linki ile Dumlupınar Üniversitesi'nin ÖYS üzerinden katılmıştır. Gözlemci ders gözlemi sırasında kamera ve mikrofon açmamıştır ve kendi notlarını tutmuştur. Gözlemcinin bu yöntemi gözlem boyunca alınan verinin kendi yorumlarıyla da dökümünün gerçekleşmesi ve sonrasında ders kaydını tekrar izlediğinde tutmuş olduğu notların üzerinden geçmesi açısından önemlidir. Çünkü, bu yöntem gözlemcinin daha isabetli geri bildirimde bulunmasına ve derste gözlemlediği noktaları atlamadan vermesine olanak tanımıştır. Gözlemin hemen sonrasında gözlemci her bir katılımcıdan ders kaydını istemiştir. Gözlemcinin hem kendi notlarını tutması hem de kayıt altına alınan dersleri sonrasında tekrar izlemesi kendi notlarını genişletme imkânı sunmuştur ve bunun aynı zamanda gözlemcinin daha iyi geri bildirimde bulunmasına yardımcı olması beklenmiştir.

3.4.1.4. Gözlem sonrası görüşme (Post-observation debriefing)

Gözlemci ve katılımcılar belirledikleri tarihte ve saatte yine online bir platformda bir araya gelerek ortalama 1 saat süren toplantı yapmıştır. Gözlemci, gözlemlenenlerin belirttiği odak noktası dışına çıkmamış ancak gözlemlenen öğretim elemanları fazladan geribildirim istediğinde kendi notlarından yola çıkarak dikkate değer noktalar üzerine geri bildirimde bulunmuştur. Geri bildirimde başlamadan önce gözlemci katılımcıların kendi performanslarını değerlendirmelerini, genel olarak nasıl hissettiklerini, önce olumlu kısımlardan başlayarak anlatmalarını istemiştir. Gözlemci de aynı fikirdeyse bunu onaylamıştır. Gözlemlenenleri düşünmeye sevk edici açık uçlu sorular sormaya

çalışmıştır. Gözlemlenenlerin duygu ifadelerine göre soruyu şekillendirmiş, daha fazla açıklama gereken yerde fazladan sorular sormuştur. Gidişat önce iyi yönlerle başlamış ve sonrasında da eksik ya da geliştirilmesi gereken yönler üzerinde durulmuştur. Bu monologdan ziyade karşılıklı bir diyalog şeklinde ilerlemiştir. Gözlemci eksik yönlerin neden eksik olduğunu anlamaya çalışmış ve neler yapılabilirdi kendinden birkaç örnek vererek paylaşım havasında geçen informal sohbetin ağır bastığı bir geri bildirim seansı olmuştur. Gözlemcinin en çok dikkatini çeken gözlemlenenlerin normalde yüz yüze sınıf ortamında asla yapmayacakları hatalı denebilecek öğretim uygulamalarını, çevrimiçi ortamda yapmaları ve bunu kendilerine söyleyene kadar fark etmemeleri olmuştur. Gözlemlenenler de şaşırma ifadelerini sık sık kullanmışlar ve sebebini sorgulamaya başlamışlardır. Hatta iki öğretim elemanı dersini tekrar izlemek istemiştir. Çevrimiçi gözlemin kayıt imkânı ve dersteki her hareketi, öğrenci katılımını kaçırmadan kaydedilebilmesi, gözlem sonrası yansıtma için önemli bir özelliktir.

3.4.1.5. Eleştirel öz-yansıtma (Post-observation reflection)

Gözlem sürecinin en son aşaması eleştirel özyansıtmadır. Bu süreç katılımcıların kendi başlarına tamamlaması gereken bir süreçtir. Katılımcılar gözlemciden de aldığı dönütlerle birlikte ders sonrası yansıtma formunu “Post-observation reflection form” doldurmuşlardır. Sonrasında bu formu gözlemciye teslim etmişlerdir. Bu form görüşmemin yapılandırılması açısından da önemli bir form olmuştur. Katılımcıların burada yazılı olarak verdiği cevaplar incelenmiştir ve bir fikir vermesi amaçlı görüşmesi sonrası alınan yanıtlarla kıyaslanmıştır.

3.4.2. İkinci aşama: yarı-yapılandırılmış görüşme

Tüm katılımcılarla gözlem sürecini tamamlayan gözlemci, yine her bir katılımcıyla birincil veri kaynağı olan görüşme için tarih ve saat ayarlamıştır. Her bir görüşme Google Meet üzerinden gerçekleşmiş ve 17 ile 31 dakika arasında sürmüştür. Kaydı alınan görüşmeler, sonrasında bu çalışmanın aynı zamanda gözlemcisi olan araştırmacı yeterli tekrarlarla izlenmiştir. Bu çalışma bağlamında sorulan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları aşağıda yer almaktadır. Ancak gerektiğinde araştırmacı yanıtların iyice anlaşılması ve doğruluğunun teyidi amaçlı görüşmenin doğal akışını bozmayacak şekilde ek sorular da sormuştur.

1. Ders gözlem sürecine ilişkin genel değerlendirmeniz nedir?

2. Ders gözlemi boyunca ne gibi duygular hissettiniz?
3. Ders gözlemi sırasında yaşadığınız duygularla nasıl başa çıktınız?
4. Bu duygular size ne anlam ifade ediyor?
5. Bu ders gözlem süreci sizin sonraki uzaktan eğitim uygulamalarınıza yönelik nasıl bir katkı sağladı?

3.5. Veri Analizi

Eşzamanlı çevrimiçi gözlem sürecini tamamlayan İngilizce öğretim elemanlarının bu sürece dair duygularını ve görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Temel amacın toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olduğu içerik analizi ile veriler derinlemesine ele alınarak önemli kavramlar ve temalar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227). Herhangi bir kurama dayanmayan bu çalışmada tümevarımcı analiz, yani kodlamaya dayalı içerik analizi tercih edilmiştir. Önce veriler Nvivo14 kullanılarak kodlanmış, ardından benzer kodların birleştirilmesiyle alt temalar oluşturulmuş ve son olarak da alt temaları bir araya getiren ana temalar oluşturulmuştur. Böylece kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasında ilişkiler ortaya çıkarılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227). Bu kodlama ile verilerin genel bir çerçeveye içerisinde sunumu amaçlanmıştır.

Verilerin işlenmesi sürecinde Çelik, Baykal ve Memur'un (2020, s. 384-395) önerdiği (a) deşifre, (b) kodlama, (c) araştırmacı günlüğü yazımı ve (d) kategori oluşturma basamakları takip edilmiştir.

Deşifre: Yedi katılımcı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonrası kayıtlar deşifre edilmiştir. Microsoft Word dosyasına birebir aktarılmıştır. Hatta katılımcıların konuşmaları doğal halleriyle bırakılmıştır. Konuşmanın doğası mümkün olduğunca sembollerle aktarılmaya çalışılmıştır.

Katılımcı Teyidi: Olduğu gibi yazıya aktarılan veriler gözden geçirildikten sonra katılımcılara tekrar verilip içeriklerin ve ifadelerinin doğruluğu teyit edilmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı veri aşinalığı kazanmak için deşifrelerin çıktısını alarak üzerinde kodlama için işe yarayacak çalışmalar yapmıştır.

Kodlama: Araştırmacı aşinalık kazandığı verileri Nvivo14 programına yükleyerek kod oluşturmak amaçlı analizler yapmıştır. Örneğin “beklentim buydu”, “bekliyordum”,

“beklenti içindeydim” şeklindeki ifadeler ve “-ecek, -acak” ekleri ile gelecekte olması beklenen eylemler araştırmacının dikkatini çekmiş ve bu ifadeleri “beklentiler” alt temasında birleştirmiştir. Belli aralıklarla oluşturulan kod ve temalar üzerinden geçilmiştir.

Araştırmacı günlüğü yazımı: Deşifreleri okurken araştırmacı ortaya çıkan kategorileri, kodları, ve bunlar arasındaki ilişkileri ayrıca bir deftere yazmıştır. Son haline yaklaştığını kanaat getiren araştırmacı Nvivo14 programında kod, tema ve ilişkilere dair son yorumlarını memo olarak girmiştir.

Kategori oluşturma: Araştırmacı kodların, alt temaların ve temaların son halini verdikten sonra bir uzman görüşünü almıştır. Üzerinde hem fikir olunan değişiklikler yapıldıktan sonra araştırmacı inanırılık çalışması altında bir başka araştırmacıdan yardım almıştır.

3.6. Araştırmanın İnanırılığı

Bu araştırmanın inandırıcılığını sağlamak adına uzman incelemesine başvurulmuş, katılımcı teyidi alınmış ve veri ham haliyle doğrudan alıntılarla bulgular kısmında sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 265-269).

Verilerin kodlanması bittikten sonra araştırmacı kod, tema, alt tema ve ana temaların olduğu ve yedi katılımcı arasında iki katılımcıdan alıntıların yer aldığı bir tablo oluşturmuş ve bu tabloyu katılımcıların ham verisi ile birlikte diğer bir uzman araştırmacıya vererek içsel tutarlılığı hesaplamak üzere Miles ve Huberman’ın (1994’ten aktaran Baltacı, 2017, s. 8) formülü kullanmıştır. Burada tutarlılık iki farklı kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini görebilmektir. Bu çalışmada yardım alınan diğer kodlayıcı İngiliz dili ve edebiyatı alanında yüksek lisans ve doktorasını tamamlamış, mütercim tercümanlık bölümünü kuran ve yürütmekte olan, üniversitenin hem yönetimin çeşitli kademelerinde hem de kalite güvence biriminde uzun yıllar görev almış, mesleki deneyimi 20 yıl üzeri olan bir araştırmacıdır. Güvenirlik = görüş birliği sayısı/(toplam görüş birliği sayısı + görüş ayrılığı sayısı) formülü uygulanmıştır. Bu formüle göre araştırmanın güvenirliliği $98 / (98 + 7) \times 100 = \%93,3$ olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası görüş birliğini gösteren bu oranın en az %80 olması istenilmektedir (Baltacı, 2017, s. 8). İkinci kodlamacının üzerinde hem fikir olmadığı kod, tema ve alt temalar bir araya gelinerek tartışılmış ve fikir birliğine varılarak gerekli değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca,

araştırmadan elde edilen kodlar, alt tema ve temalar her aşamasında tez danışmanı tarafından da kontrol edilmiştir.

3.7. Araştırmacının Yeterlikleri ve Rolü

Araştırmacı çalıştığı kurumda hem “öğretmen eğitmeni” hem de Mesleki Gelişim biriminin koordinatörü olarak görev almaktadır ve bu konuda “TESOL Training for trainers” (TESOL, Eğitimcilerin eğitimi) adlı 6 haftalık uluslararası programı 2020, 1 Aralık tarihinde tamamlayarak sertifika almıştır. Öğretmen eğitmeni alanında ayrı merakı olan ve kendini bu konuda geliştirmek adına çeşitli toplantılara ve seminerlere katılan araştırmacı, bu gözlem sürecini kendi uzun araştırmaları ve birikimi sonucu planlamış ve uygulama için büyük özveride bulunmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Giriş

Bu bölümde Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmakta olan 7 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen yanıtların araştırma soruları doğrultusunda incelenmesi neticesinde elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

1. Gözleme Genel Bakış (Birinci araştırma soruna ilişkin yanıtlar)
2. Deneyimsel Duyuşsal Yansıma (İkinci ve üçüncü araştırma sorusuna ilişkin yanıtlar)
3. Kazanımlar (Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin yanıtlar)

Araştırmanın bulgular kısmı raporlaştırılırken katılımcıların her bir soruya ilişkin ifade ettikleri görüşler, kodlamalar şeklinde bir araya getirilmiş ve kodlamalar ile kodlamalardan yola çıkarak temalar oluşturulmuştur (Bkz. Tablo 4.1). Her bir temayla ilgili olan alt temalar ve o alt temaları oluşturan kodlamalar katılımcıların görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak sunulmuştur. Aynen alıntılanarak yapılan sunumlarda katılımcı isimleri kullanılmamıştır, onun yerine Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 6 ve Katılımcı 7 kodları verilmiştir.

Tablo 4.1. *Bulgulara ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar*

ANA TEMA	ALT TEMA	KOD
1.Gözleme Genel Bakış	Beklentiler	Alınacak geri bildirimlerle performans kıyaslama isteği
		Süreçten haberdar olma
		Önceki gözlem deneyimi
		Öğretim kalitesini arttıracaklarını düşünme
	Gözleme hazırbulunuşluk	Hawthorne etkisinden kaçınma
		Gözlemlenme isteği
		Algılanan gözlem imajı
		Gözlem uygulamasını tanımlayan sıfatlar
2. Deneyimsel Duyuşsal Yansıma	Olumlu duygular	Doyum
		Heyecan
		Özgüven
		Mutluluk
	Olumsuz duygular	Kaygı
		Duygularla baş etme stratejileri
		Karakterin rolü
		Gözlemcinin rolü
3. Kazanımlar	Uzaktan Eğitim farkındalığı	Odaklanma
		Uzaktan Eğitim gözlem farkındalığı
		Uzaktan Eğitim ders farkındalığı
		Yapıcı geribildirimimin etkililiği
	Yarar algısı	

	Gözlemcinin nitelikleri
	Sürecin değerini takdir etme
	Farklı açıdan bakabilme becerisi
Dönüşüm	Eleştirel özyansıtma
	Pedagojik dönüşüm
Katılım motivasyonu	Gözlem uygulamasına devam isteği
	Gözlemci olma isteği

Tablo 4.1. (Devam) Bulgulara ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

4.2. Bulgulara İlişkin Başlıklar

4.2.1. Gözleme genel bakış

Gözlem sürecine katılan öğretim elemanlarının gözlem sürecine dair genel değerlendirme yapmaları istendiğinde gözlem etkinliğine bakış açılarının anlaşılmasına yardımcı olan yanıtlar analiz edilmiştir. Ana tema olarak belirlenen “gözleme dair bakış” adı altında birbiriyle yüksek ilişkili olduğu saptanan kodlamaların üç alt tema altında ele alınması uygun görülmüştür.

4.2.1.1. Beklentiler

Katılımcıların gözlem etkinliğine katılmadan önce gözlem öncesine dair birtakım yargılarının ve gözlem etkinliğinden beklentilerinin olduğu anlaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.2). Bu beklentiler, gözlem olayına dair önceki bakış açılarını ve dolayısıyla gözlem sürecine karşı tutumlarını göstermektedir.

Gözlem öncesinde ortak beklentilerden biri kendi çevrimiçi öğretim performanslarını alacakları geri bildirim ile kıyaslama düşüncesi olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca bunun yapılmasına ihtiyaç duyduğunu açıkça dile getiren katılımcılar olmuştur:

Katılımcı 1: “dersteki eksiklikleri olumlu yönleri, olumsuz yönleri bana daha sonra bildircek olması”

Katılımcı 1: “Hep bekliyodum yani online eğitim sürecinde birsi gelsin ve gözlemlesin ve bu gözlemleyen kişi yetkin bi kişi olsun diye.”

Katılımcı 1: Hepimiz farkındayız ama sınıfta bunun ne kadarını uygulayabiliyoruz, uyguladığımız şey gerçekten doğru mu, uygun bir şekilde mi uygulanıyo o yapı, bunu tek başımıza, karar veremiyoruz.

Katılımcı 2: Eee ve hani karşılığını da alıcam feedbackin bana neler katabilceğini düşünmüştüm öncesinde.

Katılımcı 4: Tabi ki bunu bilmek hani “şu an dersimi bir meslektaşım gözlemliyor ve bana bazı dönütler verecek” şeklindeki bir bilinçle derse girmek bana göre güzel bir şey.-Ee- bu yani uzaktan da olsa sınıfta da olsa benim için iyi bi şey.

Katılımcı 4: Ee, hem ben mutlaka farklı görüşleri duymak -ee- istediğim için. Yani acaba neyi farklı yapabilirim, düzeltmem eklemem gereken şeyler var mıdır diye. Elbette vardır. Bunlar nedir diye duymayı hep istediğim için, öğrenmeyi istediğim için ben hep bundan -ee- iyi yönde etkilendim

Katılımcı 7: Ee- yani başkasının beni gözlemlediği durumlar genelde sunum yapmam gereken durumlar oluyor. Orada -ee- hani karşı taraf ne kadar öğrenmiş ölçme değerlendirmeye yönelik bir durum olmadığı eğitim öğretim için değil de -ee- tamamen ders içeriği not odaklı olduğu için gerçekten benim mesleğimi yapmak doğru yapıyo muyum bunun hakkını veriyoy muyum bunu merak ediyorum.

Katılımcıların sürece dair bilgilendirilmeleri, amacının net bir şekilde ifade edilmesi ve gözlem eyleminin odağını belirlemeleri ile gözlem etkinliğine dair daha olumlu beklenti içine girdikleri anlaşılmıştır. Gözlem sürecinin net bir şekilde anlatılması Katılımcı 2 için gözlem öncesinde hazırlık yapmasına ve dolayısıyla gözleme daha hazır girmesiyle sonuçlandığı şu ifadelerinden çıkarılabilir:

Katılımcı 2: ...ee gerçekten çok yardımcı olduğunu düşünüyorum bu gözlem sürecinin çünkü eee gözleme hazırlanırken gözlenicek kişi olarak eeee gözlemcinin nelere dikkat edeceğini nelerini göz önünde bulundurabileceğini ben de düşünüyorum ve de bunlara da dikkat ediyorum hazırlık sürecinde.

Katılımcı 4: Tabi ki. Yani aslında dediğim gibi benim için negatif duygu olmuyor böyle zamanlarda çünkü amaç belli. Hatta ben özellikle hani sordu-sorulduğu için dersin özellikle gözlemlenmesi istenen bir bölüm var mı diye ve ben bunu belirttiğim için aslında ben bunu merakla karşıladım. Yani bakalım neler duycam, ne gibi dönütler alıcam diye.

Katılımcı 5: Ee- tabi konuya farklı bi açıdan birisi gözlemleyeceği için bi farklılıklar yapmak gerekiyor ve nerenin, ne ölçülmesi gerekir, gözlem öncesi formda bunu belirtmem gerekiyor. O yüzden -ee- neyin gözlemlenmesini istediğimi belirtmem gerekiyordu.

Katılımcı 7: Ben onları katmaya çalışıyorum. Sizi katmam gerekmiyordu ama hani öğrencilere de bu şekilde davranıyor muyum? Gözlemci olarak size hani dokunmamam gerekiyordu. Sadece izliceğiniz. -Ee- yorum yapacaktınız.

Katılımcı 3 için duygulara yönelik gözlem öncesinde ders gözlem boyunca heyecanlanmayacağı yönünde bir beklentisi olmuştur bunun nedenini ise yapmış olduğu ders planı ile derse hazır hissetmesine bağlamış olduğu anlaşılmaktadır: “Beklentim daha pozitif geçeceğini ve heyecanlanmıyacağıma dair. Aslında her şey iyi gidiyordu. Hani öncesinde dersimi aşama aşama, planladığım için, heyecanlanmıyacağıma düşünüyordum.”

Katılımcıların olumlu sonuçlanan önceki gözlem deneyimlerinin çalışma kapsamında uygulanan gözlem etkinliğine de olumlu yansımaları olduğu anlaşılmaktadır:

Katılımcı 1: Belki bu benim kendi eğitim backgroundumla ilgili bir durumdur. Üniversitede çünkü sürekli ee yani ders alırken kendim peer gözlemi peer observation çok yaygın olarak yapılıyordu benim sınıfımda. Ee arkadaşlarım beni gözlemliyordu ben onları gözlemliyordum öğretmenlerimiz sürekli bizim birbirimizi feedback vermemizi sağlıcak ortamlar oluşturuyorlardı. O yüzden peer observation fikri benim için böyle korkulması gereken olumsuz bir durum değil.

Katılımcı 1: Ve uzun zamandır bu aktiviteyi yapıyorum onlarla normal bi aktivite türü gibi geliyor bana.

Katılımcı 1: Dediğim gibi eğitim backgroundumdan dolayı büyük ihtimal hep güzel bir aktivite olarak bende yer ettiği için peer observation. Siz geldiğinizde de herhangi bir stres yaşamadım.

Katılımcı 5: Ben burada üniversitede çalışmadan önce daha önce özel sektörde çalıştım 6-7 yıl. Ve dersimizi gözlemlemeye çok kişi gelirdi. Yani bazen veli gelip izleyebilirdi. Müdürümüz gelirdi, izlerdi. Yeni gelen öğretmenleri biz deneyimliyiz diye dersimize sokardı izlerdi. Aslında alışığım bu sürece, dersimin izlenmesine. Hatta yani yeni gelen öğretmen adaylarını da ders anlattırıp biz hocalar oturur, müdür oturur dersi izlerdik bu çalıştığım dil kursunda. Dolayısıyla buna aşinayım.

Katılımcı 6: Yani böyle, sanki ilk başladığımız senelerde bazen böyle arkadaşlarla hani 5-10 dakika gibi birbirimizin dersine giriyorduk, 1-2 kere yapmıştık diye hatırlıyorum öyle hani ne bileyim boşluk hadi bi gireyim falan ya da birlikte bir aktivite yaptırırsak ben de yardım edeyim ben de öğreneyim aktiviteyi gibi o tarz şeylerdi

Son olarak, katılımcıların gözleme dair olumlu beklenti içinde olduklarını gösteren bir diğer bir bulgu ise gözlem etkinliğinin kendi öğretim kalitesini arttıracasına inanmaları olduğu anlaşılmaktadır:

Katılımcı 1: dersimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlıcak olması

Katılımcı 2: o yüzden ee artısıyla eksisiyle yani sorunlarıyla veya işte bana katıcıklarını hepsini düşündüğümde.

Tablo 4.2. *Beklentilere ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar*

ALT TEMA	KOD	FREKANS	KATILIMCI	ALINTI
Beklentiler	Alınacak geri bildirimlerle performans kıyaslama isteği	4	K1, K2, K4, K7	Katılımcı 1: “dersteeki eksiklikleri olumlu yönleri, olumsuz yönleri bana daha sonra bildircek olması”
	Süreçten haberdar olma	5	K2, K3, K4, K5, K7	Katılımcı7: “Ee ve ee gerçekten çok yardımcı olduğunu düşünüyorum bu gözlem sürecinin çünkü eee gözleme hazırlanırken gözlenicek kişi olarak eeee gözlemcinin nelere dikkat edeceğini nelerini göz önünde bulundurabileceğini ben de düşünüyorum ve de bunlara da dikkat ediyorum hazırlık sürecinde”
	Önceki gözlem deneyimi	3	K1, K5, K6	Katılımcı1: “Dediğim gibi eğitim backgroundumdan dolayı büyük ihtimal hep güzel bir aktivite olarak bende yer ettiği için po. Siz geldiğinizde de herhangi bir stres yaşamadım.”
	Öğretim kalitesini arttıracaklarını düşünme	2	K1, K2	Katılımcı 1: “dersimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlıcak olması”

4.2.1.2. Gözleme hazırbulunuşluk

Bu çalışmada öğretim elemanlarının ders gözlem etkinliğine katılım isteklerini, güdülenmelerini ve gözlemlenmeye karşı ne kadar hazır ve bilinçli olduklarını bildiren veriler gözleme hazırbulunuşluk alt teması altında toplanması uygun görülmüştür (Bkz. Tablo 4.3). İstinasız tüm katılımcıların gözlem etkinliğine dair hazırbulunuşluk seviyelerini bir şekilde gösteren ifadeleri vardır.

Görüşmede toplanan verilerden, 4 öğretim elemanının gözlemin davranışlar üzerine etkisi konusunda bilinçli olduklarını ve bu nedenle de daha objektif bir geri bildirim alabilmek adına öğretim şekillerini ve her zamanki sınıf içi davranışlarını değiştirmeden uygulamaya devam etme düşüncesine hâkim olduklarını çıkarmak mümkündür:

Katılımcı 1: ilk gözlem yapacağımızı söylediğinizde ay aman birisi beni gözlemeye geliyo şunu şöyle yapayım bunu böyle yapayım en iyi bildiğim şekilde göstereyim bunu biraz daha ideal öğretmen gibi davranıyım gibi hislerim hiç olmadı.

Katılımcı 1: Mümkün olduğunca hatta doğal davranmaya çalışayım ki bana feedback vericek kişi en objektif feedbackleri versin diye düşündüm o yüzden hiçbir davranışımı değiştirmedim hatta öğrencilerimle kendi aramda olan özel mevzuları bile normalde nasıl konuşuyosak sizin yanınızda da yine öyle konuştum.

Katılımcı 4: -ee- şöyle söyliyim, hani ders işleyişimi, ders işleyiş tarzımı ya da yapacağım şeyleri değiştirmedim. Yani bu gözlem durumu olmasaydı da ders nasıl gidicekse o şekilde götürdüm çünkü en iyi o zaman verim alabilirim diye düşündüğüm için bu gözlemden.

Katılımcı 5: Yani öğrencilerin de farklı bir şey yapıyormuş olduğumu yani normal ders şeyinde yaptım. Ne denir- dersimi yapıyo gibi yaptım.

Katılımcı 7: dersin içeriğini değiştirme kendi yöntemimi kendi stilimi değiştirme gibi bir durum olmadı.

Katılımcıların gözleme hazırbulunuşluk seviyelerinin yüksek olduğu ayrıca gözlemlenme isteklerini ifade etmelerinden anlaşılmaktadır:

Katılımcı 1: Sizin sayenizde ama ben gerçekten İstedğim bişeyi sevdiğim de bi çalışmayı

Katılımcı 1: Yeni bi süreç olduğu için uzaktan eğitim süreci feedback almaya ihtiyacım olduğunu en başından beri biliyodum sizden önce de başka hocalarımızla sohbet ortamlarında zaten sürekli konuştuğumuz bi konuydu bu.

Katılımcı 2: Yani genel değerlendirmem zaten hep ee istemiştim. Eee gözlemlenmeyi.

Katılımcı 7: Hocam genel olarak ben böyle bir şeyi aslında istiyorum.

Katılımcı 7: Bu yüzden de hani sizinle de ayak üstü görüşmemizde diyim hani hocam boşluk olursa ben de yaparım demiştim gönüllü olarak.

Tablo 4.3. Gözlem hazırbulunuşluğuna ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar

ALT TEMA	KOD	FREKANS	KATILIMCI	ALINTI
Gözleme hazırbulunuşluk	Hawthorne etkisinden kaçınma	4	K1, K4, K5, K7	Katılımcı 5: “Yani öğrencilerin de farklı bir şey yapıyormuş olduğumu yani normal ders şeyinde yaptım. Ne denir- dersimi yapıyo gibi yaptım.”

			Katılımcı 7: “dersin içeriğini değiştirme kendi yöntemimi kendi stilimi değiştirme gibi bir durum olmadı.”
Gözlemlenme isteği	3	K1, K2, K7	Katılımcı 2: “Yani genel değerlendirmem zaten hep ee istemişim. Eee gözlemlenmeyi” Katılımcı 7: “Hocam genel olarak ben böyle bir şeyi aslında istiyorum.”

Tablo 4.3. (Devam) Gözlem hazırbulunuşluğuna ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar

4.2.1.3. Algılanan gözlem imajı

Bu çalışmanın birinci araştırma sorusuna yönelik genel değerlendirilme yapılması istenilmiştir ve alınan yanıtlar gözlem sonrası gözlem sürecinin katılımcılar üzerinde nasıl bir izlenim bıraktığını anlamaya yönelik süreci tanımlayan sıfatlar üzerinde durulmuştur (Bkz. Tablo 4.4). Aşağıda katılımcıların ifadelerinde hem olumlu sıfatların kullanıldığı hem de olumsuz sıfatların olumsuz yargılarla kullanıldığı görülmüştür ve her iki türlü de katılımcıların gözleme karşı olumlu bir fikre sahip olduğu anlaşılmıştır:

Katılımcı 1: Yani Genelde hep olumlu hisler böyle canlandı bende.

Katılımcı 1: En başından beri hep olumlu şekilde yaklaştığım bi aktivite biçimi

Katılımcı 1: İnsanların stres yaşamasını gerilmesini kendilerini kötü hissetmelerini gerektirecek aktivite olarak görmediğim için...

Katılımcı 1: Yani ders gözlem sırasında da o süreç benim için olumsuz şeylerin hissedilmesi gereken bir süreç olmadı

Katılımcı 1: Süreç genel olarak benim için gayet iyiydi.

Katılımcı 2: Kesinlikle benim için çok değerli bir süreç olduğunu düşünüyorum.

Katılımcı 3: Aslında çok güzel bişi benim açımdan bi öğretmen olarak

Katılımcı 4: benim için, hani negatif bir etkisi asla olmadı.

Katılımcı 4: O yüzden benim için pozitif bir deneyim. Negatif yönü yok.

Katılımcı 4: Yani beni geren ya da strese sokan bişi asla değil.

Katılımcı 4: bence -ee- güzeldi.

Katılımcı 5: Yani olumluydu benim açımdan dersimin gözlemlenmesi.

Katılımcı 5: Aslında güzel. Yani bize artısı fazla olan bir süreç yani

Katılımcı 6: Yani hani bir olumsuz duygum ya da hani düşüncem yok

Katılımcı 6: O anlamda güzel ve faydalı bir şey diye düşünüyorum

Katılımcı 7: ben gayet olumlu düşünüyorum.

Katılımcı 7: bana da faydalı olduğunu düşünüyorum. Kendimi geliştirme açısından

Katılımcı 7: Yani olumlu gitti. Olumsuz olarak ne söyleyebilirim bilmiyorum hocam olumsuz bir tarafını göremedim.

Sıfatların yanı sıra benzetme yoluyla da gözleme karşı olumlu bakış açısını bildirmek isteyen Katılımcı 1 gözlem etkinliğinin onda canlandığı hisleri güzel hisleri şu şekilde ifade etmiştir: “doğum günü pastasını herkes sever, birisi doğum günü pastasını gördüğünde kötü anılar gelmez aklına bunun gibi bişey”.

Tablo 4.4. Algılanan gözlem imajına ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar

ALT TEMA	KOD	FREKANS	KATILIMCI	ALINTI
Algılanan gözlem imajı	Gözlem uygulamasını tanımlayan sıfatlar	7	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7	Katılımcı 1: “benim için çok güzel bir deneyimdi.” Katılımcı 2: “kesinlikle benim için çok değerli bir süreç olduğunu düşünüyorum.”

4.2.2. Deneyimsel duyuşsal yansıma

Çalışmanın bu kısmında katılımcıların duygularını ve bu duyguların ne anlam ifade ettiğini açığa çıkarmak üzere sorulan ikinci araştırma sorusu ile bu duygularla nasıl baş ettiklerini açığa çıkarmak üzere sorulan üçüncü araştırma sorusuna yönelik yanıtlar ele alınmıştır. Olumlu beklentiler içinde olduğu ve gözleme hazırbulunuşluk seviyeleri yüksek olduğu anlaşılan katılımcılardan ders gözlemi esnasında yaşadıkları deneyimleri duyguya dökmeleri istenmiştir. Deneyimsel duyuşsal yansıma başlığı altında yaşadıkları olumlu duygular, olumsuz duygular ve bu duygularla nasıl başa çıktıkları toplanmıştır.

4.2.2.1. Olumlu duygular

Aldıkları geri bildirimlerle bu süreçten faydalandıklarını ifade eden katılımcıların çoğunlukla bu süreçten doyum hissettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar tarafından

sıklıkla olumlu bir şekilde bahsi geçen “heyecan” duygusu ve birkaç katılımcı tarafından doğrudan dile getirilen “mutluluk” ve “özgüven” duyguları “olumlu duygular” alt teması altında ele alınmıştır (Bkz. Tablo 4.5).

Tablo 4.5. Olumlu duygulara ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar

ALT TEMA	KOD	FREKANS	KATILIMCI	ALINTI
Olumlu duygular	Doyum	7	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7	Katılımcı 1: “ben gayet memnun kaldım. Çok da güzel feedbackler aldım sizden”
	Heyecan	3	K2, K3, K6	Katılımcı 6: “Belki ondan bahsedebilirim. Bir heyecan. Çünkü -ee- daha öncesinde hiç gözlem yapmadık.”
	Özgüven	3	K1, K2, K3	Katılımcı 1: “Özgüven de hissettim”
	Mutluluk	2	K1, K4	Katılımcı 4: “benim için mutluluk vericiydi”

Gözleme hazırbulunuşluk seviyesiyle doğru orantılı olduğu anlaşılan doyum hissi beş katılımcı tarafından “memnuniyet, tatmin, teşekkür” gibi kelimelerle ifade edilmiştir:

Katılımcı 1: ben gayet memnun kaldım. Çok da güzel feedbackler aldım sizden

Katılımcı 2: Imm yani şöyle ki aslında bu yaşadığım eee heyecan eee bana biraz şunu da hissettirdi olumlu anlamda eee işimde olgunlaşmışım gibi hissettim.

Katılımcı 3: Hani öğrencilerim normalden çok daha güzel bi şekilde katıldılar derse. Hani orda biraz şey hissi yarattı bende. Hani hocamızı eee hani hayal kırıklığına uğratmayalım, hani gözlenen konumunda olduğum için. Hani onlar da bana ellerinden gelen yardımı yaptılar. Normalde de çok güzel katılıyorlar ama o gün ayrı bi böyle yaklaşımları pozitif, işte o çok hoşuma gitti bi öğtmen olarak. Hem bana ne kadar değer verdiklerini bu sayede anlamış oldum. En büyük artısı benim için o günün bu oldu sanırım.

Katılımcı 3: Ama ders gününe bakıcak olursak hani öncesinde iyi hazırlanmış bir ders olduğunu düşünüyordum. Hani o anda da dersin esnasında da hani kendimi tatmin olmuş hissettim. Hem öğrencilerim performansından, hem de kendim performansından.

Katılımcı 4: Tam tersine pozitif ve merak içerikli.

Katılımcı 5: Teşekkür ediyorum hocam. Ben de beni gözlemlemeyi seçtiğiniz için.

Katılımcı 6: Hani biraz daha dikkatli olmaya kendini daha iyi gözlemlemeye de itiyor. O anlamda böyle iyi bir duygu da yaratıyor diyebilirim bence.

Katılımcı 7: Bu açıdan ben de teşekkür ederim hocam beni de dahil ettiğiniz için bu çalışmaya.

Gözlem sürecinde genel olarak hissedilen duygulardan biri de heyecan duygusudur. Heyecan hissini kendi deneyimlerinde ne anlama geldiğini sebepleriyle birlikte birtakım benzetmelerden de yararlanarak açıklamaya çalıştıklarını aşağıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır:

Katılımcı 2: hani detaya girersem yani heyecan çok fazla ön plandaydı diyebilirim. Hatta şey ee öğrencilerim dersten sonra eee şey dedi hocam ne kadar heyecanlandınız dediler.

Katılımcı 3: Şimdi ee bütün farklı soruların cevabını burda vermiş olmuyum ama hani ilk aklıma gelen şey şu oldu ilk hani hissim şu: ders gözlemine dair. Böyle hani o içindeki oluşan kelebek uçurma hali hani bunu insanlar normalde aşık olduklarında yada aşırı heyecanlandıklarında söylerler ya, aynı öyle bi his oldu.

Katılımcı 3: Ama dediğim aslında her şey iyi gidiyordu bi ara hakaten aşırı heyecanlandığımı hissettim. Bi ara baktım bacaklarım falan titriyo hani kötü bişi olduğundan değil kesinlikle. Ama bilmiyorum hani o gözlemlenme hissi midir? ...o noktalarda sesim gitti.

Katılımcı 6: Belki ondan bahsedebilirim. Bir heyecan. Çünkü -ee- daha öncesinde hiç gözlem yapmadık.

Katılımcı 6: Hani sadece benim açımdan değil öğrenci açısından da. Hani haliyle -ee- normal diye düşünüyorum. Yani bi kaygı yaşamının ya da heyecan yaşamının.

Katılımcıların bazıları aldıkları olumlu dönütler neticesinde “iyi öğretimin” karşılığını bulduğu uygulamalarında kendilerini hem “yeterli” hissettikleri hem de kendilerine duyduğu “özgüven” duygusunun arttığı aşağıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır:

Katılımcı 1: Özgüven de hissettim.

Katılımcı 1: Ve özgüven hissettim ben. Mutlu oldum demek ki güzel yapabildiğim öğrencilere faydalı olabildiğim aktiviteler varmış. Demek ki becerikliymişim bu konuda diye düşündüm.

Katılımcı 2: ...hani önemli bişey yapıyorum işte karşısına çıkıyorum gözlemlenicem hani ee çok idolüm olarak gördüğüm bir insan tarafından ve hani o heyecanı hissettim ve sonrasında derse odaklanıp o heyecanı bi kenara bıraktığımda kendime güvenim geri geldi aslında. Hani çünkü ben bu işi yapabiliyorum hani heyecanımı bi kenara bırakıp buna odaklanabiliyorum diye düşündüm o açıdan hani gözlemlenmek bi nevi olgunlaştığımı hissettirdi.

Katılımcı 3: hani normalde birçok şey yapıyosun ama hani gözlemleneceğin o bir günde hani yapabileceğin hani yaptığın bütün güzelliklerden birazda olsa hani böyle o o kişiye verebilme

durumu. Biçok şey yapıyorum o dersin içinde, ve o gözlemlendiğim gün aslında bunları yapabildiğim, ya da yapmış olduğumun hani bir fragmanı belki olması. Ve dediğim gibi o yaptığım birçok şeyin o derste aslında olabilmesi ve gözlemlenmesi, o anda da onları aynı efektif şekilde yapabilmem. Tabi ki bu hani konunun içeriğine bağlı olarak çok değişkenlik gösteriyo mesela bazı günler oluyo konunun kendiliğinden böyle, doğası gereği çok güzel şeyler çıkabiliyor. Bazı günler oluyo daha kısır kalabiliyor. Ya da ben öyle hissedebiliyorum.

Katılımcı 3: O his, o yetebilme duygusu, hem öğrencilerin gözünde gözlemlendiğimde de iyi olma. Normalde iyi olduğumu düşünüyorum ama gözlemlendiğimde de onu devam ettirebilme hissi ve gözlemlenirken aslında bir eksiklikten değil de, hani, ee, başka nedenlerden dolayı olmuş olduğumu kanıtlamak belki

Bazı katılımcıların ise gözlemlenme esnasında mutlu hissettikleri şu ifadelerinden anlaşılmaktadır:

Katılımcı 1: His olarak ben mutluluk hissettim. Yani Genelde hep olumlu hisler böyle canlandı bende. Mutluluk hissettim. Ücretsiz bi şekilde almış olmanın verdiği mutluluğu yaşadım.

Katılımcı 4: O nedenle de ben mutlu oldum açıkçası... benim için mutluluk vericiydi

4.2.2.2. Olumsuz duygular

Kısa süreliğine de olsa bazı katılımcıların hissettiği tedirginlik ve gerginlik gibi olumsuz ifadelerle anlatılan kaygı duygusu olumsuz duygular altında toplanmış ve yorumlanmıştır (Bkz. Tablo 4.6). Yüz yüze öğretimden çevrimiçi öğretime doğru geçiş yapan öğretim elemanlarının bir kısmı ilk defa gözlem etkinliğine katılıyor olması, çevrimiçi öğretimdeki yetersiz tecrübe sebebiyle yetkinlik ve yeterliklerini sorgulamaları, kendi eğitim ortamlarına başka bir kişinin müdahale etmesi, gözlemciyi görememe, öğretimlerine dair dönüt alacak olmaları gibi birtakım sebeplerden dolayı katılımcıların kaygı ve tedirginlik yaşadığı anlaşılmaktadır:

Katılımcı 2: Sürekli bi nasıl diyim mükemmeliyetçi bi ee yaklaşımla yaklaşp işte bunda bu eksik oldu bunda şu eksik oldu deyip hiç bi tatmin hissedemiyorum o yüzden yine bu gözlemlenme süreci şunları şunları yapabilirdim, lesson plana bunları koyabilirdim, diye düşündüm.

Katılımcı 3: ...sayı olarak sadece birer kez gözlemlendiğim için. ama tabi ki gözlemlenmenin doğası... belki hani öyle bi panik durumu sezinlemiş... bi yandan gözlenme düşüncesi

Katılımcı 3: Diğeri de tatlı ama biraz daha sanki böyle bazı noktalarda insanı negatif düşünmeye iten ya da böyle acaba sorularını düşündürten bi hey. Gözlemlenirkenki bana göre.

Katılımcı 3: Acaba öğretmenlikte yeterlik, benim temel bişiyim sürekli olarak kendimi tarttığım bi konu. Hani acaba yeterli miyim? Acaba öğrencilerime yetebiliyor muyum? Bunu rutinede sürekli yapıyorum. Ama gözlemlenirken extra bi yük daha oluşuyor. Hem normal rutinimde gerçekten öğrencilerime yetebiliyor muyum? Hem de belki o gözlemlenin bazı gerekliliklerini de karşıladım mı karşılamadım mı? Acabası orada işin içine giriyor bana göre. O heyecanın kaynağı da o diye düşünüyorum.

Katılımcı 4: Sadece o da kişiden bağımsız olarak uzaktan eğitim şeklinde yani online derste olması ve birbirimizi göremememizdi. Bu da duygu olarak değil de işte hani uygulamadan kaynaklı, mecbur olduğumuz için.

Katılımcı 5: Ee- ama tabi sınıfta farklı bi üçüncü gözün olması yine de bi tedirgin ediyor... o açıdan farklı birinin olması sınıfta.

Katılımcı 5: Ama sınıfta gözlemlendiğimde de o zaman şey yoktu mesela hocam o zaman not almanız ya da bana dönüt verme gibi bir şeyiniz yoktu. Sadece orada gözlemciydiniz. Hiçbir dönüt olmayacağı için de birazcık o rahatlık da vardı tabi

Katılımcı 5: Yani bişeyleri doğru mu yapıyorum yanlış mı yapıyorum o gözleniyor bir kere. O ölçülecek yani o ölçme değil de dönüt verilecek onunla ilgili. O yüzden o tedirgin yapıyor.

Katılımcı 6: . -Ee- ama sanırım yine de şöyle bir kaygı yaratmış olabilir. Sizi görmüyorum ya, hani biri var. Benle birlikte ama o an ne yaptığınızı bilmiyorum. Nasıl baktığınızı bilmiyorum. Hani hiçbir etkileşim kuramadığım için fiziksel olarak sizle. Hani onun yarattığı bir bilinmezlik oluyor yani acaba şu an -ee- örneğin sınıfta olsaydım muhtemelen yüz ifadenizden falan da bir şeyler anlayabilirdim. Hani iyi bir şey mi yapıyorum kötü bir şey mi yapıyorum onları bilmemek belki yani en azından online gözlemde onu bilmemek ufak bir kaygı yarattı diyebilirim hani.

Katılımcı 6: Hani o yüzden sınıfta benim dışımda bir öğretmenin olması nın böyle yarattığı bir heyecan var yani olumsuz bir şeyden kaygıdan bahsetmiyorum

Katılımcı 6: Yani hani böyle kaygılandığım bir an olduysa örneğin işte böyle bir şey vardı ya -ee- öğrenciye bir kelime alıştırması yaptırmıştım bi orada ölüm sessizliği falan yaşanıyor orada mesela normalden biraz daha kaygılandığımı hatırlıyorum. Hani çünkü normalde öyle bir şey yaşamıyorduk ama o gün öyle yaşandı meselabu bir kaygı oluşturuyor yani hani öyle -ee- orda biraz daha onu nasıl çözebilirim diye hani biraz daha çaba gösterdiğimi hatırlıyorum. -Ee- hani bir sorun var evet bir kaygı hissediyorum hani duygu değil ama hani o kaygıyı yaratan durum ne orda öğrenciden işte tepki alamıyorum bu problemi çözmeye yönelik biraz daha çaba gösterdiğimi hatırlıyorum.

Katılımcı 6: Bence bunları yaşamam normal bir şey. Bence sürecin bir parçası. Yani ben heyecanlanmadım ya da kaygılanmadım diyen biri olamaz. Çünkü yani buna çok alışkın değilsen ki bizim kurumumuzda bu yapılan bir şey olmadığı için

Katılımcı 6: Hiç beklenmedik bir şey de yaşayabilirdim ve onunla baş edemeyebilirdim. Bu sefer de hani işte kötü bir öğretmen miyim kaygısı belki yaratabilirdi. Sınıfta başka bir öğretmen varken bunun yaşanması mesela. O yüzden bence normal diye düşünüyorum.

Tablo 4.6. Olumsuz duygulara ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar

ALT TEMA	KOD	FREKANS	KATILIMCI	ALINTI
Olumsuz duygular	Kaygı	5	K2, K3, K4, K5, K6	Katılımcı 5: “Ee- ama tabi sınıfta farklı bi üçüncü gözün olması yine de bi tedirgin ediyor.” Katılımcı 6: “Bence bunları yaşamam normal bir şey. Bence sürecin bir parçası. Yani ben heyecanlanmadım ya da kaygılanmadım diyen biri olamaz. Çünkü yani buna çok alışkın değilsen ki bizim kurumumuzda bu yapılan bir şey olmadığı için”

4.2.2.3. Duygularla baş etme stratejileri

Görüşme soruları arasında yer alan üçüncü sorunun cevapları bu tema altında toplanmıştır (Bkz. Tablo 4.7). Genelde olumlu hislerin ağır bastığı gözlem sürecinde, az da olsa kaygı veya tedirginlik durumunun kısa süreliğine yaşanması ve bu duygularla nasıl başa çıktıklarına dair katılımcılardan alınan cevaplar üç alt tema altında toplanmıştır. Katılımcıların duygularla başa çıkmasında etken faktörler karakterin duyguları bastırmada etkisi, gözlemcinin nitelikleri ve yaptığı işe odaklanma olduğu anlaşılmıştır:

Tablo 4.7. Duygularla baş etme stratejilerine ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar

ALT TEMA	KOD	FREKANS	KATILIMCI	ALINTI
Duygularla baş etme stratejileri	Karakterin rolü	2	K2, K7	Katılımcı 7: “Genel yapımla, -ee- umursamazlık demeyelim de yani bazen böyle -ee- bazı durumları görmezden gelebilme yeteneğim yüksek. Hani -eee- mesela ne diyim, ders çalışırken başka yerden ses gelmesi ya da işte müzik dinleyebilme gibi konsantre olduğum işte, benim konsantrasyonumu dağıtacak olan şeyleri rahatlıkla göz ardı edebiliyorum. -Ee- o açıdan hani bazen

			öğrencilere de böyle yapıyor muyum acaba diye düşünmedim de değil hani.”
Gözlemcinin rolü	6	K1, K2, K3, K5, K6, K7	Katılımcı 7: “Yani sizle baştan konuştuğumuz için. Sen detanıldığımız tanıdık olduğumuz için o açıdan hiç zorluk yaşamadım. Hani böyle çok yabancı biri -ee- ne diyim işte ya şimdi gökten bir tane gözlemci gelecek dersinize bakacak ...gibi bir durum olsa işin rengi değişirdi ama.”
Odaklanma	2	K2, K3	Katılımcı 2: “biraz heyecan yaptım gerçekten çünkü böyle en ufak bi sekteye uğradığında kafamdaki plan eee bi endişelendim hani ay napıcam diye düşündüm çünkü bir süre içerisinde bişey yapmam gerekiyor ve doğal olarak biraz da stres hissediyor insan ve eeee o heyecanı ee atabilmek için derse odaklanmaya çalıştım ee sonrasını topladım yani”

Tablo 4.7. (Devam) Duygularla baş etme stratejilerine ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar

Hissettiği heyecanla başa çıkmada *karakterinin rolü* olduğunu söyleyen Katılımcı 7 “görmezden gelme” özelliğini genel konsantrasyon gerektiren durumlarda da savunma mekanizması olarak kullandığını belirtmiştir:

Katılımcı 7: Genel yapımla, -ee- umursamazlık demeyelim de yani bazen böyle -ee- bazı durumları görmezden gelebilme yeteneğim yüksek. Hani -eee- mesela ne diyim, ders çalışırken başka yerden ses gelmesi ya da işte müzik dinleyebilme gibi konsantre olduğum işte, benim konsantrasyonumu dağıtacak olan şeyleri rahatlıkla göz ardı edebiliyorum. -Ee- o açıdan hani bazen öğrencilere de böyle yapıyor muyum acaba diye düşünmedim de değil hani.

Katılımcı 2 ise heyecan ile ilgili duygusuyla nasıl başa çıktığını açıklarken karakterin rolünü şu şekilde ifade etmiştir:

Katılımcı 2: Benim şöyle bi eee hani karakterim vardır. Eee önemli bir şey olacağı zaman öncesinde düşünmeyip heyecanlanmam ama başladığı anda elim ayağıma karışır böyle bişey olur bana hep öncesinde çok fazla böyle heyecan endişe gibi duygulara kapılmadım karakterim dolayısıyla. Ama ders başladığı andan Allah’ım bilgisayar dondu yok bişi oldu şu oldu bu oldu diye böyle bi anda heyecan bastı beni.

Olumsuz olarak algılanan ancak kısa bir müddet sonra yerini daha olumlu duygulara bıraktığı anlaşılan kaygı duygusuyla baş etmede *gözlemcinin rolü* olduğu görülmektedir.

Katılımcı 1: Herhangi bir stres yaşamadım. Eee Birisi beni gözlemlice, yanlış yapmıyım, hata yapmıyım, bir gerginliğim olmadı Normalde öğrencilerimle nasılsam, siz gözleme geldiğinizde aynı şekilde davrandığımı düşünüyorum.

Katılımcı 2: Ve de şey hani yani gözleyen kişinin siz olması sizi eee profesyonel anlamda bir idolüm olarak görmem bunların hepsi de etkili oldu tabi ki de de bunda çünkü olmak istediğim ulaşmak istediğim noktalarda hani sizi örnek olarak alabilmiş olmam onun da kattığı bir heyecan vardı onu da söylemem lazım.

Katılımcı 3 için önemli iki nokta olduğu görülmektedir. Birincisi gözlemciyi tanımanın vermiş olduğu rahatlık: “Sizi de zaten tanıyorum.”, ikincisi ise her ne kadar tanıdık biri de olsa bir başkası tarafından gözlemlenme hissini vermiş olduğu tedirginlik veya heyecan olduğu anlaşılabılır:

Katılımcı 3:... bunu daha overall bi perspektiften bakıp bu benim normal öğretmenliğimin içinde nerde diye düşünmedim çünkü dediğim gibi bu o ana özgü bişiydi bana göre o anda hissettiğim ve belki observationın getirdiği bir heyecandı normalde o dersi siz olmadan yapmış olsaydım aynı düzeyde bi heyecan hissetmicektim büyük bi ihtimalle.

Katılımcı 3: Birisi hani tamamen gözlemlenmenin getirdiği bi heyecan diğeri biraz daha tatlı bi hey.

Katılımcı 3: İlk defa karşılaştım öyle bi yapıyla ve emin olamadım hani o anda o şekilde çevirdim ve öğrencilere o şekilde emfizays (emphasize) ettim hani şey kalmadı orda okuyup öyle bi geçmedik. Orada üstünde durdum ve orada yanlış bişey söylemiş olmak hem öğrencilere yetememe duygusu barındırıyor hem siz varken onu söylemek o ekstra bi yük bence . Benim açımdan. Oturup şöyle bi düşündüğümde. Kendimi sanırım siz varken onu yaptığım için daha çok eleştirirdim.

Yine gözlemcinin tanıdık biri olması ve daha önce de kendi sınıfında kısa ziyaret adı altında bulunması Katılımcı 5 ve Katılımcı 7 için de olumlu bir etki yaratmıştır: “ilk başta tabi ders gözlemlenecek deyince yani siz rica edince geçen yıldan da alışık olduğumuz için bu süreçte bi sınıf ortamında birebir bi gözlem yapmıştınız o yüzden -ee- çok yadırgamadım yani... açıkçası size alışkın olduğum...” (Katılımcı 5); “Yani sizle baştan konuştuğumuz için. Sen de tanıdığımız tanıdık olduğumuz için o açıdan hiç zorluk yaşamadım. Hani böyle çok yabancı biri -ee- ne diyim işte ya şimdi gökten bir tane gözlemci gelecek dersinize bakacak ...gibi bir durum olsa işin rengi değişirdi ama”

(Katılımcı 7). Ayrıca, gözlemcinin almış olduğu eğitimin de Katılımcı 5 için önemli olduğu anlaşılmaktadır:

Katılımcı 5: Yaptığım şey normalde hani -ee- siz bu işin eğitimini aldınız. -Ee- çünkü biliyorsunuz prosedür nasıl işleyecek ya da nasıl yapılması gerekiyor ya da çünkü -aa- bu yani kendi tabi öğrettiğimiz derse hakimiz ama gözlem işine hakim olmadığımız için hani neleri gözlüyo hocanın tavrını mı hocanın konuşmasını mı, dersi anlatışını mı, yoksa öğrenciler ne tepki veriyö onu mu. Yani o ortamda tam açıkçası ne gözlemleniyö açıkçası onları tam bilmediğim için -ee- o hani gözlem işinde -ee- tam neye konsantre oluyo onu bilmediğim için belki o tedirgin etmiş olabilir.

Katılımcı 6 ise gözlemcinin tanıdık olması ve aynı ortamda çalışıyor olması gözlem sürecinde vereceği dönütlerin daha isabetli olacağına dair bir açıklama yapmıştır:

Katılımcı 6: Şimdi siz dışardan biri değilsiniz zaten bizim içimizdensiniz. Siz de derse giriyorsunuz haliyle o mesela gözlem sonrası görüşmede işte bak ben de böyle bir sorun yaşadım ama bunu ben böyle çözdüm işte ne bileyim şunu sen yapıyorsun ama bunu ben de yapıyorum bak derste gibi. Hani o verdiğiniz yorumlar demek ki ben de -ee- hani ortak yaptığımız hepimizin doğru şeyler var hani orada hepimizin bir tek ben yaşamıyorum bu sorunu başkaları da yaşıyor ve bunu çözmenin yolları var. Hani onu da görmüş oluyoruz bence.

Katılımcı 6 için aynı zamanda gözlemcinin iletişim becerilerinin ve genel olarak pozitif tavrının önemli olduğu ve onun olumlu bir şekilde etkilendiği şu ifadelerinden çıkarılabilir:

Katılımcı 6: böyle kimin gireceği gerginlik yaratabilir. Bence sizin de şeyinizle de ilgili insanlarla genel olarak okuldaki iletişiminiz iyi pozitif de bir insansınız falan. Hani pozitifsiniz. Onun da etkisi var. Belki başka biri girseydi çok kaygı yaratabilirdi bende bilmiyorum bence sizin de etkiniz var karakter olarak işte ya da bir iş arkadaşı olarak. - Ee- insanlarla kurduğunuz ilişkinin -ee- o bende mesela kaygı yaratmamış olmasının bu sürecin diye düşünüyorum.

Hissedilen kaygı, tedirginlik, gerginlik ya da heyecan ile başa çıkma yollarından biri yaptığı işe odaklanma ve sonraki aktiviteye düşünerek plana bağlı kalmaya çalışma olduğu anlaşılmaktadır:

Katılımcı 2: biraz heyecan yaptım gerçekten çünkü böyle en ufak bi sekteye uğradığında kafamdaki plan eee bi endişelendim hani ay napıcam diye düşündüm çünkü bir süre içerisinde bişey yapmam gerekiyor ve doğal olarak biraz da stres hissediyor insan ve eeee o heyecanı ee atabilmek için derse odaklanmaya çalıştım ee sonrasını toparladım yani.

Katılımcı 2: Çok hani işte bi saatlik ders boyunca yarım saat boyunca çok heyecanlandım diyemem kısa bir süre hissettim onu ama heyecanlandım gerçekten.

Katılımcı 2: Ee biraz daha bi ikinci plan olsaydı kafamda aslında daha güzel olurdu onun eee eksikliğini hissettim o anda ee ama ee sonraki aktiviteye odaklanarak yine odaklanarak çözdüm öyle diyim kısaca.

Katılımcı 2: hani böyle insan karşısına çıktığım işte beni çok insanın izlediği eee çünkü şey tiyatrolarda oynadım eee işte sunuculuk da yaptım. Hani çok insanın karşısına çıktığım şeyler çok oldu durumlar çok oldu. Bu durumlarda eeee ne yaptıysam onu yaptım açıkçası. Orda da işime odaklandım

Katılımcı 2: yani eee hani karşımdaki ne düşünecek veyahut da işte öğrenciler ne düşünecek bu değil de daha çok ya işte lesson planda yapmam gereken bir yeri atladım yanlışlıkla burayı nasıl düzeltmem lazım veya nasıl toparlamam lazım buna odaklandım daha çok.

Katılımcı 2: Ee biraz daha bi ikinci plan olsaydı kafamda aslında daha güzel olurdu onun eee eksikliğini hissettim o anda ee ama ee sonraki aktiviteye odaklanarak yine odaklanarak çözdüm öyle diyim kısaca.

Katılımcı 3: bi yandan öğrencilere bişey anlatıyorum aktif olarak hani heyecan biraz daha arka planda kaldı. O anda sanırım ön plana şeyi koydum, dersi. Planladığımı yürütebilmeyi aslında koyduğumu düşünüyorum. Çünkü Heyecanımın farkına vardım ama bununla ilgili bişey yapabilecek bi alanım yoktu o anda. Ya da onu şey yapmaya çalıştım kontrol altında tutmaya çalıştım. Çünkü o anda aktif olarak teaching kısmına götürmem gerekiyordu dersin akışını. Devam ettirmem gerekiyordu. Hani onu yansıtmamaya çalıştım.

4.2.3. Kazanımlara ilişkin algılar

Alanyazında gözlem üzerine yapılan çalışmalar sonucu birtakım kazanımlardan bahsedilmektedir. Bu çalışmada da katılımcılar gözlemden yararlandığı ve özellikle aldıkları geri bildirim sayesinde öğretimlerinde gerekli değişiklikler yaptıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, gözlem sürecinin kazanımları katılımcıların uzaktan eğitim farkındalıkları, yarar algısı, dönüşüm ve katılım motivasyonları açısından incelenmiştir.

4.2.3.1. Uzaktan eğitim farkındalığı

Katılımcıların verdiği yanıtlar incelediğinde uzaktan eğitim farkındalığı yaşadığına dair vurgulanan bulgular iki açıdan bu farkındalığı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Birinci uzaktan eğitimde bir çevrimiçi dersin nasıl olması gerektiğine dair ve diğeri de uzaktan eğitimde gözlem ile çevrimiçi ders gözlemi arasındaki farkındalığa dair olduğu anlaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.8).

Katılımcıların çevrimiçi öğretimin yüz yüze öğretimden farklı olduğunu her ne kadar bilseler de uygulamada bu farkın nasıl yansması gerektiği konusunda kararsız

kaldıkları anlaşılmıştır. Diğer bir deyişle, çevrimiçi öğretimin nasıl yapılması gerekir, nelere dikkat edilmesi gerekir, çevrimiçi öğrenci katılımı nasıl artırılır gibi konularda eksik bilgisi olan öğretim elemanları, yüz yüzedeki öğretimlerini aynen uygulamaya çalışmışlar ancak bazı problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. Hatta, öyle anlaşıyor ki çevrimiçi sınıfta yaşanan sorunu bile fark edemeyip uygulamasına devam edenler de olmuştur. Özellikle, gözlem sonrası toplantıda bazı katılımcıların verilen dönütle birlikte ya da yönlendirilen sorularla bu durumun farkına varıp “aa, gerçekten mi?”, “gerçekten öyle mi yaptım? Aslında süre verdiğimi sanıyordum” gibi şaşkınlık ibareleriyle karşılaşması görüşme sırasında alınan cevaplara da yansıdığı anlaşılmaktadır:

Katılımcı 1: Ders sırasında aslında doğru yaptığımı düşündüğüm ama kendime göre doğru yaptığımı daha sonra fark ettiğim fark ettirdiğiniz yönler oldu.

Katılımcı 1: Öncelikle eksiklerimi gördüm. Fark ettim ki ben yüzyüze eğitimde yaptığım şeyleri sanırım yapıyordum uzaktan eğitim sürecince ve yüzyüze eğitimde iken öğrencilerden beklediğim şeyleri yine bekliyorum. Oysaki ortam tamamen farklı. bi şekilde öğretmenin öğretim biçiminde değişiklik yapması gerekiyor. Oysaki ben yüzyüze eğitimde ne yapıyorsam aynısını sadece bilgisayar karşısına geçip aynı şekilde uygulamışım. Bunu fark etmemi sağladı en önemli kısmı bu oldu. ... Ve Şu gerçeği kabul etmemi sağladı: uzaktan eğitim farklı bir öğretim biçimini benimsemeyi gerektiriyor. Uzaktan eğitim asla ve asla sizin sınıf içerisinde anlattığınız şekilde dersi anlatmanızı kaldıramıyor. Mümkün olmuyo maalesef bu. Ama oysaki ben bir sene boyunca sınıfta öğrencilerimle nasılsam bilgisayar karşısında da aynı olmuşum. Ama aslında öğrencilerin ihtiyacı olan şey bu değil. Öğrenciler bunula birlikte daha başka becerileri de kazanmak, ee, istiyorlarmış, daha farklı ihtiyaçları varmış. Bunu fark ettim. O açıdan çok iyi oldu.

Katılımcı 1: Şu an çünkü benim ders planlarımın gerçekten hiç birisi uzaktan eğitim ders planı değil. Hepsi yüzyüze eğitimin. Sınıfta ne söyliceksam hepsi ekran karşısında da aynı şekilde söylenen şeyler.

Katılımcı 1: Uzaktan eğitim yüz yüzeden farklı bir şeydir ve öğretim biçimini buna göre düzenlemek zorundasın.

Katılımcı 2: Şöyle ki uzaktan eğitim de ya aslında şu Pandemi sonrasında yaşadığımız uzaktan eğitim süreçleri eee bana çok şey geliyor arafta kalmış bir durum gibi geliyor çünkü aaaa ya ne uzaktan eğitime tam olarak geçebiliyoruz ne blended teaching yapmaya odaklanabiliyoruz yani hani birazını yüzyüze yapalım birazını online yapalım ne bunu düşünebiliyoruz ne de işte artık yüzyüze yapıcaz uzaktan eğitimi boş verelim gibi bi tutumda bulunabiliyoruz yani eeee maalesef ki çok post modern bir çağda çok belirsizlikler içerisinde olduğumuz için biraz bana böyle bi arafta kalmışlık hissi yaratıyor Pandemi döneminde uzaktan eğitim

Katılımcı 3: Ben şimdi bunu belki yüz yüzedeki farklı varyasyonlarını Öğrencileri understanding ckeck etmede kullanabilirim. Uzaktan eğitimde de bunun belki daha fazla yapılmaya ihtiyacı var.

Sadece seslerden anlamadığımız ya da sadece mikrofon açık olduğunda konuşan kişiyi check edebiliriz ama diğer kişi bundan emin olmayabilir gibi. Uzaktan eğitimde de daha çok, ama yine her ikisinde de check etmek gerekiyor. Ekranın tam öğrencilerin önünde olması bşşilerin daha detayına odaklanabildiğimi sağladığını düşünüyorum özellikle readingte ve gramerde. Bşş yansıttığımda tekli cümlelere odaklanmak. Özellikle reading ability açısından.

Katılımcı 5: -Ee- sesli okumanın, telaffuza yönelik çalışmalarda yapılması gerektiğini biliyorduk tabi ama -ee- işte zamandan tasarruf olsun, bşşeyler olsun diye biz -ee- bildiğimiz bazı şeyleri uygulayamıyoruz sınıfta. -Ee- o yüzden o açıdan iyi oldu.

Katılımcı 5: Ee- diğer bir açıdan tabi ki eksiklerimi gördüm yine uzaktan eğitimde

Çevrimiçi öğretime dair olan farkındalığın yanı sıra, katılımcılar yüz yüze sınıf ortamında gözlem ile çevrimiçi ortamda gözlemi birbiriyle kıyaslama yoluna giderek aradaki farkı da anlatmaya çalışmışlardır:

Katılımcı 3: Hani hem de uzaktan eğitim biraz daha, mmm, böyle sanki kendi kimliklerimize yanlış bir şey yapsak da daha az zarar veriyormuş gibi hissettiriyor bana. Hem öğrenci açısından, hem kendi açımdan. Hani belki eee hani sınıf ortamında böyle bi hata yapsam daha kendime acımasız eleştirebilecekken uzaktan onu biraz daha onu yumuşatıyorum kendi çapımda.

Katılımcı 3: Dediğim gibi hocam uzaktan eğitim biraz daha böyle kendi kimliklerimizden sıyrılıp hani o, bşşilerden etkilenme oranımızın daha az olduğu bir platform bana göre. Eleştiriden de daha az etkileniyoruz iyi şeylerden belki daha az. Hem iyi şeyler hem kötü şeyler. O anlamda hani zaten öğrencilerin varlığı da benim varlığım da biraz daha böyle havada kalıyor uzaktan eğitimde yani şeye göre, sınıf ortamına göre.

Katılımcı 3: Fiziksel olarak sizi gördüğümde daha farklı belki daha heyecanlı hissedecektim belki elim ayağıma dolaşıcaktı. Uzaktan dediğim gibi onu indiriyor her anlamda

Katılımcı 4: Şimdi uzaktan yaptığımız eğitim olduğundan dolayı ve aslında -ee- herhangi bir göz kontağı ya da işte bir vücut dili çok fazla görme şansı olmadığından -ee- çok hani böyle, -ee- normal sınıf şartlarında gelip de birinin gözlemlediği tarzda bir etki oluşmadı aslında bende. Hani negatif ya da pozitif yönde de bu böyle.

Katılımcı 5: -ee- çünkü yüzyüze ortamda -ee- daha çok etkiliyor çünkü ders başlarken biz kameraları açtık ama ders boyunca kameralarımız kapalıydı. Görmedik öğrencileri de, yani gözlemciyi de. Ama sınıf ortamında tabi daha şeydi. Daha fazla duygu -ne denir- mm- daha yoğundu heyecan ya da o tedirginlik ama uzaktan eğitimde o çok da fazla olmadı uzaktan olduğu için. Yani birebir çünkü gözlemciyi göremiyorsun. Tepkilerini göremiyorsun, not alıyor mu, almıyor mu onları göremiyorum uzaktanda. O yüzden biraz daha rahattım açıkçası sınıfta yüzyüze gözlemlendiğime göre.

Katılımcı 5: Ee- tabi yüzyüze gözlem ve uzaktan gözlem arasında farklar var.

Katılımcı 6: Öncelikle hani bir kaygı hissetmedim. O bence iyi bir şeydi. Bilmiyorum hani bunun -ee- online olmasıyla bir ilgisi var mıydı? Şimdi gözlemden bahsediyorum sınıfa gelmiş olmanızdan hani. Birinin sınıfta olması bir kaygı yaratmadı bende o açıdan bence olumluydu. Ama hani yüzyüze olsaydı bir şey değişir miydi? Onu bilmiyorum

Katılımcı 7: Şey, böyle hani derste bulunup da dersle ilgili yorum yapmayan, hiç bir aktiviteye katılmayan artı bir öğrenci varmış gibi hissettim. Hani böyle kendimi hiç stres altında işte bi gözlem gözlemleniyo gibi hissetmedim. -Ee- ne bileyim kameralar karşısında oyunculuk yapıyo gibi de hissetmedim açıkçası. -Ee- yani çok normalin dışında hani derste öğrenci karşısında hissettiğim duyguların dışında çok farklı bir durum olmadı tabi.

Katılımcı 7: Birincisi yüzyüze eğitimde fiziksel olarak bulunduğunuzda sınıfta benim öğrencilerin oturma planına alışık olduğum bir durum var. Olacaktı yani. Aynı öğrenciler genelde yan yana oturmayı tercih ediyorlar. -Ee- sizi konumlandıracağım pozisyonu önceden çok iyi düşünmem gerekiyor ki dikkatim dağılabilirdi mesela hani öğrencilerle ilgilenirken sizinle mesela göz teması kurmalı mıyım kurmamalı mıyım, bakmalı mıyım bakmamalı mıyım, -ee- konuşmalı mıyım yani orada tereddütte kalabilirdim. Yani işte hani varlığınızdan kesinlikle rahatsız olmak değil de hani böyle nasıl davranacağımı net olarak bilemiyebilirdim. Sınıf içinde size ya da öğrenciler mesela onlar da fiziksel olarak gördüğünde onların da tavırları değişebilirdi. Böyle ilkokuldaki gibi müfettiş geliyo hissiyatı olabilir öğrencilerde. Belki öyle bir farklılık olabilir.

Katılımcı 7: Hani burada uzaktan eğitimde sizin de diğer öğrenciler gibi profil fotoğrafınızı bir kare olarak gördüğümde -ee- çok hani bi farklı insan varmış gibi -ee- öğrenci ve ben dışında birisi beni gözetliyormuş gibi hissetmedim açıkçası. Bu ortam, sanal ortam daha rahat oldu.

Tablo 4.8. *Uzaktan Eğitim farkındalığına ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar*

ALT TEMA	KOD	FREKANS	KATILIMCI	ALINTI
Uzaktan Eğitim farkındalığı	UE gözlem farkındalığı	5	K3, K4, K5, K6, K7	Katılımcı 3: “Fiziksel olarak sizi gördüğümde daha farklı belki daha heyecanlı hissedecektim belki elim ayağıma dolaşıcaktı. Uzaktan dediğim gibi onu indiriyor her anlamda”
	UE ders farkındalığı	4	K1, K2, K3, K4	Katılımcı 1: “Ders sırasında aslında doğru yaptığımı düşündüğüm ama kendime göre doğru yaptığımı daha sonra farkettiğim farkettirdiğiniz yönler oldu.”

Tablo 4.8. (Devam) *Uzaktan Eğitim farkındalığına ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar*

4.2.3.2. Yarar algısı

Kazanımlara dair alınan yanıtlardan katılımcıların bu gözlem sürecine dair yarar algılarının sıklıkla ifade edildiği anlaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.9). Bu anlamda katılımcıların yarar algılarının yapıcı geri bildirimin etkililiği üzerine verilen ifadeler, gözlemcinin niteliklerine değinilmesi, sürecin değerini ifade etmeleri ve farklı görüşleri alabilme ile ilgili olduğu anlaşılmıştır.

Gözlem sürecinde katılımcılar ile gözlemci arasında diyalog şeklinde geçen gözlem sonrası toplantıda hem olumlu hem de olumsuz eleştiri içeren geri bildirimlerin katılımcılar tarafından yapıcı olarak algılandığı ve kendi öğretimlerine fayda sağladığı anlaşılmaktadır.

Katılımcı 1: Ee her ne kadar dersimde verdiğiniz feedbacklere göre çok fazla eksik olan kısmım ee yaptığım aktivite olmasına rağmen ben de onlarda hem fikirim ee yanlış yaptığım birçok alan vardı. Ee, ama, birisinin yine de o derse gelip eksilerimin yanında artılarımı da söylemesi onları da görebilmiş olması, ıı ,çünkü insanoğlu sonuçta olumsuz şeylerin fazlalığından çok rahat etkilenebiliyoruz siz ama olumlu kısımlardan da bahsettiniz

Katılımcı 4: sonrasında aldığım feedbacklerde evet duyduğumda bunu böyle yapsam daha iyi olabilir, daha etkili olabilir -ee- şeklindeki notlar ve aynı zamanda -ee- aslında şu da bence güzel bişey; iyi yaptığımız bişey varsa onun gözlemci tarafından size söylenmesi de bence hoş bişey. Yani hani, “bu güzel bunu iyi yapıyorsunuz, bence bu çok etkili” gibi olumlu dönütler almak da motivasyonu artırıcı bişey diye düşünüyorum. Hani ekleme yapabileceğimiz ya da işte belki de yanlış yaptığımız söylenen şeylerin yanı sıra iyi yaptığımız şeyleri duymak

Katılımcı 4: O yüzden derslere de pozitif yansımaları oldu diyebilirim.

Katılımcı 5: -Ee- okuma parçasını, -ee- okuma parçası yapacağım bölümü -ee- gözlemlemenizi istedim çünkü o noktada kafamı karıştıran -ee- şeyler vardı. -Ee- “reading aloud” (sesli okuma). Yani derste okuma yaptırırken -ee- bazen ben önce kendim okuyorum model oluyorum. Daha sonra öğrencilere okutuyorum. Ama tekrar paragrafı açıklarken, tekrar yine ben okumuş oluyorum. Bir parçayı 3 kere okumuş, bir paragrafı 3 kere okumuş oluyoruz. Ve çok uzun sürüyor derste çünkü yapacağımız belli bir müfredat, belli bir sürede işleyeceğimiz konular olduğu için -ee- açıkçası bazen bir direkt öğrenciye okutup ondan sonra kendim okuyup açıklayıyorum. Bunu açıkçası merak ettim

Katılımcı 5: Ben hani öğrenciye önce sesli okutup, sonra benim okuyup açıklayıp bitirmem -ee- o açıdan bana da faydası oldu tabi dönütün. -Mm- verdiğiniz dönütün.

Katılımcı 5: İyi yönlerimi de gördüm. Sizin beğendiğiniz, olumlu dönüt verdiğiniz yönleri de gördüm.

Katılımcı 5: Mesela verdiğiniz dönütlerden bir tanesi bir parça yaparken öğrencilere süre vermememdi. -Ee- bu da mesela bunun dezavantajı. Çünkü parçayı okuduktan sonra öğrenciler

okuyo, ben okuyorum, artık anladıklarını düşünüyorum. True/Falselara geçtiğimizde öğrencilere direkt sordum. Ben mesela orada süre vermediğim için onu olumsuz bi dönüt vermişsiniz. Doğru haklısınız mesela. Sınıfta yapıyo olsak öğrencilere süre de verirdim, yapardık da. Yapmaları için süre de verirdim. Yaparlardı, sonra birlikte cevaplardık. Ama yaparken birlikte yüzyüze yapıyoruz ekrandan gösteriyoruz. Hani anladılar diye düşünerekten hemen etkinliğe geçtim süre kaybetmemek için.

Katılımcı 5: İşte mesela girişim güzeldi. İşte öğrencileri selamlayıp, ve mesela düzeltmelerim onları rencide etmeden hatalarını düzeltmem, mesela bunları söylediniz. A, bunları ben farkına varmadan yapıyordum belki ama, siz söylediğinizde biraz daha bilincinde, farkında olarak yaptım. “A bak bunu yapmıştım ben Gülsüm hoca da dönüt vermişti. Demek doğru yoldayım” deyip, yine aynı şekilde, yaptığım şekilde devam ettim

Katılımcı 5: başka neler vardı? İşte açılış, kapanış, bunlar güzeldi demiştiniz. Nomine etmem güzeldi. Onları not almıştım

Katılımcı 6: -Ee- böyle bir gözlem yapıldığında sadece gözlem değil ama sonrasında özellikle bence -ee- iyi hani görüşüp sizin dönütler vermeniz -ee- neyi nasıl yapabilirdim gibi ya da neyi neden yaptığımı sorgulamanız hani benim de bence kendimi eleştirmem açısından güzel bir şey oldu.

Katılımcı 6: Evet, yani şey örneğini hatırlıyorum mesela ilk hmm dersin başında bir şey vardı, bi fotoğraf vardı onun üzerine konuştuk ama öğrencilerin bir fikri yoktu bir fikir belirtmediler falan hani. Siz de öneride bulunmuştunuz işte hani gidip online araştırabilirler bakabilirler falan. Ama sonraki derslerde onu biraz daha kullanmıştım. -Ee- hadi işte size şu kadar süre veriyorum bi bakın bakalım ya da hadi birlikte bakıp eğer biraz daha komplike bir şeyse mesela daha az vakit kaybedelim işte -ee- birlikte baktığımızı hatırlıyorum. Yani verdiğiniz önerilerin bazılarını sınıfta denediğimi hatırlıyorum. Bu anlamda iyi olmuştu.

Katılımcı 7: Hani belki böyle bir merak duygusu diyelim. Hani aslında nasıl gidiyorum? Anında bi feedback alabilsem nasıl olur? İşte dersi durdursak, kaydı durdursak da sorsam gibi -ee- durumlar belki öyle bi merak duygusu olmuş olabilir normalin dışında

Katılımcı 7: Olumlu olarak eleştirdiğiniz kısımların üzerinde durursak ee yani doğru yaptığım daha doğrusu hani iyi gittiğini söylediğiniz yerler var. Oraları yapmaya devam.

Çalışmada yer alan gözlem sürecinin yararlı olarak algılanmasının bir diğer nedeni olarak da katılımcılar tarafından gözlemcinin sahip olduğu nitelikler olduğu anlaşılmıştır. Özellikle Katılımcı 1’in “Ben sizden kaynaklı mı bilmiyorum ama, ııı, o süreçten oldukça faydalandığımı düşünüyorum” şeklindeki açık ifadesi bu düşüncüyü doğrulamaktadır. Ayrıca Katılımcı 1’in “yetkin başka bir kişinin dersimi gözlemleyip” ifadesinde yer alan “yetkin” kelimesinin gözlemci niteliğine vurgu yaptığının ve bunu birkaç kez daha dile getirip ne şekilde kendine yarar sağladığının anlaşılmasına yardımcı olmuştur:

Katılımcı 1: Yine de bunu daha yetkin bir kişinin ağzından duymak ee olumlu ve olumsuz yönlerimi- benim için daha fazla önem teşkil ediyö.

Katılımcı 1: kendimize eşdeğerde olan bir akranın mutlaka olması gerektiğini düşünüyörüm çünkü daha yetkin olduklarını ve neyi değerlendirmesi gerektiğini bildiğı için peer observing çok daha faydalı olduğunu düşünüyörüm.

Katılımcı 7 için de gözlemci niteliğinin yarar algısına kattığı anlam açısından benzer bir bulguya rastlandığı anlaşılmıştır:

Katılımcı 7: fakat aynı işi yapan aynı ee tecrübeleri yaşamış birinden bu şekilde dönüt alabilmek yani eğitim öğretimin bence kalitesini artıracaktır hem de daha iyi bir öğretici yapacaktır diye düşünüyörüm genel olarak.

Ayrıca, Katılımcı 1'in gözlem etkinliğinin zaman ve özveri gerektirdiğinin farkında olduğunun ve bundan dolayı da onun gözünde değerli ve faydalı bir etkinlik olarak gördüğü çıkarımına ulaşılabilir:

Katılımcı 1: Aa, Başka birisinin benim dersime gelip de zaman harcıcak olması bana feedback vericek olması bunlar beni gerçekten çok mutlu hissettirdi. Çünkü birisinden kendinizi gözlemesini istemeniz vesaire bunlar zaman gerekiyo buna kişinin enerjisinin yeterli olması gerekiyor uygun anı bulmak gerekiyor aslında ben sizden bi hizmet aldım ve bu hizmete hiçbir para ödmeden sahip oldum o yüzden mutluluk hissettim. Normalde ben arasam belki bulamıcam bi peerim gelip de beni gözlemesini hani. Uygun bi ortam olmicak.

Katılımcı 3 ise farklı bir gözden kendi dersine bakılmasının faydasını vurgulamaktadır: “Farklı insanların perspektiflerine katmada çok faydalı olduğunu düşünüyörüm”. Benzer şekilde, her ne kadar yüz yüze öğretmenliklerinde belli tecrübe sahibi olsalar da, öğretim elemanları çevrimiçi öğretmenlik açısından tecrübesiz sayılabilecek durumda oldukları ve yüz yüze öğretmenliklerini çevrimiçi ortama aktarmada bazı sıkıntıların doğabileceğini fark ettikleri anlaşılmıştır. Bu nedenle neleri gerçekte doğru bir şekilde çevrimiçi öğretime aktardıklarından emin olabilmeleri için dıştan bir gözün, özellikle çevrimiçi öğretimde nispeten daha fazla bilgisi olan ve gözlem konusunda ayrıca eğitimi olan bir akran tarafından bir ayna görevi görerek öğretimleri üzerine yansıtmada bulunmalarına ihtiyaç duyduğu çıkarımına varılabilir:

Katılımcı 7: dediğim gibi tek perspektiften baktım kendime. Kendi açımdan baktığımda -ee- hani bazı şeyler iyi gidiyo gibi bazı şeyler kötü gidiyo gibi emin olamadığım durumlar var. Hani bunlardan başka bir göz tarafından gözlemlenmek bana katkıda bulundu.

Katılımcı 7: hani her ne kadar eğitimini alsak da bu işin lisans seviyesinde yüksek lisans seviyesinde doktora seviyesinde ee dışardan bir gözlemci dışardan bir göz dışardan alabilceğimiz

dönütler ya kendi açımızdan da önemli ama asıl hedefimiz öğrenciye öğretmek asıl amacımıza hizmet etmesi açısından çok değerli olduğunu düşünüyorum açıkçası.

Tablo 4.9. Yarar algısına ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar

ALT TEMA	KOD	FREKANS	KATILIMCI	ALINTI
Yarar algısı	Yapıcı geri bildirimin etkililiği	5	K1, K4, K5, K6, K7	Katılımcı 7: “Olumlu olarak eleştirdiğiniz kısımların üzerinde durursak ee yani doğru yaptığım daha doğrusu hani iyi gittiğini söylediğiniz yerler var. Oraları yapmaya devam.”
	Gözlemcinin nitelikleri	2	K1, K7	Katılımcı 1: “kendimize eşdeğerde olan bir akranın mutlaka olması gerektiğini düşünüyorum çünkü daha yetkin olduklarını ve neyi değerlendirmesi gerektiğini bildiği için peer observing çok daha faydalı olduğunu düşünüyorum.”
	Sürecin değerini takdir etme	1	K1	Katılımcı 1: “Aa, Başka birisinin benim dersime gelip de zaman harcacak olması bana feedback vericek olması bunlar beni gerçekten çok mutlu hissettirdi. Çünkü birisinden kendinizi gözlemesini istemeniz vesaire bunlar zaman gerekiyo buna kişinin enerjisinin yeterli olması gerekiyor uygun anı bulmak gerekiyor aslında ben sizden bi hizmet aldım ve bu hizmete hiçbir para ödmeden sahip oldum o yüzden mutluluk hissettim. Normalde ben arasam belki bulamıcam bi peerim gelip de beni gözlemesini hani. Uygun bi ortam olmicak.”
	Farklı açıdan bakabilme becerisi	2	K3, K7	Katılımcı 7: “dediğim gibi tek perspektiften baktım kendime. Kendi açımdan baktığımda - ee- hani bazı şeyler iyi gidiyo gibi bazı şeyler kötü gidiyo gibi emin olamadığım durumlar var. Hani bunlardan başka bir göz tarafından gözlemlenmek bana katkıda bulundu.”

Tablo 4.9. (Devam) Yarar algısına ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar

4.2.3.3. Dönüşüm

Bu çalışmada gözlem sürecini kendi görüşlerine göre olumlu bir şekilde tamamlayan öğretim elemanları “çevrimiçi öğretmen dönüşümlerine” sağlanan katkı katılımcıların verdiği yanıtlara göre *eleştirel yansıtma* ve *pedagojik dönüşüm* olarak ele alınması uygun bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.10).

Tablo 4.10. Dönüşüme ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar

ALT TEMA	KOD	FREKANS	KATILIMCI	ALINTI
Dönüşüm	Eleştirel özyansıtma	7	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7	Katılımcı 1: “Uzaktan eğitim yaptığımızın farkındayım, görüyorum Ee, sistemin farklı olması gerektiğini de biliyorum ama uygulamada bunun hiçbir öneminin kalmadığını gördüm kendi açımdan”
	Pedagojik dönüşüm	6	K1, K2, K3, K4, K5, K7	Katılımcı 4: “söylediği- söylenen şeyleri, dönütleri, şimdi artık -ee- uyguluyorum yani aslında söyleyebilirim. Warm-up kısmı içindi benim. Daha açıkçası onlara biraz daha üzerine eğildim.”

Gözlem süreci sonunda her bir katılımcıdan öz-yansıtma formu doldurmaları istenmiştir. Katılımcılar aldıkları geri bildirimleri kendi süzgeçlerinden geçirerek kendi performanslarını bir daha düşünmelerine sevk edilmişlerdir. Böylece öz-yansıtma bulunarak hangi noktalarda eksik kaldıklarını, öğretimlerinin neresinde çevrimiçi dönüşümü sağlayamadıklarını, bir sonraki öğretimlerinde nasıl bir değişikliğe gideceklerini, kısaca onlara gözlem etkinliğinin ne kattığını değerlendirmelerine fırsat verilmiştir. Bu çalışma için yapılan görüşme ile de kendilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamaya yönelik sorulan sorular karşısında kendi duygularını ve değerlendirmelerini şu şekilde yansıtmışlardır:

Katılımcı 1: Ee yani ben bi ders anlatıyorum ama iyi mi anlatıyorum öğrencilerle aramdaki ilişkiyi kurabildim mi vermek istediğim mesajı karşı tarafa güzel bi şekilde aktarabiliyom muyum

Katılımcı 1: Uzaktan eğitim yaptığımızın farkındayım, görüyorum Ee, sistemin farklı olması gerektiğini de biliyorum ama uygulamada bunun hiçbir öneminin kalmadığını gördüm kendi açımdan

Katılımcı 1: Bunları Bilmeme rağmen uygulamadığımı gördüm. Sizin ders gözleminizle aslında ben biraz zihinde teoride kalan pratikte olmayan şeyleri görmüş oldum. Zaten eğitim biçimimi buna göre ayarlamam gerektiğini de biliyorum ama Uygulama aşamasında aslında uyguladığımı

güya sanarken hiç de uygulamamış olduğumu ve hep yüzyüze eğitimdeki öğretmenliğimin aynısını sanal ortamda gösterdiğimi gördüm. o açıdan çok iyi oldu. Bi şeyi Bilmekle uygulamanın birbirinde ne kadar farklı bişi olduğunu bazen dıştan bir gözün size göstermesi gerekiyor.

Katılımcı 2: onu uygulamaya koyduğumda karşılaştığım birkaç eee sorunla da eeee hani eksikliklerimi görebilme şansı elde etmiş oldum ve bunların üzerine düşündüm sonrasında.

Katılımcı 2: Yani eee bu benim eksikliğim hani şahsi bi eksikliğim olarak görüyorum çünkü ben tam olarak kendimi veremediğimi hissediyorum uzaktan eğitime.

Katılımcı 2: Gözlemlendiğimde ya bak hani şurayı şöyle yapabilirim ne bileyim online platformları kullanarak burayı daha interaktif yapabilirdim işte ne bileyim. Mentimeterda bi poll yapabilirdim. Bi kahoot oyunu ekleyebilirdim. Aslında öyle olsaydı daha iyi olurdu diye düşündüğüm oldu. Ve hani şey kendimi çok fazla eeee online eğitim planlamasına veremediğimi eee hissettim açıkçası.

Katılımcı 2: Eee yani bu toolları bu platformları kullanmaya çalışıyorum amma velakin sürekli maksimum seviyede yapamadığımı hissediyorum

Katılımcı 3: Öğretmenliğimin bir kesiti aslında o benim için. Ama bunu sadece daha çok uzaktan eğitim öğretmenliğim değil de benim öğretmenliğimi gözlemlediğinizi düşünüyorum. Genel açıdan baktığımda.

Uzaktan nasıl bir öğretmenim değil de hani daha genel. O yüzden de mesela action planlarımla arasındaki en belirgin böyle bazı derslerde aa bak o gün öyle konuşmuştuk yaptığım bir iki şey oldu. Ama bu sınıf içinde de olsam dikkat edicem şeyler aynı zamanda.

Katılımcı 3: Birincisi aslında kendim de yapıyodum az çok. Ama ondan sonra daha çok vurgu oldu kendi içimde. Diğer olasılıkları öğrencilerin düşünüp düşünmediğinden emin olmak ve onların neden yanlış olduğunu, gramerlere bakarken özellikle onları biraz daha vurguluyorum o günden sonra.

Öğrenci belki aklında düşünüyo ama söylemiyo o anda.

Katılımcı 4: Yani diyebileceğim ortak noktalar şöyle: yine gözlem sürecinde işte -ee- öğrendiğim şeyler benim için çok faydalı ama uzaktan eğitim için biraz zor yani uygulaması bence. Yine de bi soru sorulduğunda ya da işte bi işte etkileşim olduğu zaman onun ya bizim için işte göz temasıyla ya da vücut diliyle birleşmediği zaman çok iyi olmadığını düşünüyorum maalesef. Yani çok iyi etki alamadığımızı düşünüyorum. -Ee- çok standart hani dersin merhabalaşma işte “nasılsınız, iyi misiniz?” bölümünde bile çok hani iyi bişey olmuyo. Yani öğrencileri göremediğimiz için. Biz kendimizi gösteriyoruz belki kamerayı açıyoruz ama onlar bizi görüyo biz onları görmüyoruz. -Ee- yani o yüzden gözlem süreci bence çok faydalı ama uzaktan eğitimde farkındalığa vardığım şey işte bunun tamam işte çok güzel dönütler aldım ama uyguluyorum ama yine de bişeyler eksik yani. En büyük farkındalığım bu yani aslında. Öğrenciye bakamamak, onları görememek ya da işte bi şekilde vücut dilini çok kullanamamak... -ee- en büyük farkındalık olabilir yani. Sınıftaki dersler güzelmiş.

Katılımcı 4: Yani diyebileceğim ortak noktalar şöyle: yine gözlem sürecinde işte -ee- öğrendiğim şeyler benim için çok faydalı ama uzaktan eğitim için biraz zor yani uygulaması bence. Yine de bi soru sorulduğunda ya da işte bi işte etkileşim olduğu zaman onun ya bizim için işte göz temasıyla ya da vücut diliyle birleşmediği zaman çok iyi olmadığını düşünüyorum maalesef. Yani çok iyi etki alamadığımızı düşünüyorum. -Ee- çok standart hani dersin merhabalaşma işte “nasılsınız, iyi misiniz?” bölümünde bile çok hani iyi bişey olmuyo. Yani öğrencileri göremediğimiz için. Biz kendimizi gösteriyoruz belki kamerayı açıyoruz ama onlar bizi görüyo biz onları görmüyoruz. -Ee- yani o yüzden gözlem süreci bence çok faydalı ama uzaktan eğitimde farkındalığa vardığım şey işte bunun tamam işte çok güzel dönütler aldım ama uyguluyorum ama yine de bişeyler eksik yani. En büyük farkındalığım bu yani aslında. Öğrenciye bakamamak, onları görememek ya da işte bi şekilde vücut dilini çok kullanamamak... -ee- en büyük farkındalık olabilir yani. Sınıftaki dersler güzeldi. Yüzyüze derslerdeki etkileşimi yakalayamadık. Yani çünkü öğrencilerin sınıfa gelme disiplini işte canlı derse gelme disiplini aynı olmadı. Çünkü videoyu sonradan seyretme rahatlığı olduğu için hepsinde veya işte devam devamsızlık durumları sıkıntı yaratmadığı için e tabi ki 3 kişi 5 kişi işte gelirse aa diyorum ki “çok güzel (he-he) kalabalık sınıf!” O yüzden yerini tutmadı elbette. Ama kötünün iyisi diyebileceğimiz bir durum yani şu anda.

Katılımcı 5: Yani ders de iyi geçti. Çünkü dersin hedef amaçlarına baktığımda onları yapabildik yani. Ama bir tek şey haricinde: süre. Süreyi tam ayarlayamadım. 45-50 dakikada biter dedim ama 70 dakika kadar sürdü sanırım. Evet, o biraz uzun sürdü.

Katılımcı 5: bu uzaktan olduğu için biz tabi süre mesela 3 saatlik dersi bir buçuk saatte yapıyoruz. Süre açısından kısalma oluyor. Uzaktan eğitimde süre açısından -ee- kısaltıyoruz ama işlicemiz konu aynı kalıyo -ee- dolayısıyla bi şekilde hızlanıyoruz uzaktan eğitimde ders yaparken yüzyüze yaptığımıza göre. Ve bu da benim bazı noktaları hızlı geçmeme sebep oluyor.

Yansıtıcı öğretim uygulamalarındaki amaç öğretmenin kendi öğretimine ayna tutabilmesi ve kendi öğretimine objektif bir gözle dıştan bir göz olarak bakabilmesidir. Katılımcı 6 tek seferlik etkinlik olmasına rağmen uzaktan eğitimde de bu yansıtma olayının yapılabileceğini ona hatırlatmış olması onun açısından değerli bir kazanım olduğu anlaşılmaktadır:

Katılımcı 6: Ee- sonrasında da yine -ee- derste biraz daha sanırım ben de böyle kendimi gözlemlemeyi biraz daha öğrendim sanırım o anlamda da etkili oldu diye düşünüyorum.... Bir de bunun dışında ben normalde de ben kendimi gözlemlemeye çalışıyorum bazen işte not alıyorum bugün bu iyi gitti bu kötü gitti bunu bi daha yapma şunu ne bileyim işte şöyle değiştir gibi. -Ee- online derste bunu çok yaptığımı sanmıyorum çünkü böyle o öğrenciyi de görmüyoruz o etkileşim sınıftaki gibi olmuyor ya bi de içine bi anda düştük ne olduğunu bilmiyorum nasıl yapacağımı bilmiyorum falan. Ama öyle sizle yaptığımız şeyden sonra özellikle görüşmeden sonra gözlem sonrası görüşmeden sonra biraz daha böyle hani notlar aldığımı hatırlıyorum. Bak burada bu olmadı işte bunu böyle değiştirebilirsin diye kendimi gözlemlemek ya da kendimi olumlu ya da

olumsuz eleştirmek anlamında da bence hani bunu yapmam gerektiğini bana hatırlatmış oldu bu anlamda da iyi oldu bence.

Katılımcı 7 daha çok karşılaştığı zorluktan bahsetmiştir. Öğrenci için sosyal buradalık kavramının önemini anladığını ancak bunu nasıl artırabileceğini henüz bulamadığını şu şekilde ifade etmiştir:

Katılımcı 7: Yani bunu bazen şey yapabiliyorum yani öğrenci derse katılmak istemediğinde, böyle sessiz sakın hani dedim ya bir kare, bir profil fotoğrafı ya da isim yazıyor ya sadece ondan ibaret gördüğüm oluyor bazen öğrencileri. Onlara da soru soruyorum cevap vermiyorlar. -Ee- işte atıyorum bir şey öğretmeye çalışıyorum ya da işte hal hatır soruyorum cevap vermiyorlar. Tamamen sessiz gidiyorlar. Ama mesela yüzyüze olsa bir şekilde -ee- hani fiziksel olarak ortamdaki bi şekilde duygularından anlarım, durumundan anlarım, derse hazırbulunuşluğunu görürüm. -Ee- bazen bu öğrencileri gereğinden fazla mı kendi hallerine mi bırakıyorum düşüncesi oluyor. Hani daha çok mu dokunmalıyım. Hani “Bak burada olduğumu görüyorum”u konuşmuştuk ya, “social presence”. Hani böyle 3-5 kişi olduğunda tamam, rahatlıkla social presence’ın farkındayım mesela. Ama on sekiz kişi varken on dokuzuncu geldiğinde ya da işte ne bileyim, 18 kişi benden 2 dakika önce derste var olduğunda ben social presence kısmında ee ya da öğrencinin işte hazırbulunuşluk dersin orada görüntüsü var kendisi var mı irdelemiyorum bu konuda hani öğrencilere dersin içine daha çok çekebilirim gibi düşünmüyorum değilim.

Bu çalışma kapsamında yapılan görüşmeyle birlikte çevrimiçi öğretime yönelik farkındalıkları artan öğretim elemanlarında değişimin ya da diğer bir ifadeyle “dönüşümün” başladığı ve bunun kendi çevrimiçi öğretim pedagojilerine yansıdığı aşağıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır:

Katılımcı 1: daha sonra öğrencilerimle de bu konuda konuştuk. Bakın ben size böyle yapıyomuşum evet öyle miydi değil miydi diye onlardan da feedback aldım. onlar da teyit ettiler.

Katılımcı 1: Ve ders içeriğini biraz değiştirdim bundan dolayı. Öğrenciler de daha memnun oldular. Ben de yanlış yaptığım bir Teaching sürecini düzeltmiş oldum. Gayet güzeldi

Katılımcı 1: Eee, Yazın mesela yeni dönem için ders planlamamı yaparken biraz daha biz uzaktan eğitim ile dersi anlatıyoruz Öğrenciler sanal bi şekilde karşımda, ee, bu düşünceleri aklımda tutarak ders planlarımı yapıcam

Katılımcı 1: Belki öğrencilerimin yüzünü görmem gerekicek, belki onları zorlamam gerekecek kameralarını açmaları yönünde. Belki öğrencilerimin hepsinin mikrofonun açık olmasını isticem anında katılım sağlayabilmeleri için. Yani Bilemiyorum onu artık ayrıntılı araştırmayı ve içerik hazırlamayı daha sonra yapıcam

Katılımcı 2: Eee, o yüzden bundan sonraki olacak olan uzaktan eğitim süreçlerinde eee planlamayı daha odaklanarak daha, daha samimi bi şekilde yapmak istiyorum yani şey hissetmek istemiyorum

mmm zaten işte online eğitimi geçici bi sistem olarak hissetmek istemiyorum gözlemlenince bunun ciddiyetini daha da çok kavramış oldum bundan sonra daha da kendimi dolu dolu interaktif bi uzaktan eğitim dersi planlamaya vericem diye düşünüyorum.

Katılımcı 3: O görüşmeden heybeme alıp sakladıklarımın hiçbir yerde yazılı olmasa da ha bak buna da dikkat et (İSMİNİ SÖYLÜYOR) diye meaning e odaklanma.

Katılımcı 7: Hani şöyle olsaydı daha iyi olurdu dediğiniz yerler var. Ee kendimi düzeltme açısından yani daha iyi bir öğretim yapabilmem açısından ee büyük fayda sağlayacağını düşünüyorum açıkçası.

Katılımcı 4'ün gözlem sonrası derslerinde aldığı geribildirimleri değerlendirip kendi öğretiminde uygulamaya çoktan geçtiği anlaşılmaktadır:

Katılımcı 4: söylediği- söylenen şeyleri, dönütleri, şimdi artık -ee- uyguluyorum yani aslında söyleyebilirim. Warm-up kısmı içindi benim. Daha açıkçası onlara biraz daha üzerine eğildim.

Katılımcı 4: Şimdi aldığım dönütler doğrultusunda aslında katmak istediğim değil kattığım şeyler var yani zaten. Yani hani sanki planmış gibi değil de yapıyorum diyebilirim, yapmaya özen gösteriyorum diyebilirim. Mesela hani dönütlerden birisi warm-up kısmındaki soruları biraz daha spesifikleştirmek ya da işte biraz daha belki ilgi-öğrencilerin ilgi veya işte yaş aralığına daha uygun hale getirerek ve belli bir süre verilerek sorulmasıydı. Şimdi mesela bunu uyguluyorum. Daha yönlendirici oluyo. -Ee- çoğu zaman öğrencilerin de dediğim gibi ilgisi doğrultusunda olunca -ee- hani, daha fazla alternatif bulabildiklerini görüyorum. Hani yanıt vermek için. Böyle şeyler tabi ki öğrencileri biraz daha konuşmaya teşvik ediyor. Çok alakasız kalmayınca ve biraz daraltınca -ee- biraz daha hızlı bir şekilde konuşmaya motive olabiliyorlar. -

Katılımcı 4: alıştırmalarla ilgili bi de dönüt vardı diye hatırlıyorum. -Ee- o kısmı da kullanıyorum. Hani daha kısa kısa bölümler yaptırıp sonra cevap alıp şeklinde dönütler. -Ee- yani aslında bunlar yansıdı. Üzerinden çok vakit geçmediği halde dönüt alalı. Ne kadar oldu şimdi hatırlamıyorum bir ay kadar oldu mu? Evet, o süreçten beridir yapılan derslerde aldığım dönütlere göre aslında bazı düzenlemeler yaptım

Katılımcı 4: warm-up çok önemli bi kısmı dersin. Hani öğrencileri uyandırdığımız ve böyle bi hazır hale getirdiğimiz bir evre olduğu için o bölüm ne kadar canlı ve işte aktif olursa sonraki kısımları da dersin o kadar iyi gidiyo bence ya da tam tersi işte. Cansız ve kötü gidiyor. -E- o yüzden mutlaka -ee- derslere katıyorum elimden geldiğince yapabileceğim adaptasyonlar varsa, eklemeler çıkarmalar varsa onları yapmaya özen gösteriyorum. -Ee- o yüzden önce mutlaka bakmak gerekiyor hani kitaba. Ne sorucaz ya da soruyu nasıl değiştirebilirim gibi ya da soruyu nasıl değiştirebilirim gibi ya da ne ekleyebilirim varsa bi görsel bi video vesaire ile destekleyebilir miyim gibi -ee- çalışmaları önceden biraz yapıp -ee- daha uygun hale getirmeye çalışıyorum ve çalışıcım ileriye yönelik de.

Katılımcı 5'in bazı yapılması gerekenleri bildiği halde uygulamadığını fark ettiği ve sonraki çevrimiçi derslerinde uygulamaya başladığı anlaşılmaktadır:

Katılımcı 5: ya tabi zorlayamayız öğrencileri kamera açmaya ama tabi yüzyüze eğitim gibi olmuyo. Yani uzaktan eğitimde yaptırdığımız etkinlikler. Burada aldığım dönütler de tabi benim bi sonraki uzaktan eğitim hatta daha sonra, dönütten sonra yaptığım derslerde bazı noktalara dikkat ediyorum bile. Onun daha sonrası faydası tabi ki oldu bana.

Katılımcı 5: Ee- işte yine olumsuz bu süre vermedim düşünceleri için o vardı. Okuma parçası için mesela sesli okuma parçası yaptırırsam önce öğrencilere okutmam daha sonra mesela kendi okuyup anlamalarına yönelik bir şey yaptırırsam onların sessiz okuması gerekiyor. -Ee- bunu söylediniz. Tabi onlar mesela yaparken aklıma geliyor, dikkat ediyorum.

4.2.3.4. Katılım motivasyonu

Katılımcıların çevrimiçi öğretime yönelik hala kendilerini eksik hissetmesi ve geliştirmesi gereken yönlerinin olduğunu düşünceleri üzerine gözlem etkinliğinin devam etmesini ve hatta bunun gerçek anlamda akran ders gözlemi, yani kendilerinin de derse girip gözlem yapabilecekleri bir şekilde olmasını istedikleri anlaşılmıştır ve bu şekilde bulgular ele alınmıştır (Bkz. Tablo 4.11).

Çalışma kapsamındaki gözlem sürecinden faydalandıkları anlaşılan katılımcıların gözlem sürecine devam etme motivasyonlarının yüksek olduğu anlaşılmıştır:

Katılımcı 1: e11, daha sık bir şekilde bile yapılabilir bence, 11, peer gözlemleri

Katılımcı 1: Ee Keşke tekrar tekrar olsa, bir sürü kez olsa.

Katılımcı 5: ama dersin gözlemlenmesi olması gerekiyor

Katılımcı 5: Bunu sürekli yapıyor olsak, belki o da normal herşey yolunda rutin gidiyormuş gibi bu bi de rutine, rutin haline getirsek mesela dönemde 3-4 defa dersler gözlemlense, paylaşım olsa, -ee- bence daha iyi olur, artısı olur yani. İlk birkaç derste böyle tedirginlik olabilir, çekingenlik olabilir ama daha sonra çünkü alışyorsun.

Katılımcı 5: O yüzden biz de bunu mesela alışkanlık haline getirirsek o yüzden faydalı olabilir bize, hepimize.

Katılımcı 5: Yani bunları daha çok yaparsak biz de deneyim kazanırız. Hem kendi açımızdan, hem de uzaktan eğitim sürecinde. Çünkü sadece öğrenci ve öğretmen değil -ee- en azından başka birilerinin de yani bu rasgele yapılıyor dersler falan. Bu sürecin, işlerin böyle olmadığını göstermek için belki de daha profesyonel anlamda bu işi yaptığımızı göstermek için de belki katkısı olabilir, alana, okulumuza, bilmiyorum yani. O açıdan da faydalı olabilir

Katılımcı 6: bence daha hani hatta sık yapmamız gereken bir şey diye düşünüyorum.

Katılımcı 7: Bu reading writing dersiydi. Belli bir beceri işte okuma becerisine yönelikti daha çok dersin içeriği. Aslında farklı yerlerde farklı öğrenci topluluklarıyla farklı seviye gruplarıyla ee daha sürekli yapılabilir bir şey olsa bence çok daha etkili olacaktır. Hani yani insanların buna bakış açısının değişmesi gerekiyor beni yine değerlendirecekler ben kaç yıllık hocayım beni başkası mı izleyecek gibi düşünmeyip hani sürecin olumlu taraflarından bakarak insanlar açık olursa daha faydalı olacağını düşünüyorum bence yaygınlaştırılması gerekiyor. Sadece üniversite bazında değil genel olarak yaygınlaştırılması gerektiğini düşünüyorum

Katılımcı 3 için çevrimiçi öğretimin devam edilmesi halinde gözlem sürecine devam edilmesinin daha rahat olacağına dair bir düşüncesinin olduğu anlaşılmıştır:

Katılımcı 3: Hibrit sisteme geçilse... hibrite döneceği bir süreçte. Bunu uzaktan da yapmak çok daha kolay.

Katılımcıların sadece gözlemlendiği ancak gözlemlene fırsatının olmadığı bu süreç sonunda katılımcılardan bazılarının gözlemci olarak da bir sonraki süreçte yer almak istediği anlaşılmıştır:

Katılımcı 4: Yani inşallah bu yaptığımız çalışma- yaptığımız çalışma işte dediğimiz gibi sonrasında da devam eder. Sınıflara gireriz. Yani biz böyle dönüt vermek için değil de hani birinden, başka bi meslektaşımızdan bişey öğrenmek için de gireriz inşallah. Yani hani o burayı nasıl yapıyor acaba diye ben mesela merak ettiğim hocalarımız var. Böyle bi dönüt vermek değil sadece bişeyler öğrenmek için belki birbirimizin dersine inşallah bi gün misafir oluruz diyelim yani.

Katılımcı 6: Bu sürecin devam etmesi gerekir. Çünkü düşününce böyle bizden sonra alınan birkaç grup daha oldu ama mesela ben şimdi 11. yılımda çalışıyorum. Hani bunu süreç içerisinde hep yapmış olsaydık -ee- şey de güzel bir şey birbirimizin derslerine de girsek birbirimizden öğrenecek şeyler de var

Tablo 4.11. Katılım motivasyonuna ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar

ALT TEMA	KOD	FREKANS	KATILIMCI	ALINTI
Katılım motivasyonu	Gözlem uygulamasına devam isteği	5	K1, K3, K5, K6, K7	Katılımcı 1: “Ee keşke tekrar tekrar olsa, bir sürü kez olsa.”
	Gözlemci olma İsteği	2	K4, K6	Katılımcı 6: “Bu sürecin devam etmesi gerekir. Çünkü düşününce böyle bizden sonra alınan birkaç grup daha oldu ama mesela ben şimdi

11. yılımda
çalışıyorum. Hani
bunu süreç
içerisinde hep
yapmış olsaydık -
ee- şey de güzel bir
şey birbirimizin
derslerine de girsek
birbirimizden
öğrenecek şeyler de
var”

Tablo 4.11. (Devam) *Katılım motivasyonuna ilişkin kodlar, frekans, katılımcı ve örnek alıntılar*



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümünde pandemi sonrası yürütülen eşzamanlı çevrimiçi ders gözlemine dair öğretim elemanlarının duygu ve deneyimlerini açığa çıkarmaya yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların tartışılması, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma

Bu çalışma kapsamında yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeden elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda 3 ana tema altında tartışılmıştır.

5.1.1. Gözleme genel bakış

Gözlem öncesinde öğretim elemanlarının önceki gözlem deneyimlerinin yanı sıra, gözleme karşı olumlu bir tutum sergilemeleri, gözlemin amacını, süreçlerini bilmeleri ve ona göre kendilerini hazır hissetmeleri, daha da önemlisi gözlemcinin gözlem boyunca dersin hangi kısmına odaklanacağını öğretim elemanından bizzat kendisinin belirlemesini istemesi beklentiyi olumlu şekilde etkilemiş ve dolayısıyla gözlemlenenlerin hazırbulunuşluk seviyelerini artırmış ve aldıkları geri bildirim olumlu karşılayıp öğretimlerine yansıtılabildikleri anlaşılmıştır. Kerbelyte (2018, s. 61-68) yürüttüğü çalışma sonucunda geri bildirimin öğretmenlerin gelişimine destek olabilmesi için birtakım faktörlere dikkat çekmektedir ve bu çalışmanın sonuçları da paralellik göstermektedir. Kerbelyte (2018, s. 61) ders gözlem amacının gözlenenlere önceden bildirilmesinin gözlem sonrası verilen geri bildirimin bir “tehdit” ya da “kimliklerine saldırı” olarak değil de öğretimlerine katkıda bulunacak “yapıcı” fikirler olarak kabul görmesini kolaylaştırdığı anlaşılmıştır. Ayrıca gözlemlenecek öğreticinin gözlem odak noktasını belirlemesine imkân tanımak ve gözlem prosedürlerini anlatmak, öğreticiye gözlem sürecinde “kontrolü” olduğunu hissettirmek gözlemciyle aynı şartlarda olduğunu hissetmesine ve dolayısıyla kendini savunmak yerine gözlemciden gelen geri bildirim açık olmasında katkısı olduğu ileri sürülebilir (Kerbelyte, 2018, s. 68).

Bu çalışmada katılımcıların bir kısmının beklentisi de kendi performanslarına dair alacakları geri bildirimlerle derslerinin kalitesini artırabilmek olduğu görülmüştür. Thampy, Bourke ve Naran’ın (2015, s. 308) çalışmasında bir katılımcı benzer bir açıklama yapmıştır: “Birinin gerçekten gidip doğru şeyi yapıp yapmadığını kontrol edecek olması beni oldukça memnun etti (GP6)” ve aynı çıkarıma varılmıştır: ders gözlemi katılımcının performansını beklentilerle kıyaslamasına (benchmarking) katkı

sağladığı ileri sürülebilir.

İlk kez Edward Lee Thorndike tarafından kullanıldığı kabul edilen “hazırbulunuşluk” kavramı birçok alanda farklı alanlarda kullanılmaktadır. Thorndike’in (1913) öğrenme kuramının temel kanunları arasında hazırbulunuşlukla ilgili üç kanun sıralanmıştır: (1) eğer bir birey etkinlik göstermeye hazır ise, etkinliği gerçekleştirmesine izin verildiğinde bu bireye doyum sağlar, (2) birey etkinliği göstermeye hazır olup da gerçekleştirmesine izin verilmediği takdirde bu durum bireyde kızgınlık yaratır, (3) bireyin bir etkinlik için hazır olmamasına rağmen onu yapması istenirse bu durum bireye rahatsızlık verir (Thorndike, 1913’ten aktaran Senemoğlu, 2012, s. 133). Bu üç kanuna göre hazırbulunuşluğun doyum ile doğrudan ilişkili olduğunu ve hazırbulunuşluğu yüksek bir öğrenenin aynı doğrultuda doyumunu da artacaktır denilebilir (Demir Öztürk ve Eren, 2021, s. 147). Buna göre hazırbulunuşluk, en genel tabiriyle “farklı açılardan ve farklı yönlerden bir görevi yapmaya veya yapabilmeye” “zihinsel olarak” hazır olma halidir (Akhan, Dolmacı ve Altıntaş, 2019, s. 56; Pala ve Şahbaz, 2018, s. 498). Bu çalışmanın bulgularından biri olarak görülen hazırbulunuşluk ise ders gözlem etkinliğine hazır hissetme ve katılım için yeterince hazır olma hali ve dolayısıyla gözleme katılmayı isteme anlamlarında kullanılmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretim elemanlarının görüşme sorularına verdiği cevaplardan doğrudan ya da dolaylı olarak hazırbulunuşluk seviyelerine ilişkin bulguların sonuçlarına göre tüm öğretim elemanlarının gözlem etkinliğine katılma güdülerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Görüşmede toplanan verilerden, dört öğretim elemanının gözlemin davranışlar üzerine etkisi konusunda bilinçli olduklarını ve bu nedenle de daha objektif bir geri bildirim alabilmek adına öğretim şekillerini ve her zamanki sınıf içi davranışlarını değiştirmeden uygulamaya devam etme düşüncesine hâkim olduklarını çıkarmak mümkündür. Alanyazında “gözlemci paradoksu” (The observer’s paradox) olarak da bilinen Hawthorne etkisinin ne olduğunu sadece sözlüğe bakarak anlaşılamayacağını söyleyen Cook (1962, s. 118) bu kavramın nasıl çıktığını ve eğitim araştırmalarında ne anlamda ve ne şekilde kullanılabileceğini araştırarak şöyle bir tanım ortaya koymuştur:

Hawthorne etkisi, bir deney ortamında yapay deneysel koşulların neden olduğu özel muamelenin denekler tarafından fark edilmesiyle nitelendirilen bir olgudur. Bu farkındalık, incelenen bağımsız değişkenle etkileşime girerek bağımlı değişken üzerinde kolaylaştırıcı bir etki yapar ve böylelikle belirsiz sonuçlara yol açar (Cook, 1962, s. 118).

Eğitim araştırmalarında, deney veya gözlem yapıldığında katılımcıların bu durumu bilmesi sonucu davranışlarını değiştirmesiyle birlikte inceleme ya da gözlem

sonucu da değişmektedir ve bu istenilen bir şey değildir. Bailey (2006, s. 89) gözlemci paradoksunun sebebini sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler dışında başka birinin olmasının doğal bir olmamasına bağlamaktadır. Thampy, Bourke ve Naran (2015, s. 308) yaptıkları akran gözlemi çalışmasında bir katılımcının daha iyi performans sergilemek istemesiyle gözlemlenmenin davranış değişikliğine yol açtığını, diğer bir katılımcının ise bu etkiyi en aza indirmek için kendi öğretim rutine devam etmeye çalıştığını belirtmiştir. Bu çalışmada ise görüşmeden elde edilen bulgulara göre ne öğretim elemanları üzerinde ne de öğrenciler üzerinde böyle bir etkinin kesin kanıtına rastlanmamıştır. Bunun sebebi, Bailey (2006, s. 89)'nin vurguladığı gözlemci paradoksunun etkisini azaltabilecek önemli iki faktörle açıklanabilir. Bunlar, gözlemcinin şeffaf olması ve güvenilir olarak görülmesidir. Güven kazanmada gözlemcinin tutarlı ve şeffaf olması önemlidir, yani gözlem amacını net bir şekilde iletebilmesi ve buna uygun hareket etmesi gözlemlenenler için daha az tehdit edici bir unsur olabilir. Bailey (2006, s. 89) aynı zamanda gözlemcinin tanıdık olmasının da paradoks etkisinin azalmasında rolü olabileceğini bildirmektedir. Tüm bunlara ek olarak, gözlemci paradoksunun yaşanmamasının bir başka nedeni ise çevrimiçi ortamda yapılmasına bağlanabilir. Bunun sebebi, katılımcıların gözlemciyi “sadece bir resim” olarak görmesi ve onun dışında yüz yüze ortamdaki gibi yüz mimiklerini, hareketlerini, not alışı görememesi, yani onun varlığının gözlem boyunca hissedilmemesi ile açıklanabilir. Ancak, ders gözlemi açısından Hawthorne etkisiyle ilgili bir kanıya varmak için daha fazla araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Nguyen, 2021, s. 16).

5.1.2. Deneyimsel duyuşsal yansıma

Ders gözlem etkinliğinin öğreticilerin mesleki gelişimlerine en çok katkıda bulunan etkinlikler arasında yer almasının en önemli kriteri gözlemlenen öğreticilerin “aktif” bir şekilde süreçte yer almasıdır çünkü bu şekilde öğreticiler kendi öğretimlerine yansıtmada bulunabilir, eleştirel bir gözle bakabilir ve kendilerinin “iyi öğretimine” yönelik farkındalıkları artabilir. İyi planlanan bir ders gözlem sürecine aktif rolleri olan öğretmenler bu süreç içerisindeki deneyimledikleri duyguları anlamlandırarak öğretimlerinde ne ifade ettiklerini bularak daha iyi bir öğretime doğru yol alabilirler. Onların bu yolculuğuna deneyimsel duyuşsal yansıma da denilebilir. Öğretmenlerin gözlem sürecine bakışını da etkileyen tamamen kendi dünyalarında hangi duyguya karşılık geldiğiyle ilgilidir. Eğer gözlem olayına olumlu bakıyorlarsa, yani bu sürecin

kendilerine fayda sağlayacağını düşünüyorlarsa genelde süreç gerçekten de onlar için faydalı sonuçlar doğurabilir. Bu çalışmada öğretim elemanlarının olumlu duygular hissettiğini sıklıkla tekrarlanan “mutlu oldum”, “memnun oldum”, “güzeldi”, “olumluydu”, “heyecanlandım” gibi memnuniyet bildiren ifadeler desteklemektedir. Bu memnuniyetin en önemli sebebi gözlemcinin yapıcı geri bildirimde bulunurken olumlu ve olumsuz dengesini ayarlayabilmesi olarak gösterilebilir. Böyle bir durumda geliştirilmesi gereken yönleri söylemenin yanında iyi öğretimi de takdir etmenin öğrencilerin yeterlik duygusuna ve kendine olan özgüvenlerine olumlu bir katkısının olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar Harper ve Nickolson’ın (2013, s. 268) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Harper ve Nickolson (2013, s. 268) gözlem sırasında katılımcıların yaşadığı deneyimi “cesaret verici”, “güven verici”, “motive edici”, “yardımcı”, “teşvik edici”, “ilham verici”, “olumlu” ve “oldukça eğlenceliydi” olarak tanımlamasını “yargılayıcı olmayan” bağlamdan kaynaklandığı ve bu deneyimin onlara “özgüven” kattığı sonucuna varmışlardır. Yargılayıcı olmayan geri bildirimlerin yine katılımcıların daha iyi hissettirdiği sonucuna ulaşan bir başka çalışma da Byrne, Brown ve Challen’in (2010, s. 223) çalışmasıdır.

Bailey (2006, s. 86) gözlem amacıyla derse girip not alan, ses veya video kaydı yapan ya da bir dizi kriterlerin mevcut olup olmadığını işaretleyen gözlemcinin gözlemlenen üzerinde “değerlendirme” etkisi yaratmasıyla “kaygıya” sebep olabileceğini belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde de katılımcıların bir kısmı “kaygı, tedirginlik, gerginlik” gibi olumsuz duygular hissettiklerini söylemişlerdir ancak bu duyguları sadece kısa bir süreliğine hissetmişler ve genel olarak tüm katılımcılar gözlem sürecinden olumlu bahsetmişlerdir. Benzer bir durum Thampy, Bourke ve Naran’ın (2015, s. 308) çalışmasında da yaşanmıştır. Katılımcılar ilk başta hafif bir gözlemlenme kaygısı hissetmişler ancak gözlemin olumlu etkilerinin baskın olmasıyla birlikte bu tepkiler hızla kaybolmuştur. Ayrıca, bu çalışmada, katılımcılar kaygıyla baş edebildiklerinde ya da kontrol edebildiklerinde özgüven duygularının arttığını ifade etmişlerdir. Gözlemlenenlerin daha önce gözlem deneyiminin olmaması da kaygı duygusunun tetiklenmesine sebebiyet vermiş olabilir çünkü daha önce gözlemlenmiş olması gözlemlenenin rahat hissetmesini sağlayacaktır (Siddiqui, Jonas-Dwyer ve Carr, 2007, s. 297).

Gözlem sırasında kısa süreliğine de olsa yaşanan kaygı, heyecan, gerginlik gibi olumsuz algılanan duygularla gözlemlenenlerin baş etme yolları farklılaşmaktadır.

Alanyazında da bahsi geçen gözlemcinin tanıdık olması ve aynı ortamda diğer öğretim elemanlarıyla aynı pozisyonda ders veriyor olması hissedilen kaygının bastırılmasında rolü olmuştur. Ancak, gözlemcinin tanıdık olmasının her ne kadar gözlem etkinliğinin başarısı üzerinde olumlu etkisini kabul etse de, Thampy, Bourke ve Naran (2015, s. 309) tanıdık bir gözlemcinin olumlu geri bildirimde bulunma olasılığının yüksek ve geliştirilmesi gereken alanları sorgulama olasılığının düşük olabileceği sonucuna varmıştır. Bu çalışmada ise gözlemcinin eğitmen olarak eğitim almış ve nasıl geri bildirimde bulunması gerektiğini bilen birisi olması nedeniyle gözlemlenenler üzerinde gelişimsel alanlara dair az sorgulama yapıldığı algısı yaratmamış olabilir. Ayrıca, gözlemlenenlerin aynı ortamda aynı dersi veren gözlemciyi kendileriyle “eşdeğer” olarak kabul etmeleri bu noktada önemlidir çünkü gözlemciyi kendi öğretimlerini değerlendirmek için gelen “değerlendirici” ya da “davetsiz misafir” olarak değil de, öğretimlerini iyileştirmelerine “yardımcı olmak için gelen meslektaş” olarak görmeleri olumlu duyguların baskın gelmesine etki eder (Zaare, 2013, s. 611).

Daha önce yapılan sınıf ziyaretlerinin (class visits) de olumlu etkisi olduğu söylenebilir ki bu sınıf ziyaretlerinin amacını yerine getirmiş demektir. Gözlemciyi öğretici eğitmeni (teacher trainer) olarak kabul etmelerine zemin hazırlamıştır. Ayrıca eğitmenin de bu yönde eğitim alması TESOL Öğretmen Eğitmeni Eğitimi (TESOL Training for Trainers, 21 Kasım-1 Aralık, 2020) sertifikasının olması ve Uzaktan Eğitim bölümünde yüksek lisans yapıyor olması gözlemlenenler tarafından “yetkin” bir kişi olarak görülmesini sağlamış olabilir. Zaare (2013, s. 611) de gözlemcinin elde ettiği verileri “objektif bir şekilde kaydedebilmeleri” ve “yapıcı bir şekilde” dönüt verebilmeleri için eğitime ihtiyaçları olduğunu söylemektedir. İyi planlanmış bir gözlem sürecinin de öğretim elemanlarının en ufak olumsuz duygularla— stres, endişe, aşırı heyecan gibi— baş edebilmelerine olanak tanımıştır. Bulgularda rastlanan kaygıyla baş etmede diğer bir etmen ise gözlemlenen karakteridir. Son olarak da planlanmış bir dersin gidişatına odaklanabilmek ya da daha önce gözlem tecrübesi olanlar için yaptığı işe odaklanabilmektir. Buradan odaklanmayla ilgili iki durum ortaya çıkmaktadır. Birincisi iyi planlama yapabilen derse hazırlıklı olan öğretim elemanlarının duygularla baş etmede yapması gereken aktiviteye daha rahat odaklanabildiği görülmüştür. İkincisi ise daha önceki gözlemlenme tecrübe sayesinde öğretim elemanının duygusunu kontrol edip bir sonraki aktiviteye odaklanabildiği görülmüştür. Thampy, Bourke ve Naran da (2015, s.

308) çalışmasında gözleme alışık olmanın katılımcıların hissettiği kaygıyı hafifletmeye yardımcı olduğu sonucuna varmıştır.

5.1.3. Kazanımlara ilişkin algılar

Ders gözlemin özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğretimlerini iyileştirmelerine katkı sağladığı sonucuna varan çalışmalar alanyazında geniş bir yer kaplamaktadır (Donnelly, 2007, s. 117-129; Dyke, Harding ve Liddon, 2008, s. 37-46; Harper ve Nicolson, 2013, s. 264-275; Jones ve Gallen, 2016, s. 616-626; Maissan ve Perry, 2018, s. 33-47; Nicolson ve Harper, 2014, s. 251-259). Bu çalışma kapsamında da katılımcıların yararlandığı ve özellikle geri bildirimin kendi öğretimlerine faydalı olduğu görülmüştür. Nguyen (2021, s. 13) ise gözlemin birincil faydasının hem alan bilgisi hem de pedagojik içerik açısından katılımcıların gelişime katkı sağlaması olduğunu söylemektedir. Katılımcıların yarar algıları farklılık göstermektedir. Katılımcılardan biri gözlemcinin enerji ve zaman harcayacak olmasını takdir edip, böyle bir hizmetin ücretsiz bir şekilde sunulmasını ön plana çıkarırken, diğer bir katılımcı ise öğretimine “dıştan bir göz” ün bakmasının faydasından bahsetmektedir. Özellikle geri bildirimin yararından söz eden katılımcılar öğretim performanslarını artırması ve dolayısıyla sonraki çevrimiçi öğretimlerinin iyileştirilmesine katkı sağlaması yönüyle ele almıştır. Gözlemdeki geri bildirimin benzer bir faydasından Thampy, Bourke ve Naran, (2015, s. 309) gözlemcinin verdiği geri bildirimlerle katılımcıların öğretim tarzları hakkında benzersiz bir bakış açısı sağlayarak iyileştirme önerileri sunması ve güçlü yönleri pekiştirmesi yönüyle bahsetmiştir. Başka bir kazanım ise öğrenme ortamlarında ders vermeye başlayan öğretmenlerin “yeniden profesyonelleşmesi” için ders gözlem etkinliğinin daha fazla araştırılması gerektiğini söyleyen Rogers’ın (2013, s. 231) bu önerisiyle ilgilidir. Bu çalışmada gözlemin yararına değinilen noktalardan biri de çevrimiçi öğretimini daha profesyonelce gerçekleştirmek adına gözlemin etkili olmasıdır ve öyle ki okul, hatta üniversite genelinde yaygınlaştırılması gereken bir aktivite olarak algılanmıştır. Bu sürecin faydalı kılan bir diğer faktör ise gözlemci ile güven ilişkisinin sağlanması gerekliliğidir. Bu gereklilik gözlem sürecinin başarıya ulaşması ve katılımcıların mesleki uygulamalarına ilişkin anlayışlarını geliştirmeleri açısından benzer çalışmalarda da vurgulanmıştır (Donnelly, 2007, s. 128; İlğan, 2020, s. 186). Shortland (2010, s. 301) ise gözlemde geri bildirimin “odaklanmış ve bağlama özgü, yapıcı, olumluyu olumsuzla dengeleyici ve mümkün olduğunca yargılayıcı olmayan” özellikleri taşıdığına ancak

“empati, saygı ve güvenin geliştirilmesi yoluyla ilişkilerin kurulmasında bir katalizör görevi” görebileceğini söylemiştir.

Geleneksel öğretimden çevrimiçi öğretime geçiş yapan öğretmenlerin en çok desteğe ihtiyaç duyduğu nokta kendi öğretimlerini çevrimiçiye nasıl, ne kadarını ve neye göre aktarması gerektiğidir. Eğer bir öğretmen bu noktada destek almazsa çevrimiçi öğretimde kendi yeterliklerini sorgulamaya ve özgüvensiz hissetmeye başlar. Özellikle yansıtıcı uygulamalar içeren mesleki gelişim aktiviteleri öğretmenleri bu noktada destekler ve dönüşümlerini hızlandırır ve kolaylaştırır. Daha önce de alanyazında değinilen yansıtıcı uygulamalardan biri olan ders gözlemi öğretmenlerin geribildirim olarak gerekli değişikliklere, uyarlamalara ya da yeni öğretim metotlarını uygulamaya teşvik eder.

Bu çalışma kapsamında ele alınan dönüşümden kasıt yüz yüze öğretimde belli bir tecrübe sahibi öğretim elemanları çevrimiçi öğretime geçiş sürecinde kendi öğretim deneyimlerini dönüştürmeye çalışmasıdır. Ancak bu süreçte birtakım yolunda gitmeyen durumların farkına varmışlar. Çevrimiçi öğretime dair olan farkındalığın yanı sıra, katılımcılar yüz yüze sınıf ortamında gözlem ile çevrimiçi ortamda gözlemi birbiriyle kıyaslama yoluna giderek aradaki farkı da anlatmaya çalışmışlardır.

Bu süreçten yararlandığını dile getiren katılımcılar uzaktan eğitim farkındalığının artmasıyla birlikte zihinsel dönüşümün gerçekleşmeye başladığı varsayılabilir. İlk başta, yüz yüze öğretimlerini çevrimiçi olduğu gibi aktarmaya çalışan ve bundan kaynaklı çevrimiçi derste yaptığı hataların farkına varmayan katılımcılar gözlem sayesinde bir kısım hatanın farkına varmış ve sonraki öğretimine yansıttığını ve daha eleştirel ve farkındalıkları yüksek bir şekilde öğretimlerine devam ettiklerini belirtmişlerdir. Gözlem etkinliği öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmelerine (Thampy, Bourke ve Naran, 2015, s. 308) ve teorik bilgiyi derinlemesine anlayıp sınıflarında neyi, nasıl ve ne ölçüde kullanacaklarına dair pratik seçimler yapmalarına katkı sağlamıştır (Zaare, 2013, s. 612). Katılımcıların uzaktan eğitimin farklı bir öğretim olduğunu bilmelerine rağmen yüz yüze öğretimini aktarma çabası normal karşılanabilir çünkü onlar için uzaktan eğitim yeni bir öğretim biçimi olmuş ve bu konuda formal bir eğitim almamış oldukları anlaşılmıştır. Katılımcıların bu tutumu Baran, Correia ve Thompson’ın (2011, s. 422) da önerdiği çevrimiçi öğretime geçen deneyimsiz ya da çok az deneyime sahip olan öğretmenlerin geleneksel eğitim uygulamalarını çevrimiçi ortama taşıma ve çevrimiçi ortamda etkisiz olduğu kanıtlanmış uygulamaları devam ettirme eğiliminden kaynaklanmasıyla

ilişkilendirilebilir. Bu çalışmadan dönüşümle ilgili çıkarılabilecek en büyük sonuç tek seferlik olmasına rağmen gözlem süreci öğretim elemanlarının belli bir farkındalık kazandırmasıdır. Bu noktada ders gözlem sürecinin ne denli etkili olduğunun bir kanıtı olarak ileri sürülebilir.

İlk etapta yüzyüze öğretimlerini birebir çevrimiçi derslere aktarmaya çalışan öğretim elemanları bir terslik olduğunu hissettiler ancak adını koyamadıkları bu problemin neden kaynaklandığını uzaktan eğitimi bilmedikleri için anlayamadılar. Gözlem sayesinde sıkıntının neyden kaynaklandığı hakkındaki kazanmış oldukları farkındalık ve sonrasında bunu kendi öğretimlerine aktarması dönüştürücü öğrenmeye bir örnek teşkil edebilir. Mezirow'un (1997, s. 5) dönüştürücü öğrenme bir referans çerçevesinde değişim yaratma sürecidir. Referans çerçeveleri yetişkinlerin kendi yaşam dünyalarını tanımlayan "tutarlı bir deneyim bütünü-ilişkiler, kavramlar, değerler, duygular, koşullanmış tepkilerden" oluşur ve bu tür deneyimlerini anladıkları varsayımların yapılarıdır. Dönüştürücü öğrenme gelişmiş bir farkındalık düzeyi gerektirir, kişi karşısına çıkan alternatif bakış açılarını değerlendirir, gerektiğinde duruma göre eski bakış açısını reddedebilir ya da eski ve yeninin bir sentezini yapma kararı alabilir, yeni bakış açısını hayatına aktarabilir. Böylece "zihin alışkanlıkları" yeni bir bakış açısına ya da alışkanlığa dönüşmüş olur. Çevrimiçi öğretime geçen öğretmenlerin bu öğretime adapte olabilmeleri için öncelikle farkındalıklarının artması ve zihinsel dönüşümü gerçekleştirmeleri ve nihayetinde de kendi öğretimlerine bu dönüşümü yansıtabilmeleri gerekir. Öğretmenlerin pedagojik dönüşümlerinin desteklenmesi öğretmenlerin eleştirel yansıtıcı birtakım uygulamalara katılımını teşvik etmeyle mümkün olabilir. Gözlem sürecinin en önemli parçası olan eleştirel yansıtma öğretmenlerin kazanması beklenen en önemli beceridir: kendi öğretimine eleştirel bir bakış açısı geliştirebilmek, üçüncü bir gözle bakabilmek, kendi öğretiminin işe yarayıp yaramadığını değerlendirebilmek.

Son olarak, tüm katılımcıların gözlem etkinliğinin devam etmesi gerektiğini ve hatta bir sonraki sefere kendilerinin de gözlem yapma isteğini ifade etmeleri bu etkinliğin faydalı bir uygulama olduğu görüşünü kuvvetlendirmektedir.

5.2. Sonuç

Pandemi süreciyle birlikte eşzamanlı çevrimiçi canlı derslere geçiş yapan öğretim elemanları pandemi sonrasında da devam etmekte olan çevrimiçi ders sürecinde ilk defa

ders gözlem etkinliğine katılmışlardır. Gözlem sürecini tamamlayan yedi gönüllü öğretim elemanı ile onların duygu ve deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Çalışma kapsamında (1) ders gözlem sürecine ilişkin öğretim elemanlarının genel değerlendirmeleri, (2) ders gözlemi boyunca öğretim elemanlarının hissettiği duygular ve bu duyguların anlamı, (3) ders gözlemi sırasında hissedilen duygularla baş etme yolları ve (4) ders gözlem sürecinin öğretim elemanlarının sonraki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik katkılarına yönelik araştırma sorularına yanıt aranmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmanın birinci araştırma sorusu olan ders gözlem sürecine ilişkin öğretim elemanlarının genel değerlendirmelerine göre gözlem süreci onlara katkısı olan olumlu bir süreç olmuştur. Genel değerlendirme yaparken gözlem öncesi beklentilerini ve gözleme ne kadar zihinsel açıdan hazır bulunduklarını söyleyip gözlemde de aslında bu beklentilerin karşılandığını hissettikleri duygular ve bu duyguların onlarda yarattığı anlamı açıklayarak vurgulamak istemişlerdir. O nedenle gözlem öncesinde katılımcıların beklentilerini anlamak ve hazırbulunuşluk düzeylerini saptamak, gözlemlenmeye gerçekten ihtiyaçlarının olup olmadığını ve varsa da hangi yönlerine geri bildirimde bulunmak gerektiğini ortaya çıkarıp sonrasında gözlem eylemini gözlemlenecek öğretmenle planlamanın önemi ön plana çıkmıştır. Bu çalışmada önce gözlem odağının katılımcılardan toplanması ve neden onu seçtiklerini açıklamaları gözlem öncesinde kendi ihtiyaçlarını öncelikle bir gözden geçirmelerini gerektirmiştir. Katılımcılar henüz gözlem olmadan gerçekte gözleme ihtiyacı olup olmadıklarını da sorgulama fırsatı bulmuşlardır. Sonrasında odak toplantısının yapılması, birlikte tarih belirlenmesi, odak noktasıyla ilgili gözlemcinin daha fazla bilgi alması ve gözlemcinin zihninde de gerçekte neye odaklanması gerektiğini netleştirmesini sağlamıştır. Ayrıca, gözlem sırasında gözlemci nasıl davranacağını ve ne şekilde not alacağını, ve tüm gözlem sürecini bir kez daha ayrıntılı bir şekilde anlatmış ve gözlemlenenlerin sorularını yanıtlamıştır. Böylece, hem gözlemlenenler hem de gözlemci gözlem öncesi net bir amaçla gözlem eylemini gerçekleştirmişlerdir. Özetle, bu gözlem öncesi sürecinin gözlemin olumlu algılanmasına ve gözlemde tek seferlik olmasına rağmen iyi bir şekilde yararlanmalarına katkısı olduğu sonucuna varılabilir.

Çalışmanın ikinci sorusu ders gözlemi boyunca öğretim elemanlarının hissettiği duygular ve bu duyguların anlamına dair alınan sonuçlarla ilgilidir. Yedi katılımcı da genel olarak bu süreçten memnun kaldıklarını ve “heyecan, mutluluk, tatmin,

memnuniyet” gibi olumlu duygularla süreci tamamladıklarını belirtmişlerdir. Gözlem sonrası görüşmede gözlemcinin ayrıca dersin ve öğretmenin doğru yaptığı şeylere de vurgu yapması ve takdir etmesi gözlemlenen üzerinde olumlu etki etmiştir. Bütün gözlemlenenler memnuniyetini dile getirmişlerdir. Bu gözlem öncesi sürecinin de gözlemlenenlerden alınan “doyum, heyecan, mutluluk, merak, özgüven” gibi olumlu ifadelerin ön plana çıktığı verilere göre gözlemin olumlu algılanmasına ve gözlemden tek seferlik olmasına rağmen iyi bir şekilde yararlanmalarına, kendi öğretimlerine ve gelecekteki çevrimiçi planlamalarına olumlu katkılarda bulunduğu sonucuna varılabilir.

Katılımcıların bir kısmının gözleme dair kaygı duyduklarını ancak bu olumsuz duyguların geçici bir süre devam ettiğini ve bu duygularla kendi yöntemleriyle başa çıktıklarını ifade etmişlerdir. Gözlemcinin yanı sıra gözlemlenen öğretim elemanlarının kişisel özellikleri ve eğitim geçmişleri de önemlidir. Olumsuz duygularla başa çıkma yöntemlerine bakıldığında “bir sonraki aktiviteye odaklanma”nın işe yaradığı söylenebilir. Katılımcıların eğitim geçmişlerinde ve önceki iş deneyimlerinde gözlem süreci geçirmiş olanların daha bilinçli ve hevesli oldukları görülmüştür. Daha çok olumlu duyguların hakim olduğu bu süreci daha faydalı şekilde geçirmişlerdir. Daha önce yüz yüze gözlem sürecinin yaşanması bu süreci daha rahat atlatmalarında ve gözlemi normal bir sürecin parçası olarak benimsemelerinde olumlu etki etmiştir. Bu noktada ders gözlem sürecini özendirmek ve yaygınlaştırmak amacıyla bu olumlu deneyime sahip katılımcıların kendi duygularını ve deneyimlerini diğer öğretim elemanlarına da sunmasını istemek önerilebilir.

Araştırmanın son sorusuna dair alınan yanıtlar gözlem etkinliğinin çevrimiçi öğretmen dönüşümüne katkıda bulunduğunu göstermektedir. Pandemi sonrası dönemde katılımcılar her ne kadar uzaktan eğitimin farklı olduğunu kabul etseler de tam anlamıyla bu farkındalığı öğretimlerine yansıtmayı başaramamışlardır. Bunun sebebi bu konuda birkaç webinar haricinde uzaktan eğitimde öğretimin ne şekilde yürütüleceğine dair bir eğitim verilmedi. Pandemi zamanında biraz tecrübe edinen öğretim elemanları kendi yaklaşımlarını adapte etmeye çalıştılar ancak yine de birtakım tersliklerin farkındaydılar. Bu noktada gözlemlenmek onlara farkındalık kazandırdı. Adını koyamadıkları sorunları ya da yolunda gitmeyen aktiviteleri görmüş oldular ve bu farkındalığı sonraki öğretimlerini planlarken kullandıklarını ifade ettiler.

En önemli unsur olarak görülen geribildirim etkinliği tüm katılımcılar tarafından da onaylanmıştır. Dönüt alma fikrinin kendilerini heyecanlandığını belirtmişlerdir. Objektif bir şekilde dönüt almanın önemini bilen katılımcılar kendi öğretimlerine değiştirmeden devam etmeye çalışmışlardır. Hem bu sebeple hem de çevrimiçi ortamda gözlemcinin görünür olmaması sebebiyle çevrimiçi gözlemlerde Hawthorne etkisinin hissedilmediği kanısına varılabilir. Ders gözleminde geribildirim nasıl verildiği çok önemlidir. Geleneksel anlamda geribildirim her ne kadar eleştiri ve değerlendirme gibi algılansa da bu çalışmada öğretim elemanlarının hepsinin geribildirimi olumlu olarak görmesi ve ona göre sonraki uygulamalarını şekillendirmesi “mesleki kimliklerinde eleştiriye kabul edecek kadar güçlü hissettiklerini” gösterir ve bu sonuç Gosling (2013, s. 19)’in çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Ders gözlem süreci öğretmenler için bir tehdit değil tam tersine bir fırsat olarak değerlendirilmiştir. Özellikle mesleki gelişimleri açısından kendilerine sunulan güzel bir hizmet olarak görülmüştür. Kimi katılımcı doğru uygulamalarda bulunup bulunmadığını görmek amaçlı, kimisi yaptığının doğruluğunu bir de başka yetkin birinden duymak amaçlı beklenti içine girmiştir.

Ders gözleminin olumlu sonuçlarına katkı sağlayan bir faktör de gözlemcinin özellikleri olarak değerlendirilmiştir. Bu noktada gözlemcinin bu ders gözlem sürecini başarılı bir şekilde yürütebilmesi için gerekli nitelikleri taşımasının ne kadar önemli olduğu görülmüştür. Bir sonraki dönemde ders gözlem sürecinin akran ders gözlemi sürecine dönüştürülmesi planlanmaktadır. Bu amaçla, akranlarının derslerini gözlemleyecek öğretim elemanlarının gözlemci niteliklerini kazandırmak için eğitimler düzenlemek büyük önem taşımaktadır. Akran ders gözlem süreci başlamadan önce bu eğitimlerin tamamlanması önerilir.

Gözlem sürecini değerli kılan diğer bir faktör de gözlem sürecinin kendisi olduğu ileri sürülebilir. İyi planlanmış bir süreç olması, öğretim elemanlarının ne yapacaklarını ve nasıl bir süreç olacağını biliyor olması hem beklentilerinin olumlu yönde olmasına hem de en ufak olumsuz duygularla— stres, endişe, aşırı heyecan gibi— baş edebilmelerine olanak tanıdığı görüşünü kuvvetlendirmektedir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına ve sonuçlarına dayanarak, “karar vericilere”, “kurumlara”, “araştırmacılara” ve “eğitimcilere” yönelik geliştirilen öneriler aşağıda başlıklar halinde sunulmaktadır.

5.3.1. Karar vericilere yönelik öneriler

Çevrimiçi öğreten dönüşümü için yansıtıcı öğretim uygulamaları ve özellikle ders gözlemi çevrimiçi ortamın bağlamına uygun bir şekilde yargılayıcı olmayan bağlamda öğretenlerin faydalanacağı bir şekilde hizmet-öncesi ya da hizmet-içi uygulama olarak öğretenlere sunulabilir. Bunun için gözlem sürecini planlamak ve yürütmek gibi konularda öğretmen eğitmen eğitimleri hizmete sunulabilir. Türkiye genelinde gözlem uygulamasının nasıl planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi gerektiğine dair bir protokol hazırlanabilir.

5.3.2. Kurumlara yönelik öneriler

- Bu çalışmada ortaya çıkan gözlem sürecinin olumlu sonuçlanması bu sürecin açık ve uzaktan öğrenme hizmeti veren Türkiye’deki Açıköğretim fakülteleri ve uzaktan eğitim merkezleri ile Dünya’da yaygın olan Açık Üniversiteler gibi kurumlarda, kısaca çevrimiçi ders veren tüm düzeydeki öğretmenler, öğretim elemanları, akademisyenler için uygulanabilir ve istenirse de kurum bazında gerekli değişiklikler yapılabilir.
- Sadece çevrimiçi ortamda değil aynı zamanda harmanlanmış/ hibrit ortamlarda da bu gözlem süreci uygulanabilir.

5.3.3. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu çalışmada akran ders gözlemi altında tek taraflı eşzamanlı ders gözlemi gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalar için gözlemlenenlerin de gözlem eylemini gerçekleştirdiği, akranların eşleştirilerek yapıldığı gerçek anlamda akran ders gözlemi uygulanabilir ve hem gözlemlenme hem de gözlemleme deneyiminin katılımcılara nasıl yansıdığı öğrenilebilir.
- Bu araştırma tek seferlik yapılmıştır. Böyle bir durumda bile etkisini göstermiştir. Araştırmacılar, bu gözlem sürecini en az 3 kez tekrarlayacak şekilde düzenleyip uyguladıklarındaki etkiyi inceleyebilirler.

- Çevrimiçi canlı ders gözleminde gerçekte Hawthorne etkisinin ne düzeyde olduğu ayrıca ele alınıp incelenebilir.

5.3.4. Eğitimcilerle yönelik öneriler

- Çevrimiçi öğretmen dönüşümü için yapılan ders gözleminin ne denli fayda sağladığını görebilmek adına gözlemlenenlerde değişikliği ve gelişimi takip etmek yararlı olabilir.
- Gözlem uygulamasının maksimum fayda sağlayabilmesi için gerekli eğitimlerin verilmesi ve özellikle geri bildirimin nasıl ne şekilde verileceğine dair bir eğitim sunulması önemlidir.
- Gözlem uygulaması çok fazla zaman, zihinsel yoğunlaşma ve enerji gerektirdiğinden öğretmenlerin buna hazırlıklı olması ve gerekiyorsa iş yükünü paylaşırabilmeleri önerilir. Bu çalışmada gözlemci sadece gözlem sürecinin aşamalarını gerçekleştirmek için her bir öğretim elemanına ortalama 4 saat ayırmıştır. Bu süreye planlama ve hazırlık dahil değildir.

KAYNAKÇA

- Adey, P. (2004). *The professional development of teachers: Practice and theory*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Adnan, M. (2017). Professional development in the transition to online teaching: the voice of entrant online instructors. *European Association for Computer Assisted Language Learning ReCALL* 30(1), 88–111. doi:10.1017/S0958344017000106
- Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C. ve Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 24-44.
- Akhan, O., Dolmacı, A. ve Altıntaş, S. (2019). Son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(1), 55-64.
- Al-Balushi, H. M. A. ve Mat Saad, N.S. (2021). Improving classroom observation through training: a qualitative study in college of technology in oman. *Arab World English Journal*, 12 (4), 415-425. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no4.27>
- Allison, S. ve Harbour, M. (2009). *The coaching toolkit: a practical guide for your school*. London: SAGE'den aktaran Canaran, Ö. (2023). Teacher educators' professional development through online peer-coaching. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(2), s. 895.
- Andrew, L., Wallace, R. ve Sambell, R. (2021). A peer-observation initiative to enhance student engagement in the synchronous virtual classroom: A case study of a COVID-19 mandated move to online learning, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4), 13-21

- Applebee, A. C. (2013). Peer review for distance educators: two case studies. J.Sachs & M. Parsell (Eds.), *Peer review of learning and teaching in higher education: international perspectives* içinde (s. 125-136). Dordrecht: Springer.
- Arpacı, G. (2022). *An investigation into technological pedagogical content knowledge in face-to-face and online education of in-service efl teachers*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi.
- Bailey, K. M. (2006). *Language teacher supervision: a case-based approach*. Cambridge: Cambridge University Press. s. xvi-384
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), Sayfa 1-15
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: a case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Baran, E., Correia, A. P. ve Thompson, A. (2011): Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers, *Distance Education*, 32(3), 421-439.
- Battle, J. ve Miller, P. (2017). Video enhanced observation and teacher development: teachers' beliefs as technology users. *EDULEARN17 Proceedings*, 2352-2361. Erişim adresi: <https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.1487>
- Bayındır, F. Y. (2021). *EFL instructors' values systems, reflections and emotions on paired peer observation process: case study*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi
- Bennett, S. ve Barp, D. (2008). Peer observation: a case for doing it online. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 559–570.

- Bennett, S. ve Santy, J. (2009). A window on our teaching practice: Enhancing individual online teaching quality through online peer observation and support. A UK case study. *Nurse Education in Practice*, 9/6, 403-406
- Bıyıklı, C. ve Özgür, A.O. (2021). Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 110-147.
- Birdwell, T. ve Harris, T. (2022). Active learning classroom observation tool: improving classroom teaching and supporting instructional change through reflection. *Journal of Learning Spaces*, 11(1), 108-121.
- Blandford, S. (2003). *Professional development manual: a practical guide to planning and evaluating successful staff development (2nd Edition)*. London: Pearson Education Limited.
- Bozak, A. (2014). *Meslektaş rehberliği yöntemi'nin uygulanabilirliğine ve etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, 284 sayfa
- Bozak, A. ve Demirtaş, H. (2017). Alternatif bir mesleki gelişim yöntemi olarak meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliği ve etkililiği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 16-40
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., AlFreih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D. Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, Jr., A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., Brown, M., Asino, T. I. Tumwesige, J., Ramírez Reyes, T., Barrios Ipenza, E., Ossiannilsson, E., Bond, M., Belhamel, K., Irvine,

- V., Sharma, R. C., Adam, T., Janssen, B., Sklyarova, T., Olcott, N. Ambrosino, A., Lazou, C., Mocquet, B., Mano, M., & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bozkurt, A. ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bozkurt, A., Karakaya, K., Turk, M., Karakaya, Ö. ve Castellanos-Reyes, D. (2022). The impact of COVID-19 on education: a meta-Narrative. *TechTrends*, 66, 883–896. Review <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00759-0>
- Byrne, J., Brown, H., & Challen, D. (2010). Peer development as an alternative to peer observation: a tool to enhance professional development. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 215-228.
- Bryson, J. R. ve Andres, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(4), 608-623. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1807478>
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: modes, models, and methods*. Education Development Center. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/259440600_Distance_Education_for_Teacher_Training_Modes_Models_and_Methods
- Buskist, W., Ismail, E. A. ve Groccia, J. E. (2013). A practical model for conducting helpful peer review of teaching. J.Sachs & M. Parsell (Eds.), *Peer review of learning and teaching in higher education: international perspectives* içinde (s. 33-52). Dordrecht: Springer.

- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2),11-53.
- Canaran, Ö. (2023). Teacher educators’ professional development through online peer-coaching. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(2), 892-911.
- Centre for Teaching Support & Innovation. (2017). *Peer observation of teaching: Effective practices*. Toronto, ON: Centre for Teaching Support & Innovation, University of Toronto.
- Cook, D. L. (1962). The Hawthorne effect in educational research. *The Phi Delta Kappan*, 44(3), 116-122.
- Cosh, J. (1998). Peer observation in higher education: a reflective approach. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 171-176. DOI: 10.1080/1355800980350211
- Cosh, J. (1999, Ocak). Peer observation: a reflective mode. *ELT Journal*, 53(1), 22-27.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Çağlar, E. (2013). *A qualitative study of peer observation of teaching as a job-embedded professional development tool*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Çelik, S., Baran, E. ve Sert, O. (2018). The affordances of mobile-app supported teacher observations for peer feedback. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 10/2, 36-49. Erişim adresi: <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2018040104>

- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Dang, X. T. (2011). Factors influencing teachers' use of ICT in language teaching: A case study of Hanoi University, Vietnam. *International Conference: ICT For Language Learning* (4th ed.). Pixel, Australia. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/228395987_Factors_Influencing_Teachers'_Use_of_ICT_in_Language_Teaching_A_Case_Study_of_Hanoi_University_Vietnam
- DBE Kurumsal Gelişim Merkezi. (2019, Kasım). Pedagoji'den androgoji'ye yetişkin eğitimi. Erişim adresi: <https://www.dbe.com.tr/tr/kurumsal/11/pedagojiden-androgojiye-yetiskin-egitimi/>
- Demir Öztürk, S. ve Eren, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(2), 144-163.
- Desimone, L. M. (2011). A Primer on Effective Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68–71. <https://doi.org/10.1177/003172171109200616>
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dinç Ayaz, C. (2019). A reciprocal peer observation experience at the professional development unit of a private university: the case of four in-service EFL teachers. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Dolmacı, M. ve Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri: bir Covid 19 örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 202-228.

- Donnelly, R. (2007). Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117-129. <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129
- Drago-Severson, E. E. (1994). *What does “staff development” develop? How the staff development literature conceives of adult growth*. Unpublished qualifying paper, Harvard University’den aktaran Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press (s. 22).
- Dumlupınar Üniversitesi. “Yabancı Diller Yüksekokulu”. (Erişim tarihi: 15.12.2022). <https://ydyo.dpu.edu.tr/tr/index/sayfa/11767/pearson-assured>
- Dyke, M., Harding, A. ve Liddon, S. (2008). How can online observation support the assessment and feedback, on classroom performance, to trainee teachers at a distance and in real time?. *Journal of Further and Higher Education*, 32/1, 37-46, DOI:10.1080/03098770701781432
- Egan, J. P. (2016). Beyond the periphery: towards the peer review of online teaching. *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (In SITE)*, 33-39. Erişim adresi: <http://www.informingscience.org/Publications/3443>
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125–133.
- Ferri, F., Grifoni, G. ve Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 1-18
- Fırat, M. (2016). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 142-150.
- Fırat, M. (2021). *Uygulamadan Kurama Açık ve Uzaktan Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Finley, S. J. (2000). *Instructional coherence: The changing role of the teacher*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Freeman, D. (1982). Observing teachers: three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly*. 16(1), 21-28.
- Gebhard, J. G. (1999). Seeing teaching differently through observation. In J. G. Gebhard, & R. Oprandy (Eds.), *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices* (35-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghirardini, B. (2011). *E-Learning methodologies: a guide for designing and developing e-learning courses*. Rome: FAO
- Gosling, D. (2002) *Models of peer observation of teaching*. Generic Centre: Learning and Teaching Support Network. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching
- Gosling, D. (2009). A new approach to peer review of teaching. D. Gosling ve K. M. O'Connor (Eds.), *Beyond the peer observation of teaching SEDA Paper* 124, içinde, (Chapter One, s. 7-15). London: Staff and Educational Development Association
- Gosling, D. (2013). Collaborative peer-supported review of teaching, J.Sachs & M. Parsell (Eds.), *Peer review of learning and teaching in higher education: international perspectives* içinde (s. 13-31). Dordrecht: Springer.
- Gökmen, M. (2014). *Instructors' reflective teaching through collaborative action research and peer observation*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi
- Gökmen, Ö.F., Duman, İ. ve Horzum, M.B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 2(3), 29- 51.

- Grimm, E. D., Kaufman, T. ve Doty, D. (2014, Mayıs). Rethinking Classroom Observation. *Professional Learning: Reimagined*. 71(8), 24-29. Erişim adresi: <http://www.theholler.org/wp-content/uploads/rtMedia/groups/27/2017/06/1416666727-rethinking-classroom-observation.pdf>. (Erişim tarihi: 05.05.2023)
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hammersley-Fletcher, L. ve Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30(2), 213-224. DOI: 10.1080/03075070500043358
- Hark Söylemez, N. (2020). The evaluation of some studies on distance learning in context of covid 19. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10 (3), 625-642.
- Harper, F., & Nicolson, M. (2013). Online peer observation: Its value in teacher professional development, support and well-being. *International Journal for Academic Development*. 18, 264–275.
- Hatip, F. (2006). *Öğretmenler arası gözlem çalışmalarının öğretmen gelişimindeki rolü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi
- Hendry, G. D. ve Oliver, G. R. (2012). Seeing is believing: the benefits of peer observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1), 1-9. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss1/7>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. Ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. AUAd, 7(1), 24-44. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-differencebetween-emergency-remoteteaching-and-online-learning> adresinden 20.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Hrastinski, S. (2007). *Participating in synchronous online education*. Doktora Tezi, KFS AB. Lund: Lund University.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly*, 31(4), 51-55. Erişim adresi: <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0848.pdf> (Erişim tarihi: 20.06.2023)
- İlğın, A. (2020). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları ile bir model önerisi ve uygulama yönergesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 172-197.
- Jones M. H. ve Gallen, A-M. (2016). Peer observation, feedback and reflection for development of practice in synchronous online teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 616-626. DOI: 10.1080/14703297.2015.1025808
- Kaçmaz, Z. (2016). Peer observation of teaching in e-learning environments in UK universities. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 8(12), 1-17. Erişim adresi: <https://journals.gre.ac.uk/index.php/compass/article/view/277/329>. (Erişim tarihi: 04.05.2021)
- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(60), 625-656.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karataş, İ. (2019). *İngilizce öğretim elemanlarının görüşlerine göre ders denetiminde meslektaş rehberliği uygulamasının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi

- Knowles, M.S. (1980) *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, River Grove, USA: Follett'den aktaran DBE Kurumsal Gelişim Merkezi. (2019, Kasım). Pedagoji'den androgoji'ye yetişkin eğitimi. Erişim adresi: <https://www.dbe.com.tr/tr/kurumsal/11/pedagojiden-androgojiye-yetiskin-egitimi/>
- Kraglund-Gauthier, W. L., Chareka, O., Murray Orr, A. ve Foran, A. (2010). Teacher education in online classrooms: an inquiry into instructors' lived experiences. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.2.4>
- Martin, G. A. ve Double, J. M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Training International*, 35, 161–170. <https://doi.org/10.1080/1355800980350210>
- Maissan, R. ve Perry, F. (2018). Using digital peer observation to balance professional development and performance evaluation. *Journal of Academic Language & Learning*, 12(1), 33-47 Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org/paper/Using-digital-peer-observation-to-balance-and-Maissan-Perry/f1a9323eccc185d11233057a879401c67d549ef1?p2df>
- McMahon, T., Barrett, T. ve O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499-511. DOI: 10.1080/13562510701415607
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: theory to Practice. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 74, 5-12.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning

- Morales, S., Flores, S. ve Trajtemberg, C. (2019). Promoting pre-service teachers' inquiry skills in a blended model. In C. N. Giannikas, E. Kakoulli Constantinou & S. Papadima-Sophocleous (Eds), Professional development in CALL: a selection of papers (39-53). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.28.869>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*. 9(3), 319-342. <https://doi.org/10.1080/14759390000200096>
- Munson, B. R. (1998). Peers observing peers: the better way to observe teachers. *Contemporary education*. 69(2), 108-110
- Neil, P. ve Morgan, C. (2005). *Continuing professional development for teachers: from induction to senior management*. Taylor & Francis e-Library.
- Nguyen, Q. N. (2021). Revisiting peer classroom observations as a teacher professional development protocol: a critical theoretical review of global practices. *Vietnam Journal of Education*, 5(2), 10–20. <https://doi.org/10.52296/vje.2021.71>
- Nicolson, M. ve Harper, F. (2014). Online peer observation: an exploration of a cross-discipline observation project. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 26(2), 251-259. <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.), Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler (s. 195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Pala, K. ve Şahbaz, R. P. (2018) Mesleki turizm eğitiminde öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(2), 493-511.

- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37(2), 163-178. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(01\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(01)00045-8)
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, D. C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Bozkurt, A., Crawford, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J., & Mondelli, V. (2021) *2021 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and learning edition*: Bolduer, CO: EDUCAUSE. Erişim adresi: <https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>
- Pelletier, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J. ve Arbino, N. With Al-Freih, M., Dickson-Deane, C., Guevara, C., Koster, L., Sánchez-Mendiola, M., Bessette, L. S. ve Stine, J. (2022). *EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Boulder, CO: EDUCAUSE.
- Richards, J.C. ve Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. K. ve Lockhart, C. (1992). Teacher development through peer observation. *TESOL Journal*, 1-9. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/234669130_Teacher_Development_through_Peer_Observation (Erişim tarihi: 23.03.2021).
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin'den aktaran Freeman, D. (1982). Observing teachers: three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly*. 16(1), s. 24.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin'den aktaran Freeman, D. (1982). Observing teachers: three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly*. 16(1), s. 24.

- Rogers, S. (2013) Teaching in virtual classroom. Gornall, L. Cook, C. and L. Daunton (eds) *Academic Working Lives: Experience, Practice and Change* içinde (s. 228-233), London: Bloomsbury Academic
- Salehi, H. ve Salehi, Z. (2012). Integration of ICT in language teaching: challenges and barriers. *3rd International Conference on e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning (IPEDR)*. 27, IACSIT Press, Singapore.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme öğretim: Kuramdan uygulamaya* (21. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 37-54.
- Shortland, S. (2010). Feedback within peer observation: continuing professional development and unexpected consequences. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 295-304.
- Siddiqui, Z. S., Jonas-Dwyer, D. ve Carr, S. E. (2007). Twelve tips for peer observation of teaching. *Medical Teacher*, 29(4), 297-300, DOI:10.1080/01421590701291451
- Singh, V. ve Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? a systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33, 289-306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Sparks, D. ve Loucks-Horsley. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*. 10(4), 40-57.

- Swinglehurst, D., Russell, J. ve Greenhalgh, T. (2008). Peer observation of teaching in the online environment: an action research approach. *Journal of Computer Assisted Learning*. 24(5), 383–393.
- Tamim, S. R. (2020). Analyzing the complexities of online education systems: a systems thinking perspective. *TechTrends*, 64(5), 740-750. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00538-9>
- Tanır, A. (2022). Comparing synchronous and asynchronous learning environments during process of learning german as a third language in terms of enhancing students' metacognitive awareness. *Higher Education Studies*, 12(2), 168-192.
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Journal of University Research*, 3(1), 25-34.
- Thampy, H., Bourke, M. ve Naran, P. (2015). Peer-supported review of teaching: an evaluation. *Education for Primary Care*, 26(5), 306-310, DOI: 10.1080/14739879.2015.1079020
- Thorndike, E. (1913). *Educational psychology: the psychology of learning*. New York: Teachers College Press.
- Tuncel, Z. A., & Çobanoğlu, F. (2018). In-service Teacher Training: problems of the Teachers as Learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174.
- Uğur, S. (2020). Merhaba yeni dünya: Covid19 ve değişen hayatlar, uzaktan eğitim, hızlanan dijital dönüşüm ve teknolojik tekillik (editöre mektup). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(2), 7-10.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Walker, R. (2015). Peer observation for online distance learning tutors: creating the conditions for effective peer exchange. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 18 (1), 35-52.
- Walker, R. ve Forbes, D. (2018). Cross-institutional peer observation by online tutors: sharing practice ‘outside the family’. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(3), 285-293. DOI: 10.1080/14703297.2017.1281751
- Williams, M. (1989). A developmental view of classroom observations. *ELT Journal*, 43(2), 85-91, <https://doi.org/10.1093/elt/43.2.85>
- World Health Organization. (2020). WHO Director-General’s opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. <https://www.who.int/directorgeneral/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-mediabriefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin
- Yılmaz, R. ve Keser, H. (2017). The impact of interactive environment and metacognitive support on academic achievement and transactional distance in online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 55(1), 95-122. <https://doi.org/10.1177/0735633116656453>
- Yoğun, M. S. (2020). *An analysis of lesson observation through peercoaching in a continuing professional development program: teachers’ perceptions of professional development, efficiency and feedback*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi
- Zaare, M. (2013). An investigation into the effect of classroom observation on teaching methodology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 605 – 614.

EK-1 Gönüllü Katılım Formu (Google Forms)

Sayın katılımcı,

Bu gönüllü görüşmesi, pandemi sonrası uzaktan öğretim döneminde yapılan canlı ders gözlemlerine dair gözlenenlerin deneyimini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır. Görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürecektir ve elde edilen veriler sadece araştırmacının yürütmekte olduğu çalışma kapsamında yapılan araştırma için kullanılacaktır. Verilerin analizinde isimleriniz kullanılmayacaktır. Bununla birlikte, onayınızı geri çekme veya istediğiniz zaman katılmayı bırakma hakkına sahipsiniz. Herhangi bir soruyu cevaplamayı reddetme hakkına sahipsiniz.

İngilizce öğretim görevlisi Gülsüm Orhan

___ Görüşmenin araştırmacı tarafından kaydedilmesini ve yazıya dökülmesini kabul ediyorum.

___ Görüşmenin araştırmacı tarafından kaydedilmesini ve yazıya dökülmesini kabul etmiyorum.

TC.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU HAZIRLIK BİRİMİ
ODAK GÖRÜŞMESİ FORMU

ÖĞRETİM GÖREVLİSİ:	DERS ADI:	SINIF/SEVİYE:
GÖZLEMCİ:	ODAK GÖRÜŞMESİ TARİHİ:	GÖZLEM TARİHİ:

LÜTFEN HER BİR KATEGORİ İÇİN KISA BİR TANIMLAMA YAPINIZ.

İŞLENECEK KİTAP VE ÜNİTE	
KONU VE HEDEFLER:	
ETKİNLİK TÜRLERİ:	
DERS SÜRESİ:	
SINIF KATILIM LİNKİ:	

LÜTFEN GÖZLEMİN ODAK NOKTASINI VE SEÇME NEDENİNİZİ KISACA AÇIKLAYINIZ.

GÖZLEMİN ODAK NOKTASI:	SEBEBİ:
GÖZLEMCİDEN BEKLENTİ:	İLAVE AÇIKLAMA:

TC.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU
HAZIRLIK BİRİMİ
GÖZLEM SONRASI YANSITMA FORMU

Gözlenen Öğretim Görevlisinin Yorumları
Genel Görüş:
Dersle ilgili neler hissettiniz?
Dersin hedefleri gerçekleşti mi? Bunu nasıl anlarsınız?
Dersin güçlü yönleri:
Derste iyi giden 1-2 yönü açıklayınız. Sizin ve öğrencilerinizin ne yaptığını bireysel öğrenci performansından örneklerle anlatınız. Özellikle öğrenci öğrenmesinin nasıl etkilendiği açısından neden iyi gitmiş olabileceğini açıklayınız.
Geliştirilmesi gereken yönler:
Derste beklenildiği gibi gitmeyen 1-2 önemli noktayı tanımlayınız. Sizin ve öğrencilerinizin ne yaptığını bireysel öğrenci performansından örneklerle anlatınız. Özellikle öğrenci öğrenmesinin nasıl etkilendiği açısından neden beklenildiği gibi olmadığını açıklayınız.
Eylem planı:
Bu derste çıkarımlarınızla bir sonraki dersiniz için neleri farklı yapardınız?
Öz-yansıtma:
Hem gözlemciden hem de tüm bu gözlem sürecinden aldığınız geribildirim göz önünü aldığınızda, deneyiminiz üzerine nasıl bir yansıtma bulunursunuz?

Öğretim Görevlisi

İmza

Gözlemci

Kaynak: ICALT Check List and Report on Assessed Teaching; Lois Scott-Conley, "Principles of Adult Learning and Best Practices in Teaching Adults", School for International Training, 2006; SIT Graduate Institute TESOL Course documents

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Gülsüm Orhan

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı:

E-Posta:

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

2005, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı

2009- İngilizce Öğretim Elemanı, Dumlupınar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

