



**ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRETİMSEL
GELİŞİMLERİNE YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ:
YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ**

Doktora Tezi
Tuğba SÖNMEZ AKALIN
Eskişehir 2021

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRETİMSEL GELİŞİMLERİNE YÖNELİK
BİR MODEL ÖNERİSİ: YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ**

TUĞBA SÖNMEZ AKALIN

DOKTORA TEZİ

Eğitim Programları ve Öğretim Programı/ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mart 2021

Bu tez çalışması BAP komisyonunca kabul edilen 1706E366 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRETİMSSEL GELİŞİMLERİNE YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ: YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ

Tuğba SÖNMEZ AKALIN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mart 2021

Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Öğrenme-öğretme sürecinden alınan verimi ve etkililiği arttırmak için öğretimsel gelişim boyutu üzerinde durulması gereken gelişim alanlarından biridir. Bu doğrultuda, araştırmada Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik gereksinimlerini belirlemek ve öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik bir model önerisi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma açımlayıcı sıralı karma yöntem deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanları, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde çeşitli üniversitelerin yabancı diller yüksekokulunda çalışan öğretim elemanları ve 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi yabancı diller yüksekokulunda çalışan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen gereksinim belirleme ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve açık uçlu anket formundan elde edilmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkılarak öğretimsel gelişime yönelik bir gereksinim olduğu sonucuna varılmış ve öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik bir model önerisi tasarlanmıştır. Model önerisi 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının katılımıyla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, öğretim elemanlarında öğretimsel gelişime ilişkin bir farkındalık olduğu ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin tutumlarında bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim elemanı, Öğretimsel gelişim, Öğretimsel gelişim model önerisi.

ABSTRACT

A MODEL PROPOSAL FOR THE INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT OF FACULTY MEMBERS: CASE OF SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES

Tuğba SÖNMEZ AKALIN

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, March 2021

Supervisor: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Instructional development is one of the professional development dimensions that need to be focused on in order to increase the efficiency and effectiveness of the learning-teaching process. Within this concept, it was aimed to determine the instructional development needs of faculty members working at School of Foreign Languages and to put forward a model proposal for the instructional development of faculty members in this study. The research is designed in explanatory sequential mixed method design. The participants of the study consist of faculty members working at the faculty of Educational Sciences and at the Schools of Foreign Languages at different universities in 2017-2018 and 2018-2019 academic years and faculty members working at the School of Foreign Languages at Karamanoğlu Mehmetbey University in 2019-2020 academic year. Quantitative data of the study was collected by The Needs Determination Questionnaire developed by the researchers. The qualitative data of the study were obtained from semi-structured interviews and open-ended survey form. Based on the data obtained, it was concluded that there is a need for instructional development, and a model proposal was designed for the instructional development of faculty members. The model proposal was implemented in the spring semester of the 2019-2020 academic year with the participation of faculty members working at Karamanoğlu Mehmetbey University School of Foreign Languages. As a result of the application, it was concluded that there is an awareness of instructional development in faculty members and a change in their attitudes towards the learning-teaching process.

Keywords: Faculty member, Instructional development, Instructional development model proposal.

TEŞEKKÜR

Doktora eğitiminin tez yazımı sürecinde bana her türlü desteği sağlayan, anlayış gösteren, çalışmayı yönlendiren ve çalışma azmini örnek aldığım değerli hocam Prof. Dr. Meral GÜVEN'e çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde yer alan değerli görüş ve önerileriyle araştırmaya katkı sağlayan Prof. Dr. Handan DEVECİ ve Dr. Öğretim Üyesi Demet SEVER hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma jürisinde yer alan Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ ve Prof. Dr. Behçet ORAL hocalarıma değerli fikirleriyle destek oldukları için teşekkür ederim. Ayrıca, model önerisinin uygulaması sürecinde değerli katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Kıymet SELVİ hocama çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca üzerimde emeği olan ve bu süreçte bana katkıda bulunan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde, veri toplama, veri analizi gibi aşamalarda yardımcı olan arkadaşlarım Dr. Derya UYSAL'a, Öğr. Gör. Eda KARABACAK'a, Tuğçe BOSTANCI'ya, Tülay ÖZTÜRK'e, Nihan YETİM'e, Dr. Hasan KIZILKAYA'ya, Dr. Fuat EROL'a ve hocam Dr. Bülent ALAN'a teşekkürü borç bilirim. Model önerisinin uygulama aşamasında uygulama katılımcıları ile tanışmama yardımcı olan Dr. Öğretim Üyesi Zafer CEYLAN hocama ve uygulamaya katılan değerli hocalarıma vakit ayırdıkları için çok teşekkür ederim. Desteklerini hep hissettiğim çalışma arkadaşlarım Dr. Faruk TÜRK'e, Öğr. Gör. Aysu ÖZÜSTÜN KIRAL'a, Öğr. Gör. Melike GÖZÜTOK'a ve Dr. Öğretim Üyesi Nezahat EKİCİ'ye teşekkür ederim.

Bu uzun ve zorlu süreçte, hep yanımda olan sevgili annem Gülümser SÖNMEZ'e, ilk öğretmenim sevgili babam Muzaffer SÖNMEZ'e, sevgili kardeşim Oktay SÖNMEZ'e ve sevgili eşim Ufuk Serdar AKALIN'a teşekkür ederim. Ayrıca, tez yazım sürecinde büyüyen biricik oğlum Metehan AKALIN'a sabırla beni beklediği için teşekkür ederim.

Tuğba SÖNMEZ AKALIN

Eskişehir 2021

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 aşamalardan 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.

Tuğba SÖNMEZ AKALIN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Mesleki Gelişim	4
1.1.1. Mesleki gelişim modelleri	8
1.1.1.1. Gereksinime dayalı uyum modeli	10
1.1.1.2. Programlı model.....	12
1.1.1.3. Yetişkin öğrenme modeli	13
1.1.2. Mesleki gelişimin boyutları	15
1.1.2.1. Akademiye giriş.....	15
1.1.2.2. Öğretimsel gelişim.....	16
1.1.2.3. Program geliştirme ve liderlik becerilerinin gelişimi	16
1.1.2.4. Kurumsal gelişim	16
1.1.2.5. Alan uzmanlığı	17
1.1.2.6. Öğretimsel uzmanlık.....	17
1.1.2.7. Eğitsel uzmanlık.....	18
1.2. Öğretimsel Gelişim.....	18
1.2.1. Öğretimsel gelişim modelleri.....	20
1.2.1.1. Eğitimci modeli	21
1.2.1.2. Profesyonel öğrenme topluluğu modeli	22
1.2.1.3. Öğretim süreci modeli.....	22
1.2.1.4. Yedi aşamalı öğretimsel öğrenme çemberi.....	24
1.2.1.5. Öğretimsel gelişim için mesleki gelişim	26

	<u>Sayfa</u>
1.3. Öğretim Elemanları	28
1.3.1. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimi.....	29
1.4. Program Geliştirme	32
1.4.1. Eğitim programı	32
1.4.2. Öğretim programı.....	32
1.4.3. Program geliştirme	33
1.4.4. Program geliştirme sürecinin aşamaları.....	34
1.4.4.1. Gereksinimlerin belirlenmesi	36
1.4.4.2. Program tasarısı hazırlama süreci	38
1.4.4.3. Amaçlar ve öğrenme çıktıları	39
1.4.4.4. İçerik.....	40
1.4.4.5. Öğrenme-öğretme süreci	42
1.4.4.6. Değerlendirme.....	44
1.4.5. Program geliştirme modelleri.....	45
1.4.5.1. Tyler program geliştirme modeli.....	46
1.4.5.2. Taba program geliştirme modeli	47
1.4.5.3. Taba-Tyler program geliştirme modeli	49
1.4.5.4. Saylor, Alexander ve Lewis program geliştirme modeli.....	50
1.4.5.5. Tanner ve Tanner program geliştirme modeli.....	52
1.4.5.6. Kerr program geliştirme modeli.....	53
1.4.5.7. Davies program geliştirme modeli.....	54
1.5. Sorun	57
1.6. Araştırmanın Amacı	60
1.7. Araştırmanın Önemi.....	61
1.8. Sınırlılıklar	62
1.9. Tanımlar.....	63
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	65
2.1. Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Yapılmış Çalışmalar	65
2.2. Öğretmenlerin Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Yapılmış Çalışmalar	67
2.3. Öğretimsel Tasarım Modeli Hazırlamaya Yönelik Yapılmış Çalışmalar	68
3. YÖNTEM	69

	<u>Sayfa</u>
3.1. Araştırmanın Modeli	69
3.2. Araştırmanın Katılımcıları.....	73
3.2.1. Nicel çalışma grubu	73
3.2.2. Nitel Çalışma Grubu.....	76
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Uygulama Süreci	81
3.3.1. Nicel veri toplama yöntemleri ve araçları.....	81
3.3.1.1. Gereksinim belirleme ölçeği	81
3.3.1.1.1. Ölçek geliştirme çalışmasının aşamaları	82
3.3.1.1.2. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği	82
3.3.1.1.3. Gereksinim belirleme ölçeğinin uygulanması	88
3.3.2. Nitel veri toplama yöntemleri ve araçları	89
3.3.2.1. Gereksinim belirleme ölçeğinde bulunan açık uçlu sorular	89
3.3.2.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	89
3.3.2.3. Açık uçlu anket formu	91
3.4. Verilerin Analizi.....	93
3.4.1. Nicel verilerin analiz edilmesi	93
3.4.2. Nitel verilerin analiz edilmesi.....	94
3.4.2.1. Nitel verilerin analizinde geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması.....	95
3.5. Araştırmacının Rolü	96
3.6. Araştırmada Etik	97
3.7. Araştırmada İnanırcılık	98
4. BULGULAR VE YORUM.....	99
4.1. Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişime Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	99
4.1.1. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik görüşlerine ilişkin gereksinim belirleme ölçeği bulguları	99
4.1.2. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik görüşlerine ilişkin yarı-yapılandırılmış görüşme bulguları	102
4.2. Öğretimsel gelişime yönelik model önerisine duyulan gereksinimin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	105

4.2.1. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik model önerisine duyulan gereksinim durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesine yönelik bulgular	105
4.2.1.1. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular	105
4.2.1.2. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular	106
4.2.1.3. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumlarının mezun olunan bölüm değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular.....	107
4.2.1.4. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılım değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular	108
4.2.1.5. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumlarının öğretimsel gelişim etkinliklerine katılım değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular	109
4.2.1.6. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumlarının lisans, yüksek lisans ya da doktora eğitiminde alınan derslere göre incelenmesine yönelik bulgular	110
4.3. Yabancı Diller Yüksekokulunda Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişime Duyulan Gereksinime İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	110
4.3.1. Öğretim elemanlarının planlamaya yönelik gereksinime ilişkin görüşleri	111
4.3.2. Öğretim elemanlarının kurumla ilgili gereksinime ilişkin görüşleri	113
4.3.3. Öğretim elemanlarının programa yönelik gereksinime ilişkin görüşleri	115
4.3.4. Öğretim elemanlarının içeriğe yönelik gereksinime ilişkin görüşleri ...	116
4.3.5. Öğretim elemanlarının eğitim uzmanına yönelik gereksinime ilişkin görüşleri	118

4.3.6. Öğretim elemanlarının diğer gereksinimlere ilişkin görüşleri.....	120
4.4. Öğretimsel Gelişim Sürecine Yönelik Hazırlanacak Öğretimsel Gelişim Modeli Önerisinin Amaçlar, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Öğelerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerine İlişkin Bulgular	122
4.4.1. Öğretimsel gelişim sürecine yönelik hazırlanacak öğretimsel gelişim model önerisinin amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine ilişkin gereksinim belirleme ölçeğinden elde edilen bulgular.....	122
4.4.1.1. Model önerisinin amaç boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri.....	122
4.4.1.2. Model önerisinin içerik boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri.....	124
4.4.1.3. Model önerisinin öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri	125
4.4.1.4. Model önerisinin değerlendirme boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri	128
4.4.2. Öğretimsel gelişim sürecine yönelik hazırlanacak öğretimsel gelişim model önerisinin amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine ilişkin yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular	130
4.4.2.1. Model önerisinin amaç boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri.....	130
4.4.2.2. Model önerisinin içerik boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri.....	131
4.4.2.3. Model önerisinin öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri	132
4.4.2.4. Model önerisinin değerlendirme boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri.....	135

4.5. Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişim Sürecine Yönelik	
Hazırlanan Öğretimsel Gelişim Model Önerisinde Amaçlar,	
İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirmenin Nasıl	
Olması Gerektiğine İlişkin Bulgular	137
4.5.1. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik bir model	
önerisi	137
4.5.1.1. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik model	
önerisinde benimsenen felsefe	138
4.5.1.2. Öğretimsel gelişim modelinin hedef kitlesi	139
4.5.1.3. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik model	
önerisinin genel amaçları	140
4.5.1.4. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik ortaya	
konan model önerisinde benimsenen program geliştirme modeli ..	140
4.5.1.4.1. Araştırma kapsamında örnek alınan program geliştirme	
modelinin seçimi	140
4.5.1.4.2. Öğretimsel gelişim model önerisinin ortaya konulmasında	
Taba program geliştirme modelinin tercih edilmesinin	
nedenleri	143
4.5.1.4.3. Taba program geliştirme modelinden yola çıkılarak	
hazırlanan öğretimsel gelişim model önerisinde izlenen	
adımlar	144
4.6. Öğretimsel Gelişim Model Önerisinin Uygulamasına Yönelik Öğretim	
Elemanlarının Görüşleri Nelerdir?	181
4.6.1. Öğretimsel gelişim model önerisinin uygulanmasına yönelik bulgular	181
4.6.1.1. Uygulamanın planlanması	182
4.6.1.1.1. Öğretimsel gelişim birimi	182
4.6.1.2. Uygulamanın gerçekleştirilmesi	184
4.6.1.2.1. Öğretim yöntem ve teknikleri modülünün uygulanmasına	
yönelik açıklamalar	185
4.6.1.2.2. Öğretim yöntem ve teknikleri modülü içeriği	186
4.6.1.2.3. Öğretim yöntem ve teknikleri modülünün uygulaması	188

4.6.1.2.4.Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü uygulamasına yönelik açıklamalar	193
4.6.1.3. Uygulama verilerinden elde edilen bulgular	197
4.6.1.3.1.Açık uçlu anket formuna ilişkin bulgular	197
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	216
5.1. Sonuç	216
5.2. Tartışma	220
5.3. Öneriler	232
KAYNAKÇA	235
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Mesleki gelişim modelleri	9
Tablo 1.2. Öğretimsel gelişim modelleri	21
Tablo 3.1. Araştırma soruları kapsamında oluşturulan çalışma grubu, elde edilen veri türü, veri toplama aracı ve tarihler	71
Tablo 3.2. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin sayısal veriler	73
Tablo 3.3. Nicel çalışma grubuna ilişkin bilgi	74
Tablo 3.4. Katılımcıların kişisel bilgileri	75
Tablo 3.5. Nitel verilerin elde edilmesinde oluşturulan örneklem	76
Tablo 3.6. Yarı yapılandırılmış görüşme katılımcılarına İlişkin Bilgiler	77
Tablo 3.7. Öğretimsel gelişim modeli uygulama katılımcılarına yönelik bilgiler	79
Tablo 3.8. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi değeri	84
Tablo 3.9. Ortak varyans tablosu.....	85
Tablo 3.10. Ölçeğin toplam varyans değeri	86
Tablo 3.11. Ölçeğin boyutları ve maddelerin faktör yükleri.....	88
Tablo 3.12. Görüşmelere ilişkin yer ve zaman bilgisi	90
Tablo 3.13. Açık uçlu anket formu veri toplama süreci	92
Tablo 4.1. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin görüşleri	99
Tablo 4.2. Öğretimsel gelişime ilişkin görüşler	102
Tablo 4.3. Öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması	105
Tablo 4.4. Öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması	106
Tablo 4.5. Farklı kıdamlara sahip olan öğretim elemanlarının toplam puanlarının tek yönlü varyans analizi.....	107
Tablo 4.6. Öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun mezun olunan bölüm değişkenine göre karşılaştırılması	107
Tablo 4.7. Mezun olunan bölüme göre öğretim elemanlarının toplam puanlarının tek yönlü varyans analizi.....	108

Tablo 4.8. Öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun mesleki gelişim etkinliklerine katılım değişkenine göre karşılaştırılması	109
Tablo 4.9. Öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun öğretimsel gelişim etkinliklerine katılım değişkenine göre karşılaştırılması	109
Tablo 4.10. Öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun lisans, yüksek lisans ya da doktora eğitiminde alınan dersler değişkenine göre karşılaştırılması	110
Tablo 4.11. Planlamaya yönelik gereksinimler	111
Tablo 4.12. Kurumla ilgili gereksinimler	113
Tablo 4.13. Programla ilgili gereksinimler	115
Tablo 4.14. İçerikle ilgili gereksinimler	117
Tablo 4.15. Eğitim uzmanlarıyla ilgili gereksinimler.....	118
Tablo 4.16. Diğer gereksinimler.....	120
Tablo 4.17. Öğretim elemanlarının amaç ögesine ilişkin görüşleri.....	122
Tablo 4.18. Öğretim elemanlarının içerik ögesine ilişkin görüşleri.....	124
Tablo 4.19. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşler	125
Tablo 4.20. Değerlendirmeye ilişkin görüşler.....	129
Tablo 4.21. Amaç ögesine ilişkin görüşler	130
Tablo 4.22. İçerik boyutuna ilişkin görüşler	131
Tablo 4.23. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşler	132
Tablo 4.24. Değerlendirme boyutuna ilişkin görüşler	135
Tablo 4.25. Öğretimsel gelişim modeli öğrenme modüllerinin uygulama sürecinin özetleyici değerlendirme ile değerlendirilmesinde kullanılan kontrol listesi	179
Tablo 4.26. Öğretim yöntem ve teknikleri modülünün içeriği.....	187
Tablo 4.27. Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili etkinlik şablonu	189
Tablo 4.28. Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülünün içeriği.....	194
Tablo 4.29. Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü etkinliği ..	196

Tablo 4.30. Öğretim yöntem ve teknikleri modülü açık uçlu anket formu birinci sorusuna ilişkin temalar	198
Tablo 4.31. Öğretim yöntem ve teknikleri modülü açık uçlu anket formu ikinci sorusuna ilişkin temalar	199
Tablo 4.32. Öğretim yöntem ve teknikleri modülü açık uçlu anket formunun üçüncü sorusuna ilişkin bulgular.....	201
Tablo 4.33. Öğretim yöntem ve teknikleri modülü açık uçlu anket formu dördüncü sorusuna ilişkin bulgular.....	203
Tablo 4.34. Öğretim yöntem ve teknikleri modülü açık uçlu anket formu beşinci sorusuna ilişkin bulgular.....	205
Tablo 4.35. Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü açık uçlu anket formu birinci sorusuna ilişkin bulgular	208
Tablo 4.36. Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü açık uçlu anket formu ikinci sorusuna ilişkin bulgular	210
Tablo 4.37. Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü açık uçlu anket formu üçüncü sorusuna ilişkin bulgular	212
Tablo 4.38. Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü açık uçlu anket formu dördüncü sorusuna ilişkin bulgular	213

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Mesleki gelişimin öğeleri	7
Şekil 1.2. Gereksinime dayalı uyum modelinde değişimde etkili olan faktörler	11
Şekil 1.3. Programlı modelin aşamaları.	12
Şekil 1.4. Yetişkin öğrenme modelinin aşamaları	14
Şekil 1.5. Öğretim süreci modeli	23
Şekil 1.6. Yedi aşamalı öğretimsel öğrenme çemberi	25
Şekil 1.7. Öğretimsel gelişim için mesleki gelişim modeli bileşenleri	27
Şekil 1.8. Program geliştirme sürecinin aşamaları.....	35
Şekil 1.9. Gereksinim belirleme sürecinin aşamaları.....	37
Şekil 1.10. Program geliştirmede Tyler Modeli	47
Şekil 1.11. Program geliştirmede Taba Modeli	48
Şekil 1.12. Taba - Tyler Program Geliştirme Modeli	50
Şekil 1.13. Saylor, Alexander ve Lewis Program Geliştirme Modeli.....	51
Şekil 1.14. Program Geliştirmede Tanner ve Tanner Modeli	52
Şekil 1.15. Kerr Program Geliştirme Modeli	53
Şekil 1.16. Program Geliştirmede Davies Modeli	55
Şekil 3.1. Araştırma sürecinin aşamaları.....	70
Şekil 3.2. Ölçeğin yamaç-birikinti grafiği.....	87
Şekil 4.1. Öğretimsel gelişim modelinin temelindeki felsefe.....	138

Şekil 4.2. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik hazırlanan model önerisinin yapısı	145
Şekil 4.3. Provus'un Çelişki/Fark Değerlendirme Modeli	178



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

YÖK : Yükseköğretim Kurumu

YDYO : Yabancı Diller Yüksekokulu



1. GİRİŞ

Eğitim, bireyleri toplumun ve çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek modern çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktadır. Bireyler, değişim ve gelişimlere ayak uydurabilecek ve bunlara katkı sağlayabilecek şekilde yetiştirilmelidir. Bunun için de, iyi bir eğitim sisteminin yanı sıra nitelikli öğretmenler gerekmektedir. Eğitimin bireyi geliştirme işlevinin ana öznesi ‘öğretmenler’ dir (Özbek, 2009, s. 4-5). Öğretmen, ‘mesleği bilgi öğretmek olan kimse’ olarak tanımlanmaktadır ([http-](http://)1). Öğretmen kavramı ile birlikte ‘öğretici’, ‘eğitmen’ gibi kavramlar da zaman zaman kullanılmaktadır. “Öğretmen” kavramı, bu kavramları kapsayan daha geniş bir kavramdır. ‘Öğretici’ bilgiyi açıklayan, bireyleri yetiştiren, öğrenmeyi kolaylaştıran ve yönlendirmeye yardımcı olan kişi olarak tanımlanabilir (<https://languages.oup.com/google-dictionary-tr/>). ‘Eğitmen’ ise eğitmek işini yapan kimse, eğitimle uğraşan, eğiten kişidir (<https://languages.oup.com/google-dictionary-tr/>). Bu tanımlardan yola çıkılarak, öğretmenlik mesleğinin öğretme odaklı eğitimcilik olduğundan bahsedilebilir (Özbek, 2009, s. 4-5). Bu kavramlara ek olarak, yükseköğretim düzeyinde öğretim işinden sorumlu bireyler olarak ‘öğretim elemanları’ bulunmaktadır. Uluslararası alan yazında üniversitede öğretim işinden sorumlu bireyler için “profesör (professor), öğretim görevlisi (lecturer), öğretmen (teacher), fakülte üyesi (faculty member), öğretici personel (teaching staff), okutman (instructor)” kavramları da kullanılabilir (Ferman, 2002; Guskey, 2002; Clarke ve Hollingsworth, 2002; Shulman ve Shulman, 2004; Desimone, 2009; Pozarnik, 2009; Pesce, 2015; [http-](http://)2). Türkiye’de ise; üniversite düzeyinde öğreticiler uluslararası alan yazından farklı olarak ‘öğretim elemanı’ olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada da, yabancı dil öğretiminden sorumlu bireyler ‘öğretim elemanları’ olarak kullanılmıştır.

Kaliteli bir eğitim anlayışı ve iyi yetişmiş bilinçli bireyler uzman eğitimcilerin varlığıyla mümkündür. Günümüzde, öğretim işinden sorumlu kişilerden toplumun yüksek beklentileri bulunmaktadır. Toplumdaki bireyler de öğreticilerin, öğrenci gelişimleri üzerindeki etkilerinin fazla olduğunun farkındadır. Modern eğitim sisteminde, öğreticilerin sahip olması gereken özellikler ön plana çıkmış ve ‘iyi öğretici’ kavramını tekrar yorumlamaya yönelik çeşitli reformlar yaşanmıştır. Bu açıdan bakıldığında, nitelikli öğretici kavramının içinde kişisel ve mesleki gelişim ifadeleri önem kazanmıştır. Sonuç olarak da, öğreticilerin mesleki gelişimleri eğitim sisteminin gereklilikleri arasında yer almıştır (Donnelly, 2002, s. 4-5).

Mesleki açıdan uzman ve yeterli donanıma sahip üreticiler yetiştirmek neredeyse tüm toplumların ve eğitim sistemlerinin temel amacı olmuştur. Buna paralel olarak da eğitim sistemlerinde yaşanan değişimler sadece eğitim reformlarından ibaret olmayıp ğretmen eğitimi ve gelişimine doğru bir kayma da söz konusudur. Eğitim bilimleri araştırmalarında, ğretim kültürü ve ğretmen eğitimi ön plana çıkmaya başlamış ve eğitim reformlarının ana konularından birini de öğreticilerin mesleki gelişimleri oluşturmuştur. Bu açıdan, öğreticilerin mesleki gelişimi çok boyutlu bir kavram olarak görülmüş ve bu kavramın öğreticilerin kişisel gelişiminden, ğrenci gelişimine ve hatta eğitim sistemine olan katkıları yadsınamaz bir gerçek olarak kabul edilmiştir (Stout, 1996; Guskey, 2002; Donnelly, 2002, s. 4-5).

Mesleki gelişimi sadece öğreticilere yönelik bir etkinlik olarak düşünmemek gerekir. Öğreticilerin yanı sıra, üniversitelerde görev yapan ğretim elemanlarının da mesleki gelişimlerinden söz etmek mümkündür. Öğretim elemanları, yükseköğretimde eğitim gören öğrencilere öğrenme-öğretme sürecinde bilgiyi edinmeleri noktasında yol göstermek, gerekli bilgileri aktarmak, danışmanlık yapmak, sosyal hayata hazırlamak, düşünme becerilerini geliştirmek ve bilinçli bireyler olmaları konusunda destek olmak gibi roller üstlenmektedirler. Yükseköğretim kurumlarındaki ğretim elemanlarının, akademik araştırmalar yürütme ve ğretim yapma sorumlulukları vardır. Öğretim elemanları, öğrenme-öğretme sürecinde dersi planlama, ğretim ortamını düzenleme, ğretim teknolojilerinden yararlanma, ğretim materyali geliştirme, lme ve değerlendirme uygulamaları gerçekleştirmektedir (Ergün, 2001, s.188-192). Mesleki gelişim etkinlikleri ğretim elemanlarının sınıf içi ğretim işini düzenlemede, öğretime yaklaşımlarında ve öğrenme çıktılarında değişime sebep olabilmektedir. Kaliteli ğrenme ıktıları ğretim elemanlarının da iyi yetişmeleri ile ilişkilidir (Guskey, 2002, s. 381-391). Özellikle de ğretim işini yürütmekle yükümlü olan ğretim elemanlarının ğretilsel gelişimleri üzerinde durulması gereken noktalardandır.

Öğretim elemanları, lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra uzmanlaşacakları alanda yüksek lisans ve doktora eğitimlerine devam etmektedirler. Lisans eğitimi süresince, kayıtlı oldukları program kapsamındaki derslerden başarılı olmak durumunda olan ğretim elemanları da ğretmen adayları gibi kuramsal bilgiyle donatılırlar fakat gerek imknların kısıtlılığı, gerekse ğretim kadrosunun yetersizliği gibi bazı nedenlerden dolayı da kuramsal bilgilerin uygulama boyutunda eksiklik hissedebilmektedirler. Doktora eğitimini tamamlamış olsalar bile ğretim elemanları,

öğretim tecrübesi konusunda yetersiz kalabilmektedirler (Bensimon, Ward ve Sanders, 2000, s.76). Öğretim elemanlarının, etkili öğretim gerçekleştirmeleri, bilinçli bir çaba ve mesleki gelişim olmadan mümkün olmamaktadır. Özellikle de çoğu öğretim elemanının öğretici olarak yetiştirilmemesi, bu kişilerin öğretmenlik meslek bilgilerinin yetersiz olmasına neden olabilmektedir (Ergün, 2001, s.188-192). Öğretim elemanları, ancak mesleğe atılıp gerçek durumlarla baş başa kaldıktan sonra gerek yaparak yaşayarak, gerek gözlemleyerek, gerekse araştırmalar yaparak sınıf içinde bulundukları duruma uygun hareket etmeye çalışırlar hatta çoğu zaman da bu doğrultuda sorunları çözmeye çalışırlar. Bu noktada, mesleki yeterliliklerin kazandırılması için hem kuramsal derslere hem de uygulama derslerine gereken önem verilmelidir. Uygulama dersleri aracılığıyla, kuramsal bilgilerin uygulanması ve bunların gözlenmesi mümkün olmaktadır (Kala, 2017, s. 62).

Öğretim elemanları, mesleğe başlamadan pedagojik formasyon eğitimi almadıkları için, dersin amaçlarının ortaya konması, planlanması, öğrenme-öğretme sürecinin belli yöntemleri izleyerek yürütülmesi, ders araç-gereçleri kullanılarak yapılması ve öğretilen bilginin doğru ölçülüp değerlendirilmesi gibi temel eğitsel davranışları yerine getirme konusunda sorun yaşayabilmektedirler. Bu noktada, ilgili alan yazın tarandığında temel eğitsel davranışların kazandırılmasına yönelik resmi bir şekilde yürütülen bir öğretimsel gelişim programına rastlanmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim kademesinde görevli öğretmenler için zaman zaman mesleki gelişime yönelik çeşitli adımlar atmaktadır. Bu kapsamda, her eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda öğretmenler için düzenlenen seminerler yürütülmektedir. Bu tür eğitimler, sadece ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine gerekli görülürken, yükseköğretimde bu tür etkinliklerin düzenlenmesi konusunda bir gereksinim duyulmamaktadır (Ergün, 2001, s.188-192). Öğretim elemanlarının daha etkili bir öğretim etkinliği yürütmeleri adına kendi başlarına çaba göstermeleri söz konusudur. Buna paralel olarak, öğretim elemanları öğretim sürecinde bir sorunla karşılaştıklarında ya kendi imkânlarıyla ya araştırma yaparak ya da meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak soruna çözüm üretmeye çalışmaktadırlar (Bailey vd., 2001).

Tüm bu durumlar göz önüne alındığında, öğretim elemanları için öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların sayıca yetersiz olduğu ve gereken önemin verilemediği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine ilişkin bir çalışma yapılması gerekmektedir. Yükseköğretim, artık en son

öğretim basamağı olarak düşünülmemektedir. Yükseköğretim, gençlerin büyük bir çoğunluğunun dahil olması gereken bir ara öğretim kademesi haline gelmiştir. Birçok mesleğin eğitimi, üniversite sonrası eğitim içinde verilmektedir. Dolayısıyla üniversitelerde fakülte ve yüksekokulların ders programlarından ders içeriklerine kadar temel derslerin ve öğretim standartlarının belirlenmesi gerekmekte ve öğretim elemanlarının da bu temel bilgi ve becerileri pedagojik doğrulukla verip değerlendirebilecekleri bir yeterliliğe kavuşturulmaları gerekmektedir (Ergün, 2001, s.188-192). Kısaca belirtmek gerekirse, bu araştırmada yükseköğretimdeki mevcut sorunlar, toplumsal ve kültürel yapı, yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanı ve yükseköğretime kayıtlı öğrenci profili göz önünde bulundurularak faydalı ve işlevsel olacağı düşünülen, sahada bir model önerisi geliştirilmeye çalışılacaktır.

Sonraki bölümde, öncelikle mesleki gelişim kavramına değinilecek, mesleki gelişimin özellikleri ve amaçları açıklanacaktır. Ardından, mesleki gelişim modeline yer verilecektir. Buna ek olarak, öğretimsel gelişim kavramı ele alınacak, öğretimsel gelişim etkinliklerinin amaçları kısaca açıklanacaktır. Bunun yanı sıra; öğretimsel gelişim modelleri gözden geçirilecektir. Ayrıca, öğretim elemanı kavramı açıklanmaya çalışılacak ve öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim süreci hakkında bilgi verilecektir.

1.1. Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim, öğreticilerin öğrenme-öğretme süreci ve öğrenciler hakkındaki anlayışlarını derinleştirmek olarak tanımlanabilir. Bu süreç, hizmet öncesi eğitim ile başlamalı ve bir öğreticinin kariyeri boyunca devam etmelidir (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995). Bireyin her türlü eğitim deneyimiyle ilgili, meslek hayatı boyunca devam eden öğrenme süreci mesleki gelişimdir ve her yeni öğrenme süreci mesleki gelişime katkıda bulunmaktadır. Eğitim alanında, eğitimin kalitesi bu alanda çalışan öğreticilerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimleriyle yakından ilişkilidir. Bu açıdan, öğreticiler ve okul yöneticileri etkili ve verimli olmak için kendilerini geliştirmelidirler. Yeni bilgi ve beceri edinmek mesleki gelişimin bir parçası olarak görülmekte ve öğrenciler de mesleki gelişim sürecinden doğrudan etkilenmektedir (Mizell, 2010, s. 7). Çıkış noktası öğretimin ve öğrencilerin öğrenme fırsatlarının iyileştirilmesi fikri olan, eğitimcilerin öğretme görüşünü geliştirmeye yönelik olarak yapılan meslektaş gözlemlene ve mesleki grup çalışmalarına katılma mesleki gelişim

alışmaları olarak ele alınabilir ve bu çalışmalar eğiticiyi hem kişisel olarak hem de profesyonel olarak geliştirmeye yöneliktir. Mesleki gelişim, eğitimcilerin hem kendi uygulamalarını hem de mesleğin ortak uygulamalarını geliştirme sorumluluğunu kazandırır (Hiebert, Gallimore ve Stigler, 2003). Mesleki gelişimin alternatif tanımları, mesleki gelişimin uygulanabileceği ortamları etkileyen birçok etmeni ele almaktadır. Bunlar; öğrenme topluluklarının oluşumu, öğretmenlerin mesleki yaşamında birden fazla rolünün olması, liderlik becerilerinin geliştirilmesi ve bu konuda gerekli desteğin sağlanması, öğrenme-öğretme sürecinde belirsizliklerle başa çıkma ve gerçek sorunları ve zorlukları keşfetme gerekliliği ve bunların öğrenci başarısı üzerindeki etkisidir. Ayrıca, birçok eğitimci ‘mesleki veya kişisel gelişim’ kavramını öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin konferanslara, seminerlere veya diğer hizmet içi eğitimlere katılmaları için fırsatlar olarak tanımlamaktadır. Bu fırsatlar genellikle okullar, okul bölgeleri, eğitim kuruluşları ve meslek dernekleri aracılığıyla sunulmaktadır (Alberta Education, 2006). Kısaca ifade etmek gerekirse, bir fakültede herhangi bir bölümde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine yönelik, bilgi ve becerilerini artırıcı planlı etkinliklere ‘mesleki gelişim’ demek mümkündür. Bu beceriler arasında öğretim becerileri, yönetim becerileri, araştırma becerileri sayılabilir (Sheets ve Schwenk, 1990’dan aktaran McLean, Cilliers ve Wyk, 2008, s. 555). Bu tanımlamalardan yola çıkılarak, mesleki gelişim bir öğreticinin öğrenme süreci bütünü olarak ele alınabilir ve bu sürecin nihai amacı öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmek, öğrenci başarısını arttırmak ve sonuç olarak da eğitimin kalitesini yükseltmektir.

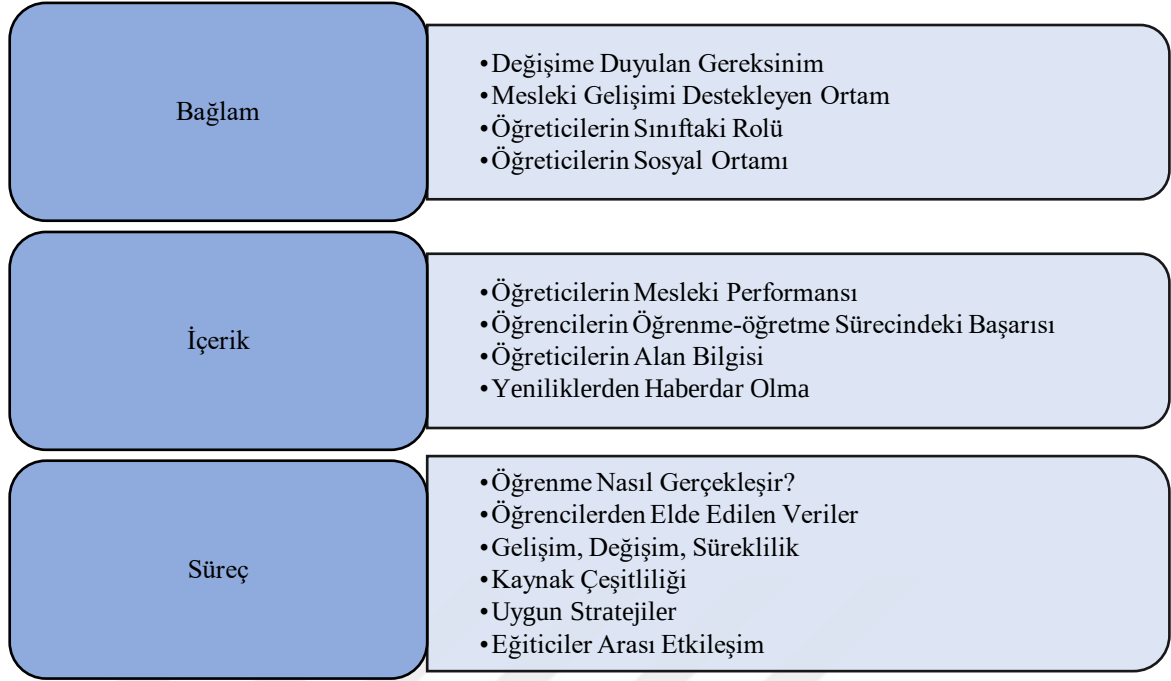
Mesleki gelişim etkinlikleri gelişigüzel düzenlenen etkinlikler olmamakla birlikte, her bir etkinliğin bir amacı vardır. Bu etkinliklerin amaçları arasında (OECD, 1998’den aktaran OECD, 2009, s. 49) “yeni öğretim yöntemleri, eğitim amaçları ve araştırmalar doğrultusunda öğretmenlerin becerilerini, tutumlarını ve yaklaşımlarını güncellemek, yaşanan gelişmeleri ve değişimleri eğitim programına ve öğrenme-öğretme sürecine yansıtmak, okullara yeni stratejiler geliştirme ve bunları uygulama konusunda destek olmak, öğretim elemanları, alan uzmanları, yöneticiler arasında bilgi alışverişini sağlamak” yer almalıdır.

Mesleki gelişim farklı boyutları olan çeşitlilik içeren etkinlikleri bünyesinde barındıran bir kavramdır. Bu doğrultuda, mesleki gelişim kavramının özellikleri şu biçimde sıralanabilir (Carpenter vd. 1989; McCutchen vd. 2002; Villegas-Reimers,

2003, s. 13-15; Saunders, Goldenberg ve Gallimore, 2009; Hunzicker, 2010, s. 3-9; Soine ve Lumpe, 2014):

- Yapılandırmacı yaklaşıma dayandırılan öğreticilerin de sürece dahil edildiği etkin bir öğrenme sürecidir.
- Uzun vadede gerçekleşen bir gelişim sürecidir. Meslek hayatı boyunca gerçekleşen etkinlikler mesleki gelişim sürecine dahil edilebildiğinden, mesleki gelişim bir öğrenme süreci olarak görülmelidir.
- Kuramsal bilgi ve uygulama arasında bağın kurulduğu belirli bir bağlam içinde gerçekleşen etkinlikler bütünüdür.
- Sadece beceri geliştirme etkinliklerinin olduğu bir süreç değildir, aynı zamanda bir kurum kültürü inşa etme sürecidir.
- Yansıtma yapma ve öğrenilenlerin uygulanması bu süreçte önemli görülmektedir.
- Hem etkileşimin hem de işbirliğinin olduğu bir süreçtir.
- Mesleki gelişim, farklı bağlamlarda ele alınıp mesleki gelişim sürecine dahil olan kişilere farklı bakış açıları katmalıdır. Öğreticinin hem bireysel hem de mesleki gelişimine fayda sağlamalıdır.

Mesleki gelişim kavramı, birçok etkenden beslenen bir kavram olduğu için bu sürece katkıda bulunan öğeler bulunmaktadır. Harwell (2003) bu kavramın öğeleri kapsamında, ‘bağlam, içerik ve süreç’ öğelerini ele almıştır. Şekil 1.1’de bu öğeler ve bileşenleri gösterilmiştir.



Şekil 1.1. Mesleki gelişimin öğeleri (Harwell, 2003'ten uyarlanmıştır.)

Şekil 1.1'de görüldüğü gibi, mesleki gelişim üç öğeyi içermektedir. Bu öğelerden *bağlam* ögesinde, mesleki gelişime bir gereksinim duyulması önemli olup bu doğrultuda mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu konuda duyulan gereksinim tek başına yeterli olmayabilir; gelişim sürecini destekleyen bir ortam da gerekmektedir. Mesleki gelişime destek verecek yöneticiler ve buna istekli olan öğretmenlerin olması önemlidir. Her mesleki gelişimin sonucu okul yöneticilerinin gelişim sürecine verdikleri önemle yakından ilişkilidir. Bağlam ögesinde aynı zamanda, öğretmenlerin sınıftaki rolü ve sosyal ortamları bulunmaktadır. Bir diğer öge olan *içerik* ögesinde, öğretmenlerin mesleki performansı ön plana çıkmaktadır. Mesleki gelişim sürecinden etkilenen öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki başarısı da içerik ögesine dahil edilmiştir. Öğreticilerin alan bilgisi ve yeniliklerden haberdar olmak da içeriğin kapsamındadır (Harwell, 2003, s. 2). Etkinliklerin yürütüldüğü okullar, etkinliklere katılan öğretmenler ve öğretim sürecinde bu etkinliklerden dolayı olarak etkilenen öğrenciler mesleki gelişim sürecinin öznelarını oluşturmaktadır. İçerik ögesinde, alan bilgisi ve yeniliklerin etkinliklere taşınması da yer almaktadır. Sağlam bir içerik olmadan mesleki gelişimin başarıya ulaşması söz konusu değildir. Mesleki gelişim, çoğunlukla iyi performans sergileyen okullarla bağdaştırılmış olsa da aynı zamanda öğrencilerin performansını doğrudan etkileyen öğrenme ve öğretim stratejilerini ve öğrencilerin öğrenmeye olan yatkınlıklarını da ele almalı (Joyce ve Showers, 2002) ve bunlara ek olarak da, öğretilen

konuya dair eğitcilerin derinlemesine bilgi sahibi olmasını, ğretim becerilerinin geliştirilmesini, eğitim alanındaki yeniliklerin takip edilmesini, gelişime ve değişime açık olunmasını ve öğrenenlerin sürekli gözlemlenmesini içermelidir (The National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century, 2000). *Süreç* ğesinde ise, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği mesleki gelişimin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Mesleki gelişim süreci, gelişimi, değişimi içinde barındıran ve srekliyet gerektiren bir süreçtir ve bu sürecin etkililiğini görmek adına öğrencilerden elde edilen veriler de önemlidir. Ayrıca, bağlamın değişime açık olması da önemlidir. Değişimin gerçekleşebilmesi için değişime gereksinim duyma ön plandadır (McLaughlin ve Marsh, 1978’den aktaran Harwell, 2003, s. 2).

Mesleki gelişim, hem ğretim uygulamalarını hem kişisel gelişimi hem de kurumsal gelişimi kapsayan bir alandır. Bu gelişim boyutunda amaç, ğretim elemanlarına kazandırılan becerilerin uygulamaya da yansıtmasıdır. Öğretim elemanlarının kapasitesini ve performansını arttırmaya yönelik olarak görülen mesleki gelişim eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlar ve ğretim elemanlarının bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinmesini sağlarken uygulamaya dönük de örnekler sunar (Desimone, Porter vd, 2002).

1.1.1. Mesleki gelişim modelleri

Mesleki gelişime yönelik olarak eğitim-ğretim sürecinde yer alan eğitcilerin gereksinimlerine bağlı olarak bazı mesleki gelişim modelleri bulunmaktadır (Hall ve Hord, 1987’den aktaran Loucks, 1983; Sparks ve Loucks-Horsley, 1989; Fretz, 1992’den aktaran Reich, 1994; Guskey, 2000; Lawler ve King, 2000; Sulzberger, 2003; Lawler, 2003). Bu modeller, hem gelişen teknolojiye hem de hızla güncellenen bilgi birikimlerine bağlı olarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Tablo 1.1’de mesleki gelişim modelleri kapsamında ele alınan örneklerle yer verilmiştir.

Tablo 1.1. Mesleki gelişim modelleri

Mesleki Gelişim Modelleri			
Eğitim Modeli			Sparks ve Loucks-Horsley (1989), Guskey (2000), Sulzberger (2003)
Gözlem ve Değerlendirme Modeli			
Katılım Modeli			
Çalışma Grupları Modeli			
Araştırma Modeli			
Bireysel Model			
Gereksinime Dayalı Uyum Modeli			Hall ve Hord (2006)
Programlı Model			Fretz (1992)
Yetişkin Öğrenme Modeli			Lawler ve King (2000)

Tablo 1.1’de görüldüğü gibi, mesleki gelişim noktasında çeşitli modeller bulunmaktadır. Bu modeller arasında, eğitim modeli, gözlem ve değerlendirme modeli, katılım modeli, çalışma grupları modeli, araştırma modeli, bireysel model ve danışmanlık modeli sayılabilir. Ayrıca, araştırma kapsamında faydalanan modeller, gereksinime dayalı uyum modeli, programlı model ve yetişkin öğrenme modelidir.

Öğreticilerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik modeller arasında “Eğitim Modeli” yer almaktadır. Bu modelde, öğretmenler çalıştay, seminer ve sunum gibi etkinliklerde yer alabilir. Bir diğer model olan “Gözlem ve Değerlendirme Modeli” nin temelinde öğretmenlerin gözlem ve dönütten faydalanması ve bu doğrultuda öğrenme-öğretme sürecini planlanması gerekmektedir. “Katılım Modeli” öğretmenlerin program geliştirme sürecinde yer almasını ve okulla ilgili diğer konularda görev almasını gerektiren bir modeldir. “Çalışma Grupları Modeli” hem öğretmenleri hem de okul yöneticilerini mesleki gelişim sürecine dahil ederek okula dair yapılması gerekenleri işbirliği içinde yapma temeline dayanmaktadır. “Araştırma Modeli” nde öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmeye yönelik olarak öneri sunmaya çalışmaktadırlar. “Bireysel Model”de öğretmenler bireysel olarak mesleki gelişim gereksinimlerini belirleyerek bu gereksinime yönelik yapabilecekleri etkinlikleri belirlemektedirler. “Danışmanlık Modeli” nde öğretmenler alan uzmanı bir danışmandan yardım alarak öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak bu uzmandan destek almaktadırlar (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989; Guskey, 2000; Sulzberger, 2003).

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik model önerisi ortaya konulması sürecinde çeşitli mesleki gelişim modelleri incelenmiştir. Bu noktada, modellerin özellikleri ve mesleki gelişim sürecine sağladıkları fayda göz önünde bulundurularak öğretimsel gelişime duyulan gereksinim, model önerisinin ortaya

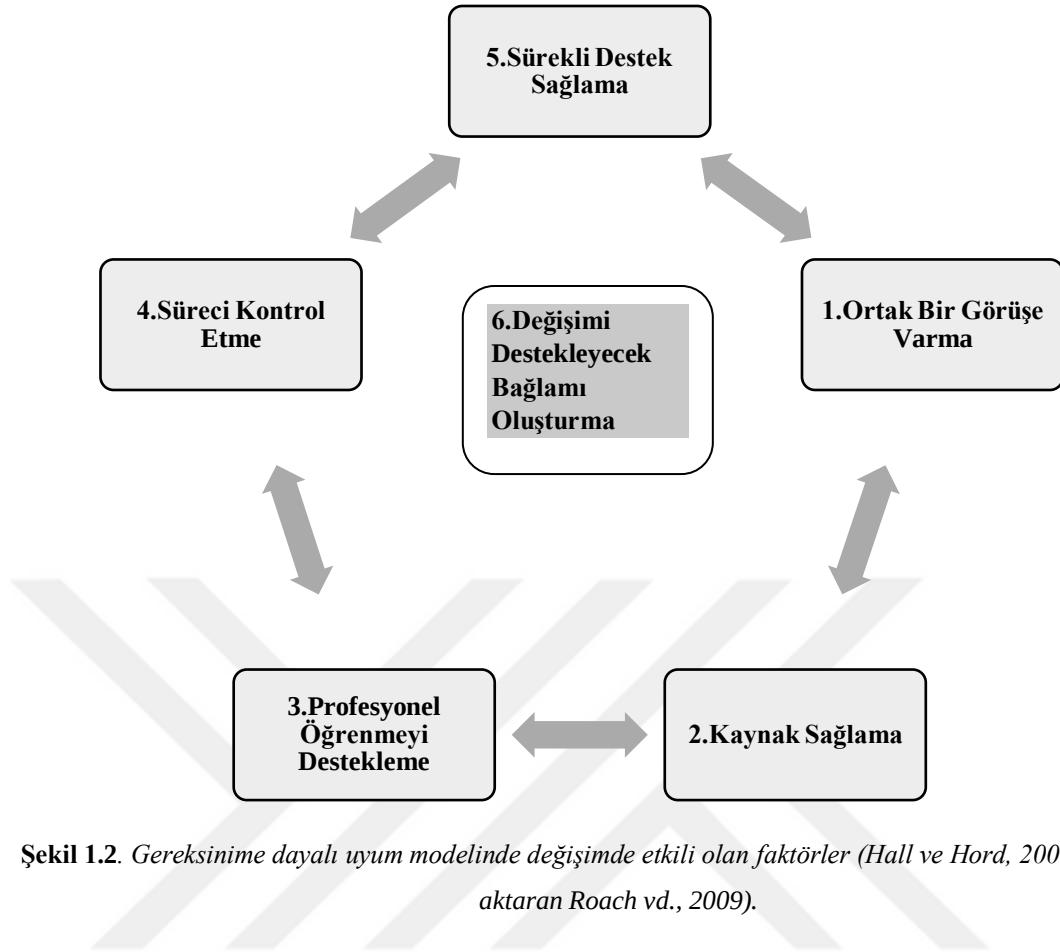
konmasında ğretim elemanlarının da bu sürece dahil edilmesi, mesleki gelişim sürecinin esasında bir yetişkin eğitimi süreci olması açısından aşağıdaki açıklanacak modeller model önerisinin hazırlanmasında dikkate alınmıştır. Bu bölümde, Gereksinime Dayalı Uyum Modeli, Programlı Model, Yetişkin Öğrenme Modeli ele alınmıştır.

1.1.1.1. Gereksinime dayalı uyum modeli

Gereksinime Dayalı Uyum modeli, bireylerin yeni programlar benimsediklerinde yaşadıkları değişimleri anlatmak ve değişimi yaşayan bu bireylere nasıl yardım edileceğine dair bilgi vermek amacıyla. 1983 yılında Texas Üniversite Araştırma ve Geliştirme Bölümü tarafından hazırlanan bu model ilk olarak bireylerin nasıl değişim yaşadıklarına odaklanmıştır. Bu modelde ortaya atılan bazı fikirler şunlardır (Hall ve Hord, 1987'den aktaran Loucks, 1983):

- Değişim bir olay değil bir süreçtir.
- Değişim bireysel bir süreçtir ve her birey bu süreci farklı şekillerde deneyimler.
- Bireyler program içine girdikçe bireysel değişimleri de farklı olur. Model değişimleri tahmin etmek ve değişimlerin özelliklerini tanımlamak üzerine kurulmuştur.

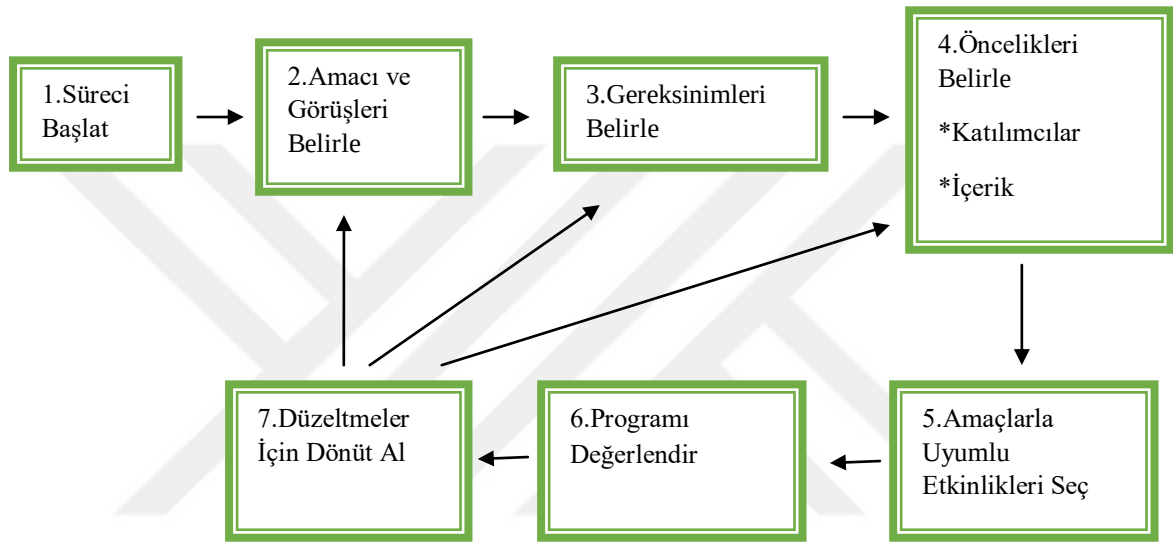
Gereksinime dayalı uyum modeli, değişimin uygulanması sürecinde kullanılabilecek bir çerçeve model niteliğindedir. Şekil 1.2'de öğreticilerin değişimi kolaylaştırma konusunda hangi yollara başvurdukları özetlenmiştir.



Şekil 1.2’de görüldüğü gibi, Hall (1992’den aktaran Roach vd.,2009) gereksinime dayalı uyum modeline yönelik yürüttüğü araştırmalarda değişime destek olabilecek faktörlere yönelik bazı alanlar ya da kategoriler ortaya atmıştır. Öncelikli olarak, modelde değişime duyulan gereksinim için ortak bir görüşe varmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ardından değişimi gerçekleştirebilmek için eğitimcilerin gerekli kaynaklara gereksinimleri olmaktadır. Gerekli kaynaklar sağlandıktan sonra modelde profesyonel öğrenmenin desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Araştırmalara ve alan yazına dayandırılarak değişim sürecinin kontrol edilmesi modelde göze çarpmaktadır. Değişim sürecinde eğitimcilerin sürekli desteklenmesi sürecin başarıyla tamamlanması açısından gerekli görülmüştür. Son olarak da, değişimi destekleyecek bağlamı oluşturmak gerekmektedir. Bu bağlam, okul ortamı ve mesleki gelişim sürecinde değişim yaşayacak kişiler olarak düşünülebilir.

1.1.1.2. Programlı model

Mesleki gelişime yönelik modeller fikir olarak okul yöneticileri tarafından ortaya konmakla birlikte, modelin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin de işbirliği içinde olması önemlidir. Modeli kullanacak kişilerin süreçte daha etkin olması modelin etkililiğini arttırabilir. Programlı model için Fretz (1992'den aktaran Reich, 1994)'in ortaya koyduğu çerçeve mesleki gelişim modeli gelişim aşamalarını ortaya koymaktadır. Bu aşamalar, Şekil 1.3'te gösterilmiştir.



Şekil 1.3. Programlı modelin aşamaları (Fretz, 1992'den aktaran Reich, 1994'ten uyarlanmıştır).

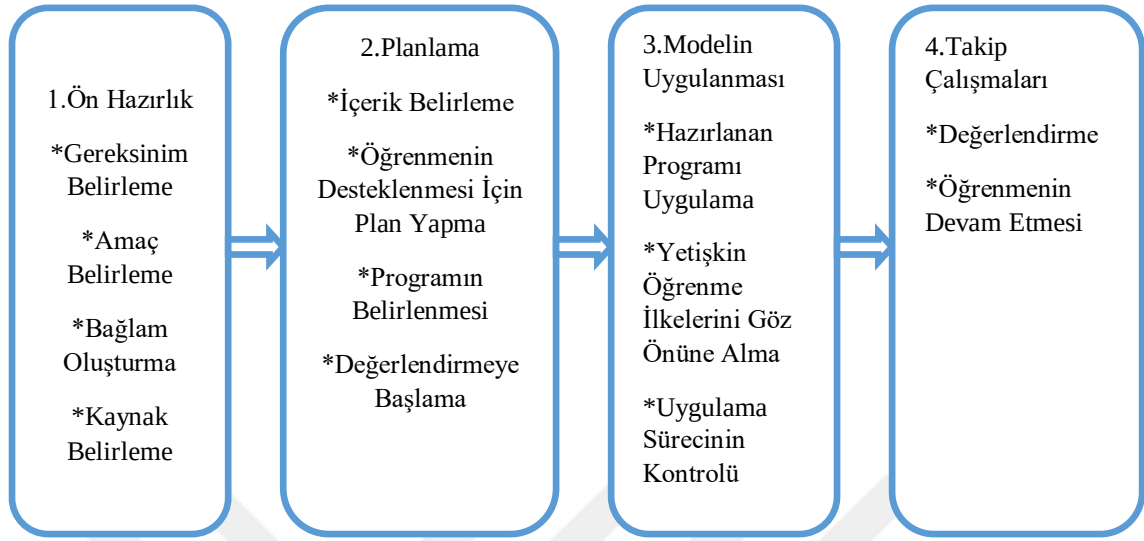
Programlı model, birkaç aşamadan oluşmaktadır. Şekil 1.3'te görüldüğü gibi, modelde ilk aşama olarak, mesleki gelişim modelini ortaya koymak için gerekli süreç başlatılır. Mesleki gelişimin belirli bir süreç içerisinde ve bazı basamaklardan oluşan bir program olduğu savunulmaktadır. Bu programın da bir amacının ve programı kullanacak kişilerin görüşlerinin olması önemlidir. Bir diğer aşama olarak, gereksinimler belirlenip kurumun gereksinimleriyle harmanlanır. Ortaya konulan amaçlara göre, mesleki gelişim modeli tasarlanır ve düzenlenecek etkinliklere karar verilir. Modelin içerik, amaca uygunluk, ihtiyaca görelilik gibi ölçütler açısından değerlendirilmesi de bir başka aşama olarak gösterilebilir. Bu model döngüsel bir modeldir ve her aşamadaki işlemlerin detaylı ve sistematik bir şekilde ortaya konulması önemlidir (Reich, 1994'ten aktaran Kabakçı, 2005).

1.1.1.3. Yetişkin öğrenme modeli

Yetişkin öğrenenlerin çeşitli özellikleri bulunmaktadır. Bu çeşitlilik, deneyimlerden, eğitim ve kişisel özelliklerden kaynaklanabilmekte ve yaşla birlikte artarak yetişkinlerin eğitimle ilgili deneyimlerini şekillendirmesinde etkili olabilmektedir. Bu deneyimler, bireylerin gelecekte yer alacakları eğitim etkinliklerini güdülenme boyutunda etkilemektedir (Lawler, 1991). Öğreticiler de yetişkin öğrenenler grubuna dahil edilebileceğinden yetişkin öğrenenler için mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi aşamasında geçmiş öğrenme deneyimlerinin ve güdülenmenin de ele alınması gerekmekte ve olumlu öğrenme yaşantılarının oluşturulması için çaba gösterilmelidir. Bu noktada yetişkin öğrenme modeli, yetişkin öğrenenlerin özelliklerine göre hazırlandığı ve eğitim öğretimin de buna göre düzenlendiği bir modeldir. Modelin aşamaları birbiriyle ilişkili ve dinamik bir bütün olarak düzenlenmiştir. Her aşamada yetişkin öğrenenlerin özelliklerine uygun öğretme ilkelerinden faydalanılmaktadır. Yetişkin öğrenenlerin amaçları ve gereksinimleri bilinirse öğrenme daha etkili bir şekilde gerçekleşebilir. Modelde, yetişkin öğrenenlerin öğreticileri ön plandadır. Bu noktada öğreticilerin kendi öğretimlerine dair yansıtma yapmaları ve tartışmalara katılmaları faydalı olabilir (Lawler, 2003).

Yetişkin öğrenme modeli, yetişkin öğrenme ilkeleri göz önüne alınarak hazırlanmaktadır. Bu ilkeler arasında; “kişilerin birbirine saygı duyduğu bir öğrenme ortamı hazırlamak, işbirlikli öğrenme stratejilerinden faydalanmak, öğrenenlerin geçmiş deneyimlerine önem vermek, yaparak yaşayarak öğrenmek, öğrenme sürecine etkin katılımı sağlamak” sayılabilir (Cross, 1981; Brookfield, 1986; Lawler, 1991’den aktaran Lawler ve King, 2000).

Araştırmalar ve yetişkin öğrenme ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanan modelin aşamalarına Şekil 1.4’te yer verilmiştir.



Şekil 1.4. Yetişkin öğrenme modelinin aşamaları (Lawler ve King, 2000'den uyarlanmıştır.)

Şekil 1.4'te yetişkin öğrenme modelinin aşamaları gösterilmiştir. Modelde dört aşama bulunmaktadır. Bunlar; ön hazırlık aşaması, planlama aşaması, modelin uygulanması aşaması ve takip çalışmalarının yapılması aşamasıdır. Ön hazırlık aşamasında, gereksinimlerin belirlenerek amaçların ortaya konması gerekmektedir. Bu doğrultuda hem kurumun hem de katılımcıların gereksinimleri ele alınmalıdır. Yetişkin öğrenme ilkeleri doğrultusunda modelin uygulanacağı bağlam belirlenmelidir. Bu noktada, hem kurumun değişime duyduğu gereksinim hem de katılımcıların beklentileri ön plandadır. Ayrıca, modelin uygulanması sürecinde kullanılacak kaynaklar gözden geçirilmelidir. Bu kaynaklar arasında kurumun maddi kaynakları, fiziki ortam ve insan kaynakları bulunmaktadır (Lawler ve King, 2000).

Modelin planlama aşamasında, öğrenen merkezli bir yaklaşım benimsendiğinden öğrenenlerin gereksinimlerinin, ilgilerinin, deneyimlerinin ve kapasitelerinin dikkate alındığı bir içerik belirlenmelidir. Bu aşamada, öğrenmenin gerçekleşmesi için destekleyici bir ortam oluşturulması önemlidir. Ayrıca, uygulanacak olan programın belirlenmesi ve değerlendirmenin nasıl yapılacağının planlanması bu aşamada yapılmalıdır (Lawler ve King, 2000).

Yetişkin öğrenme modelinin uygulanması aşamasında, program uygulanır ve bu noktada en önemli kısım ise yetişkin öğrenme ilkelerinin benimsenmesidir. Çünkü katılımcılar programın kendi gereksinimleri doğrultusunda hazırlandığını ve programın

kendilerine sağlayacağı katkıdan haberdar olurlarsa mesleki gelişim sürecinde değişime ve gelişime daha açık olurlar. Ayrıca, bu süreçte gerekli kontrollerin de yapılması önemlidir. Modelin uygulanması sürecinde ön hazırlık ve planlama aşamasının fayda sağlayıp sağlamadığı, yetişkin öğrenme ilkelerinin göz önüne alınıp alınmadığı, amaçlara ulaşılma düzeyi ve gereksinim belirlemenin katkısı kontrol edilmelidir. Modelde son aşamada takip çalışmaları bulunmaktadır. Modelin uygulanması sonrasında takip çalışmalarının yapılmasıyla hem modelin değerlendirilmesi yapılmış olur hem de öğrenme sürecinin devam etmesine katkı sağlanmış olur (Lawler ve King, 2000).

1.1.2. Mesleki gelişimin boyutları

Mesleki gelişim, öğretim elemanlarının gelişimi kapsamında şemsiye bir kavram niteliğindedir ve alan yazında bu kavram altında ele alınan gelişim boyutları bulunmaktadır. Bu kapsamda, öncelikle Wilkerson ve Irby (1998) tarafından ortaya konulan mesleki gelişim boyutları açıklanmış ardından da Makovec (2018)'in çalışmasında ortaya koyduğu mesleki gelişim boyutlarına yer verilmiştir.

Wilkerson ve Irby (1998) mesleki gelişimi dört boyut altında ele almıştır. Bu boyutlar; akademiye giriş, öğretimsel gelişim, program geliştirme ve liderlik becerilerinin gelişimi ve kurumsal gelişimdir. Aşağıdaki bölümde, bu alt boyutlar açıklanmıştır.

1.1.2.1. Akademiye giriş

Bir akademik topluluğun yeni üyesi olarak, öğretim elemanlarının kurum içindeki konumlarını bilmesi ve kurumun eğitim politikasını anlaması önemlidir. Öğretim elemanlarının akademiye görev ve sorumluluklarının ne olduğunun bilinmesi önemlidir. Bu noktada, yeni öğretim elemanları için şu konulara değinilmelidir; *değerler, normlar, fakültenin beklentileri, öğretim elemanlarının sahip olması beklenen beceriler, deneyimli iş arkadaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunulması*. Akademik ilerlemenin nasıl gerçekleştiğine dair bilgilendirmenin de yeni öğretim elemanları için yapılması gereklidir. İyi organize edilmiş bir uyum programıyla tüm bu konulara değinilebilir (Wilkerson ve Irby, 1998).

1.1.2.2. Öğretimsel gelişim

Mesleki gelişim, tüm öğretim elemanları için aynı zamanda temel öğretim becerilerinin de edinilmiş olmasını gerektirir. Bu beceriler, öğretim elemanlarının rolleriyle de bağlantılı olmalıdır. Öğretimsel gelişim boyutunda ele alınabilecek beceriler arasında, *dersi etkili bir şekilde sunma, ilgili konuya dair tartışmalar başlatma ve yürütme, öğretimi planlama, teknolojiyi etkili kullanma* gibi konular ele alınabilir. Öğretimsel gelişim etkinlikleri kapsamında, örnek öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği seminerler düzenlenerek tecrübeli öğretim elemanlarının deneyimlerini paylaşması sağlanabilir. Bu etkinliklerde, öğrenme ve öğretme arasında bağ kurulmasının önemli olduğu öğretim elemanlarına anlatılmalıdır. Yansıtıcı öğrenme uygulamaları öğretim elemanlarının kendi öğretme deneyimlerinden faydalanmalarını içerir. Kendi uygulamalarına dair tartışmaların yapılması, öğretmeye dair inanç ve fikirlerinin sorulması, öğretme konusunda yürütülmüş olan araştırmaların takip edilmesi de öğretimsel gelişime katkı sağlayabilir (Wilkerson ve Irby, 1998).

1.1.2.3. Program geliştirme ve liderlik becerilerinin gelişimi

Kurumun eğitim programı, bu programı etkili bir şekilde biçimlendirecek ve yönlendirecek liderlere de gereksinim duyar, çünkü eğitim programı kurum için hayati bileşenlerden biridir. İlgili programa kabul edilecek olan öğrencilerin belirlenmesi, eğitim programlarının hazırlanması ve standartların belirlenmesi önemlidir. Bu noktada, konuya dair liderlik yapacak kişilerin program geliştirme becerileri, yönetim becerileri ve bakış açısı geliştirme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Wilkerson ve Irby, 1998).

1.1.2.4. Kurumsal gelişim

Mesleki gelişimin amacı; öğretim elemanlarının rolleri konusunda bilinçlendirilmeleri ve kurum kültürünün oluşturulmasıdır. Kurumun bir eğitim vizyonunun olması, belli normlara sahip olması kurum liderlerinin sorumluluğundadır. Öğretim elemanlarının karar verme aşamasında fikirlerinin alınması, eğitim-öğretimin geliştirilmesine dair önerilerinin sorulması eğitim-öğretimin kalitesini arttırmaya yöneliktir. Öğretim elemanları ve yöneticiler, kurum kültürü oluşturarak eğitime verilen değeri arttırıp öğrenmenin sürekliliğinin sağlanmasına katkıda bulunabilmektedirler (Wilkerson ve Irby, 1998).

Wilkerson ve Irby (1998)'nin ortaya koyduğu mesleki gelişim boyutları, bir öğretim elemanının göreve başlaması süreci, öğretim süreci ve kuruma adapte olma süreci ile ilgili ipucu vermektedir. Bu noktada, öğretim elemanının çalıştığı kuruma aidiyet duygusunun gelişmesi de mesleki gelişim kapsamında yer alabilmektedir. Bu boyutlara ek olarak, Makovec (2018) de çalışmasında öğreticilerinin mesleki gelişim boyutları üzerinde durmuş ve bunları alan uzmanlığı, öğretimsel uzmanlık ve eğitsel uzmanlık başlıkları altında açıklamıştır.

1.1.2.5. Alan uzmanlığı

Alan bilgisi öğreticilerin öğretmekle yükümlü oldukları içerik bilgisidir. Öğreticilerin eğitimini aldıkları konuda uzmanlaşması önemlidir. Öğretici konumundaki kişilerin meslek bilgisinin temelinde alan uzmanlığı yatmaktadır. Bu yüzden de alan bilgisinin yüzeysel olmaması olabildiğince kapsamlı olması gerekmektedir. Bu noktada, öğretilmesi gereken konunun çerçevesinin iyi çizilmeli ve meydana gelen değişim ve gelişimlere göre de konu yeniden düzenlenmelidir. Alan bilgisi uzmanlığı öğretilecek konu ile yakından ilgili olduğundan öğreticinin bilgilerinin derinliği ön plandadır (Makovec, 2018).

1.1.2.6. Öğretimsel uzmanlık

Öğretimsel uzmanlık, öğreticinin alan bilgisini öğrencilere nasıl aktardığı ve bu konuda nasıl bir yol izlediği ile ilgilidir. Öğreticinin alanında uzman olması tek başına yeterli olmayabilir. Bu noktada, öğrenme sürecini kolaylaştırıcı ve etkili öğrenmeyi destekleyici yolların bilinmesi ve seçilmesi öğretimsel uzmanlık kapsamındadır. Öğretmeyi bilmek ve bu süreçte hangi yöntem ve tekniklerden faydalanılacağını bilmek öğretimsel uzmanlıkta ön plandadır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinden yola çıkılarak farklı yolların denenmesi gerekmektedir. Öğretimsel uzmanlığın bir parçası olarak da öğretici öğrencileri iyi tanımalı, gereksinimleri bilmeli ve onların önceki öğrenmelerini dikkate almalıdır. Öğretimsel uzmanlıkta, en uygun öğretim ve öğrenme yöntemlerini kullanarak destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturması beklenmektedir. Öğretici, öncelikle öğrenme-öğretme sürecini tasarlamaktan ve bu süreci yönlendirmekten sorumludur (Makovec, 2018).

1.1.2.7. Eğitsel uzmanlık

Okul bir eğitim kurumu olarak görülmekte ve öğretmenler de bu kurumun temsilcileri olarak bilinmektedir. Bu yüzden de eğitsel süreçteki en önemli rol öğretmenlerindir. Öğrencilerin psikolojik, kişisel ve eğitsel gelişimlerini desteklemek için öğretmenlerin aynı zamanda eğitsel uzmanlıklarının da olması gerekmektedir. Eğitsel uzmanlık, hem alan uzmanlığın hem de öğretimsel uzmanlığın zaman zaman kullanılmasını gerektirir. Örneğin, sınıf içi disiplin problemlerinin çözümü eğitsel uzmanlığın kapsamındadır ve sınıf yönetimi ile ilgili bilgilerin bilinmesi gerekir. Eğitsel uzmanlıkta, hem okul yöneticileri hem de öğretmenler öğrencilerin davranışlarının şekillendirilmesinde önemli rol oynar. Öğrencilerin topluma faydalı, ahlaklı ve dengeli bireyler olarak yetiştirilmesi eğitsel uzmanlıkla yakından ilgilidir (Makovec, 2018).

Mesleki gelişim kavramı yukarıda açıklandığı gibi farklı boyutları içermekte ve öğretimsel gelişim de bu boyutların birini oluşturmaktadır. Öğretim işinden sorumlu bireylerin mesleki gelişimlerinin yanı sıra, daha iyi bir öğrenme-öğretme süreci yürütmek adına öğretimsel gelişim noktasında da çalışmalar yapmalıdırlar. Öğretimsel gelişim, öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmeye yöneliktir ve öğretim becerilerinin geliştirilmesine dair tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Bir sonraki bölümde, öğretimsel gelişimle ilgili açıklamalarda bulunulacaktır.

1.2. Öğretimsel Gelişim

Mesleki gelişimin bir boyutunu oluşturan öğretimsel gelişim, alan yazında değişik şekillerde ele alınmıştır, fakat tüm bunların merkezini öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini nasıl sürdürdükleri, öğrenmeyi nasıl öğrendikleri, öğrendikleri bilgiyi uygulamaya nasıl koydukları ve öğrencilere bu bilgileri nasıl aktardıkları oluşturmaktadır. Karmaşık bir süreç olan öğretimsel gelişim sürecinde hem bilişsel hem de duyuşsal olarak bu gelişim sürecinin içinde olmak önemlidir (Guskey, 2002). Yönetici ve eğitimcilerin öğrenme ortamını, öğrenme çıktılarını ve öğretim stratejilerini daha etkili hale getirmek için yürüttükleri resmi ve resmi olmayan etkinlikler bütünü *öğretimsel gelişim* olarak adlandırılmaktadır (Munn, 1995). Öğretimsel gelişim sürecinde hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin gereksinimlerinin değerlendirilmesi gerekir. Bu gereksinimler doğrultusunda, öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğretimsel gelişim etkinliklerine, seminerlere ve çalıştaylara katılmak mümkündür (Avalos, 2010).

Diamond (2002)'a göre öğretimsel gelişim, öğretimi ve öğretim programını iyileştirerek özellikle öğrenciye odaklanmaktadır. Öğretimsel gelişimin kapsamında öğretim tasarımı, uygulama, değerlendirme, teknolojiyi öğretim programına dahil etme yer alır. Öğretimsel gelişimin çıktıları arasında; etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesi, materyallerin etkili bir şekilde kullanılması, öğrenci öğrenmesine odaklanması ve hem eğitici hem de öğrenci memnuniyetinin artırılması yer almaktadır. Bunlara ek olarak, öğretimsel gelişimin, eğitici tutumu ve inançları noktasında değişime sebep olması ve bunun da öğrenme çıktılarındaki iyileşme ile sonuçlanması beklenir (Guskey, 2002). Çünkü öğretimsel gelişim, okulda öğrenme ve öğretme ortamına odaklanmaktadır (Munn, 1995).

Guskey (2002) öğretimsel gelişim etkinliklerinin belirli bir amaç çerçevesinde yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu etkinlikler öğrenme-öğretme sürecinde bir değişim meydana getirme amacına yönelik olmalıdır. Ayrıca, öğretimsel gelişim sürecinde öğreticilerin bilgi, beceri, tutum ve inançlarında da bir değişim söz konusudur. Bu yüzden de bu tür etkinliklerle öğreticiler üzerinde bir değişim ve gelişim meydana getirmek amaçlanmalıdır. Bunlara ek olarak, öğrenme-öğretme süreci sonucunda öğrenci başarısında bir değişiklik meydana getirmek de öğretimsel gelişimin amaçları arasındadır.

Öğretimsel gelişim, üniversitenin ya da fakültenin öğretme kültürünü oluşturacağı için yetişkin eğitiminde önemli yer tutmaktadır. Öğretimsel gelişimin kapsamı, zamanla değişiklik göstermiştir. Önceden sadece bilginin aktarımı ön plandayken, şimdi bilginin yapılandırılması ve işbirliği içinde anlamlı öğrenmelerin oluşturulması ön plana çıkmıştır (Kerka, 2003'ten aktaran Glowacki-Dudka, 2004). Dysart ve Weckerle (2015)'in Ball ve Cohen (1999)'den aktardığına göre, öğretimsel gelişimin daha kapsamlı olabilmesi için öğretimsel gelişim kapsamında düzenlenen etkinliklerin uygulamaya dayalı olması gerekir. Öğretimsel gelişimde, öğretim elemanlarının sınıf ortamında doğrudan karşılaşabileceği öğretimsel gelişim etkinlikleri sunmak önemlidir. Öğretim elemanlarının öğrenme deneyimlerini, uygulamanın merkezine koymak faydalı olabilmektedir. Öğretimsel gelişimden üst düzey verim elde etmek için planlanan etkinliklerin sürekli olması gerekmektedir. Ayrıca, uygulamada karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik yaratıcı fikirlerin ortaya atılması da beklenmektedir. Karşılaşılan problemlere yönelik yansımaların yapılmasıyla da öğretim elemanları

öğretimsel gelişimleri konusunda teşvik edilmiş olur (Elton, 2009'dan aktaran Dysart ve Weckerle, 2015).

Öğretimsel gelişime yönelik etkinliklerin en üst düzeyde fayda sağlayabilmesi için sunumların ötesine geçmesi beklenmektedir. Teknolojinin sürece dahil edilmesi, alan uzmanlarının yeni bir öğretme stratejisini tanıtmaları önemlidir. Bu noktada, konular öğrenme-öğretme bağlamı dışında ele alınmamalıdır. Bunlara ek olarak, öğretimsel gelişim, öğretim elemanları açısından birçok farklı fırsatı içinde barındırmalıdır. Öğretim elemanlarına, öğretme sürecine dahil olmak adına fırsatlar sunulmalıdır. Öğretim elemanları, hem program geliştirme konusunda hem de materyal seçimi ve geliştirilmesi konusunda da desteğe gereksinim duyabilirler. Ortalama bir saat sürece bir sunuma katılmak öğretim elemanları için bu sürecin, kendi gelişimlerine az katkı sağlaması anlamına gelebilir, çünkü öğretim elemanları, sunumlarda tanıtılan yeni stratejileri uygulamadığı sürece bu etkinlikler faydalı olmamaktadır (Dysart ve Weckerle, 2015). Bu yüzden, öğretimsel gelişimi öğretim elemanlarına çekici duruma getirecek olan nokta, öğretimsel gelişim etkinlikleriyle öğretim elemanlarının bilgi ve becerilerini arttıracak, gelişimlerine katkı sağlayacak ve etkili öğretimi gerçekleştirmeye yardımcı olacak fikridir. Çünkü öğretim elemanları öğretimsel gelişim etkinliklerinde, sınıflarına taşıyabilecekleri uygulamalar olmasını tercih etmektedirler (Fullan ve Miles, 1992'den aktaran Guskey, 2002).

Öğretimsel gelişim, öğretim elemanlarının bilgi ve becerilerini daha etkili kullanmaya yönlendirerek verimli bir öğrenme-öğretme süreci yürütmeye yöneliktir. Öğretimsel gelişimin temelinde öğretim becerilerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yatmaktadır. Bu kapsamda yürütülen etkinlikler belirli bir amaca yönelik olduğunda öğretimsel gelişim süreci daha iyi desteklenmiş olur. Ayrıca, uygulamaya dönük gerçekçi etkinliklerin öğretim elemanlarına sunulması da öğrenme-öğretme sürecine katkı sağlayabilir.

1.2.1. Öğretimsel gelişim modelleri

Öğretimsel gelişim, öğretim elemanlarını farklı pedagojik yaklaşımlara ve araştırmalara maruz bırakmalı ve öğrenilen stratejiyi sınıfta kullanma konusunda desteklemelidir. Öğretim elemanları için belki de en zor aşamalardan biri öğrenilenlerin uygulamaya aktarılmasıdır. Etkili bir öğretimsel gelişim uygulaması yeni stratejilerin öğretim elemanları tarafından ele alınıp değişim ve gelişimin sınıfa da aktarılmasını

içerir. Bu noktada, öğretimsel gelişim modelleri süreci kontrol etme açısından yardımcı bir role sahiptir. Tablo 1.2’de öğretimsel gelişim model örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 1.2. Öğretimsel gelişim modelleri

Öğretimsel Gelişim Modelleri	
Eğitmenlik Modeli Profesyonel Öğrenme Topluluğu Modeli	Gulamhussein (2013)
Öğretim Süreci Modeli Yedi Aşamalı Öğretimsel Öğrenme Çemberi Öğretimsel Gelişim için Mesleki Gelişim	Balan, Manko ve Philips (2011)

Tablo 1.2’de görüldüğü gibi, Gulamhussein (2013) “eğitmenlik modeli ve profesyonel öğrenme topluluğu” modellerini ele almıştır. Balan, Manko ve Philips (2011) ise “öğretim süreci modeli, yedi aşamalı öğretimsel öğrenme çemberi ve öğretimsel gelişim için mesleki gelişim modelleri” üzerinde durmuştur. Gulamhussein (2013) çalışmasında aşağıda açıklanan öğretimsel gelişim modellerine değinmektedir.

1.2.1.1. Eğitmenlik modeli

Eğitmenlik modelinde, aşamalar halinde ne yapılacağı açıklanmıştır. Örneğin, ilk aşamada yeni öğretme fikirlerini öğretim elemanlarına tanıtmak yer alır. Burada, öğretim elemanlarına yeni yöntemler, stratejiler ve uygulamalar anlatılır ve bunları destekleyen araştırmalar ele alınır. Öğretim elemanlarının, bu noktada etkin rol oynamaları önemlidir. İçerikte, öğretim elemanlarının öğreteceği konuya odaklanılır. İkinci aşamada ise, öğretim elemanları yeni uygulamaları sınıfta kullanırken desteklenirler. Burada, yine öğretim elemanı olan belki de daha deneyimli bir eğitici eşliğinde yeni öğrenilen öğretme becerisi ele alınır ve bunun sınıfta kullanımının etkililiği ders öncesi tartışılır. Eğitici, uygulama esnasında gözlem yapabilir. Ders bitiminde, eğitici ve öğretim elemanı bir araya gelir ve tartışmalar yaparak yeni öneriler geliştirmeye çalışırlar. Bu uygulamalar, bir döngü şeklinde birkaç kez tekrarlanabilir. Aynı zamanda, öğretimsel gelişimin döngüsel bir süreç olduğu ve sürecin öğretme yaşantısı boyunca devam ettiği söylenebilir. Bu model, döngüsel olduğu için klasik modellere göre zaman alıcıdır (Gulamhussein, 2013).

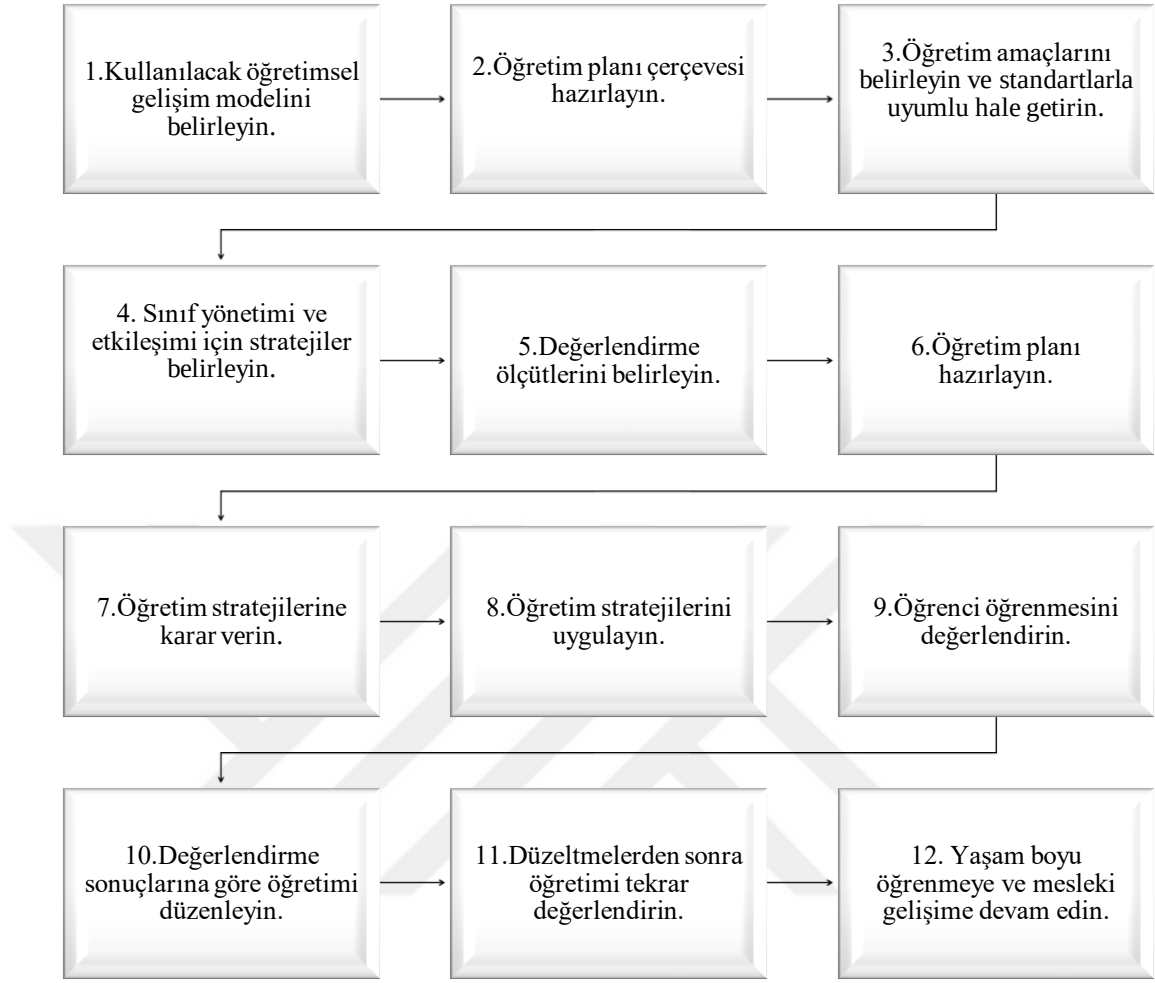
1.2.1.2. Profesyonel öğrenme topluluğu modeli

Profesyonel öğrenme topluluğu modelinde, ilk aşama olarak öğrencilerin ortaya koyduğu çalışmalar ya da test sonuçları ele alınır ve bunlar üzerinden tartışmalar yürütülür. Öğretim elemanları, sürece etkin bir şekilde katılırlar. Öğrencilerin ortaya koyduğu çalışmalar incelenir ve değerlendirilir. Elde edilen sonuçlar, sınıfta karşılaşılan sorunları yansıtmaya düzeyleri ve kullanılan yöntemin uygunluğu ve etkililiği açısından ele alınır. İkinci aşamada, öğretim elemanları öğrencilerin ortaya koydukları çalışmalarını inceler ve bunlardan öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmaya çalışırlar. Takımdaki tüm öğretim elemanları, yeni stratejiyi sınıflarında kullanırlar. Yeni stratejinin uygulama aşaması, strateji yeni olduğu için zor bir süreç olabilir ve bazen strateji işe yaramayabilir. Uygulama sonrası öğretim elemanları ve eğiticiler bir araya gelerek dersin nasıl gittiğini tartışır ve hangi uygulamaların daha etkili olabileceğine dair beyin fırtınası yaparlar. Uygulama döngüler halinde devam eder. Araştırmalara göre yeni stratejinin tam olarak benimsenmesi için en az yirmi kez uygulanmış olması gerekmektedir. Tüm bu uygulamalar için gerekli olan zaman da göz ardı edilmemelidir (Gulamhussein, 2013).

Yukarıdaki modellere ek olarak; Balan, Manko ve Philips (2011)'in ortaya attığı üç öğretimsel gelişim modeli, yeni uygulamalar sonrasında yapılan tartışmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Bu modeller arasında; “Öğretim Süreci Modeli, Yedi Aşamalı Öğretimsel Öğrenme Çemberi, Öğretimsel Gelişim için Mesleki Gelişim” sayılabilir. Öğretim elemanları, bu modellerden farklı şekillerde faydalanabilirler. Bir model tamamen benimsenip uygulanabilir ya da üç modelin farklı yönleri ele alınıp kullanılabilir. Her model kendi içinde faydalıdır ve yeni bir model ortaya atılmak istendiğinde de yol gösterici olabilir.

1.2.1.3. Öğretim süreci modeli

Öğretim süreci modeli 12 adımdan oluşmaktadır ve öğrenme devam eden bir süreç olarak düşünüldüğünden modelin aşamaları arasında döngüsellik vardır. Şekil 1.5'te modelin adımları gösterilmiştir.



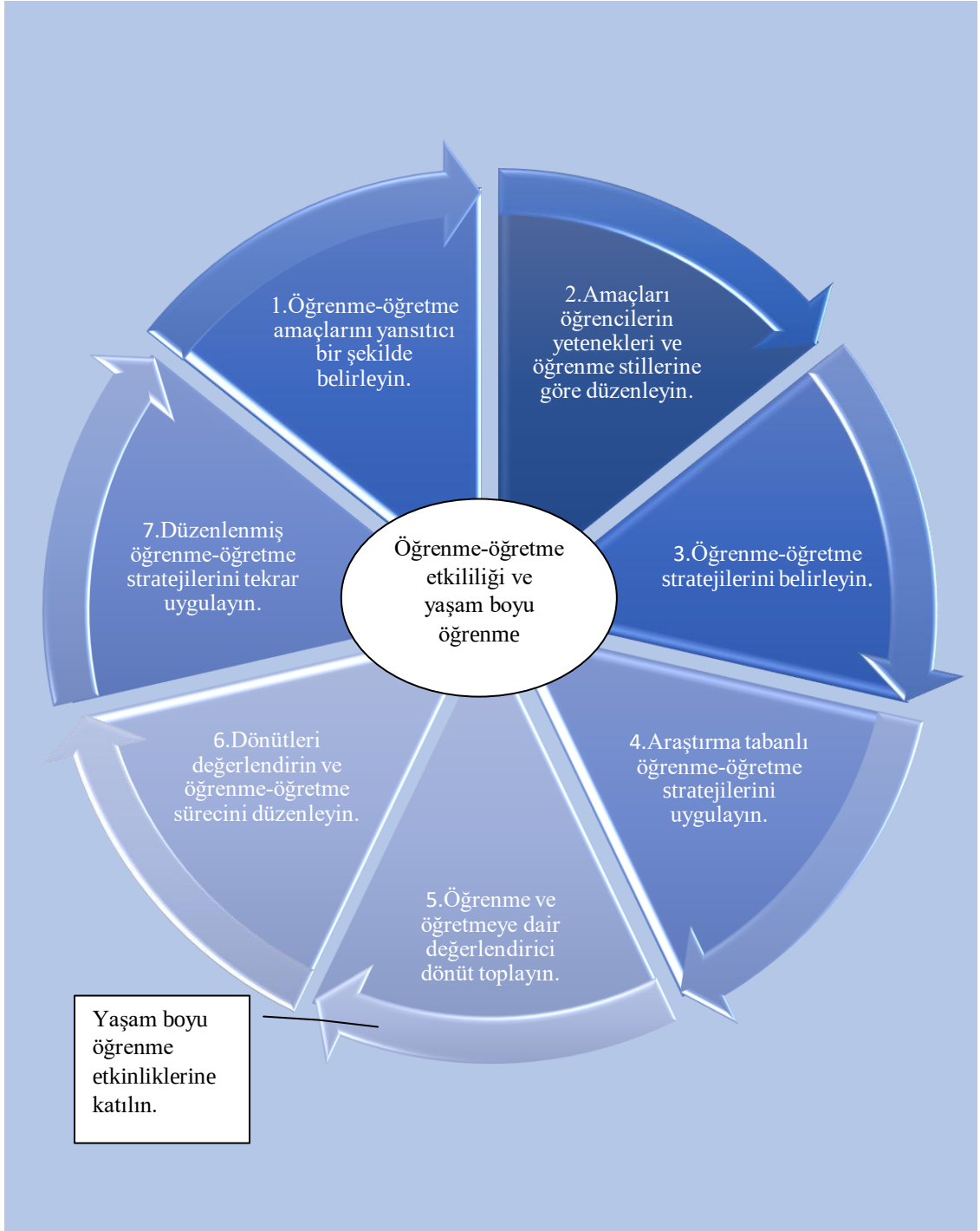
Şekil 1.5. Öğretim süreci modeli (Balan, Manko ve Philips, 2011 'den uyarlanmıştır.)

Şekil 1.5'te, öğretim süreci modelinin ilk aşaması olarak öğretimsel gelişim etkinlikleri sürecinde kullanılacak modelin belirlenmesi işlemi yer almaktadır. Model belirlendikten sonra, taslak bir öğretim planı hazırlanmalı ve ele alınacak konuların bir çerçevesi oluşturulmalıdır. Üçüncü aşamada, gereksinimlere göre amaçlar belirlenmeli ve öğretim standartlarıyla uyumlu hale getirilmelidir. Dördüncü aşamada, etkinlikler sürecinde etkileşimi sağlamak için sınıf yönetimi ile ilgili stratejilere karar verilmelidir. Ardından, etkinliğin değerlendirilmesi sürecinde yol gösterici olması açısından, değerlendirme ölçütleri belirlenmelidir. Altıncı aşamada, öğretim planı hazırlanmalıdır. Sonraki aşamada, öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler kapsamında kullanılacak öğretim stratejilerine karar verilmelidir ve belirlenen öğretim stratejileri sekizinci aşamada uygulanmalıdır. Öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrenmenin

değerlendirilmesi önemlidir. Onuncu aşamada ise yapılan değerlendirmeden elde edilen verilerle öğretim planının düzenlenmesi yararlı olabilir. Sonraki aşamada da düzeltmelerden yola çıkarak öğretim planı yeniden değerlendirilmelidir. En son aşamada, modelde vurgu yapılan öğrenmenin devam eden bir süreç olduğu ve yaşam boyu öğrenmeye ve mesleki gelişime devam edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Balan, Manko ve Philips, 2011).

1.2.1.4. Yedi aşamalı öğretimsel öğrenme çemberi

Yedi aşamalı öğretimsel öğrenme çemberinde öğretim elemanları sınıfta olup bitenlerin sürekli değerlendirmesini yaparlar. Bu süreçte, her konunun etkili bir şekilde ele alınıp alınmadığını ve sürecin öğrenciler açısından nasıl ilerlediğini görebilirler. Bu model yardımıyla, yeni öğrenmelere yol açılır ve öğrenmenin yaşam boyu sürmesi amaçlanır. Modelde aşamalar arası geçiş söz konusudur. Aşamalar, esnek bir süreç olarak düşünülmeli ve modelin uygulanmasında da esneklik söz konusu olmalıdır (Balan, Manko ve Philips, 2011). Şekil 1.6'da yedi aşamalı öğretimsel öğrenme çemberinin aşamaları gösterilmiştir.



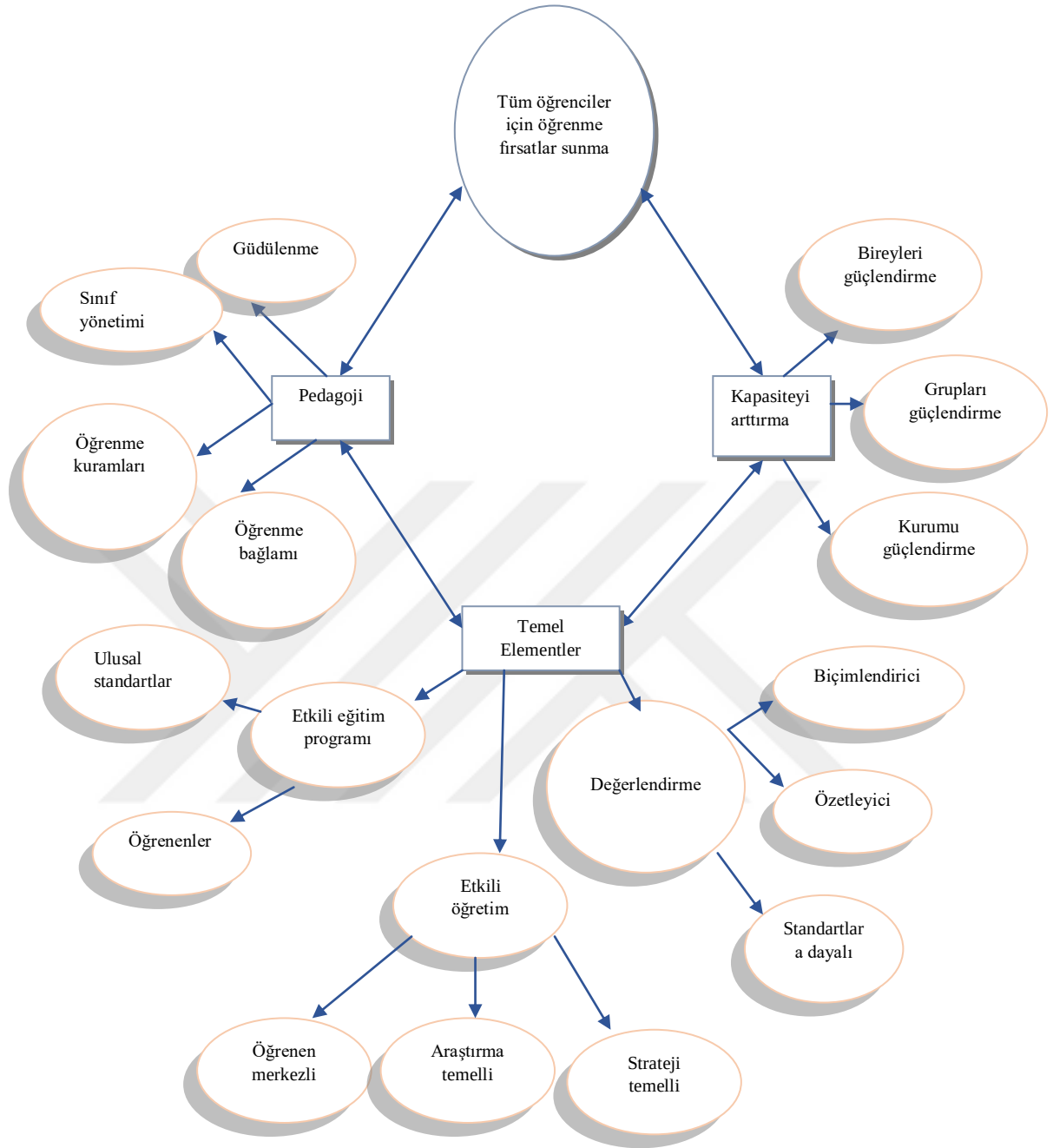
Şekil 1.6. Yedi Aşamalı Öğretimsel Öğrenme Çemberi (Balan, Manko ve Philips, 2011 'den uyarlanmıştır.)

Şekil 1.6'ya göre, yedi aşamalı öğretimsel öğrenme çemberinin merkezinde öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği ve yaşam boyu öğrenme bulunmaktadır ve öğretimsel gelişim etkinliklerine katılıma vurgu yapılmaktadır. Modelde, ilk aşamada amaçlar belirlenmelidir. Ardından, amaçlar öğrencilerin yetenekleri ve öğrenme stillerine göre

düzenlenmelidir. Amaçlar düzenlendikten sonra, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak stratejilere karar verilmelidir. Dördüncü aşamada, belirlenen öğrenme-öğretme stratejileri öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmalıdır. Stratejilerin kullanılmasının ardından, değerlendirmenin ilk aşaması olarak dönüt toplanmalıdır. Altıncı aşamada, toplanan bu dönütler değerlendirilmeli ve öğrenme-öğretme süreci bu doğrultuda düzenlenmelidir. Son olarak, yapılan düzenlemelerin ardından öğrenme-öğretme stratejileri tekrar uygulanmalıdır (Balan, Manko ve Philips, 2011) .

1.2.1.5. Öğretimsel gelişim için mesleki gelişim

Öğretimsel gelişim için mesleki gelişim modelinin nihai amacı, öğretim elemanlarını en iyi uygulama ve araştırma imkânlarıyla donatarak öğrencilerin öğrenme fırsatlarını geliştirmeye çalışmaktır. Öğretim elemanlarına anlamlı etkileşim kurabilecekleri ortamlar sunmak, pedagojik becerilerinin geliştirilmesinde ve öğrenci çeşitliliği ile baş etmelerinde onlara yardımcı olur (Hunt vd., 1999'dan aktaran Balan, Manko ve Philips, 2011). Gordon (2004)'ten Balan, Manko ve Philips (2011) tarafından aktarılan model mesleki gelişimin eğitimsel gelişimin temeli olduğunu vurgulamaktadır. Şekil 1.7'de, öğretimsel gelişim için mesleki gelişimin bileşenlerine yer verilmiştir.



Şekil 1.7. Öğretimsel gelişim için mesleki gelişim modeli bileşenleri (Balan, Manko ve Philips, 2011 'den uyarlanmıştır.)

Şekil 1.7'ye göre, öğretimsel gelişim için mesleki gelişim modelinde çıkış noktası tüm öğrenciler için öğrenme fırsatları sunmadır. Modelde, öğretimsel gelişim için mesleki gelişim sürecinde bireylerin kapasitesini artırma üzerinde durulmuş; bunun için de hem bireyi hem grupları hem de kurumu güçlendirmeye değinilmiştir. Böylece, öğreticilerin potansiyelleri arttırılarak öğrenme sürecine katkı sağlanabilecek, mesleki

gelişim grupları desteklenebilecek ve okul düzeyinde bir mesleki gelişim kültürü oluşturulacaktır. Modelin temel elementler ögesi etkili eğitim programını, etkili öğretimi ve değerlendirme sürecini kapsamaktadır. Eğitim programı hazırlanırken ulusal düzeyde standartlar ve öğrenenler göz önüne alınmalıdır. Etkili öğretim süreci yürütebilmek için öğretimin öğrenen merkezli, araştırma temelli ve strateji temelli olması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde ise biçimlendirici, özetleyici ve standartlara dayalı değerlendirme yöntemlerinden yararlanılabilir (Balan, Manko ve Philips, 2011).

Aşağıdaki bölümde, öğretim elemanı kavramı, öğretim elemanının sahip olması gereken beceriler ve öğretim elemanları için mesleki gelişimin önemine değinilmiştir.

1.3. Öğretim Elemanları

Öğretim elemanları, yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlilerinden oluşmaktadır. Öğretim üyeleri, profesör, doçent ve doktor öğretim üyeleridir. Yükseköğretim kurumlarında en yüksek düzeydeki akademik unvana sahip kişi profesörlerdir. Doçentler, üniversitelerarası kurul tarafından verilen doçentlik akademik unvanına sahip kişilerdir. Doktora çalışmalarını tamamlamış veya üniversitelerarası kurulun önerisiyle yükseköğretim kurulunca belirlenen sanat dallarının birinde yeterlik kazanmış akademik unvana sahip kişiler ise doktor öğretim üyeleridir. Öğretim görevlisi “yükseköğretim kurumlarında okutulan dersleri vermek, uygulama yapmak veya yaptırmakla yükümlü” olan öğretim elemanıdır (YÖK, 2018).

Öğretim elemanları, üniversitede alanında araştırma yapmak, öğretimi yürütmek ve öğrencilere danışmanlık yapmaktan sorumlu personeldir. Öğretim elemanlarının temel görevleri arasında ders vermek de yer almaktadır, bu da doğrudan öğretim işini ifade eder. Buradaki öğretim kavramının içine, bir grup öğrenciye sınıfta, laboratuvarında... vb ders verme dahil edilebilir. Öğretim elemanları, aynı zamanda eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere derslerle ilgili ve özel konularda danışmanlık yapabilir (Bowen ve Schuster, 1986’dan aktaran Moeini, 2003).

Öğretim elemanlarından araştırma yapma ve danışmanlık hizmeti verme sorumluluğunu yerine getirmesi dışında hem öğretme-öğrenme sürecine dair becerilere hem de sosyal becerilere sahip olması beklenmektedir. Galbraith ve Shedd (1990’dan aktaran Lowry ve Froese, 2001) öğretim elemanlarının öğretimi etkili bir şekilde

yürütmesi için bazı becerilere sahip olması gerektiğinden bahsetmektedir. Bu beceriler şu biçimde sıralanabilir:

- Kişilerarası ilişkiler
- Öğretim tasarımı becerileri
- Öğrenme-öğretme sürecini yönetme becerileri

Kişilerarası ilişkiler kapsamında, ‘öğrencilere ilgi ve gereksinimlerini dikkate alma, onları dinleme, onlara saygı duyma ve işini sevme’; öğretim tasarımı becerileri kapsamında, ‘öğrenci gereksinimlerini belirleme, öğrenme amaçlarını açık ve anlaşılır bir biçimde ortaya koyma, etkili öğrenme ortamı oluşturma ve değerlendirme sürecini organize etme’; öğrenme-öğretme sürecini yönetme becerileri kapsamında, ‘rahat, etkin ve destekleyici bir öğrenme-öğretme ortamı hazırlama’ yer almaktadır (Galbraith ve Shedd, 1990’dan aktaran Lowry ve Froese, 2001).

Yükseköğretimde öğrenme-öğretme sürecinin önemli öznelerinden biri olan öğretim elemanları lisans ve lisansüstü eğitimleri süresince her ne kadar iyi eğitim almış olsalar da, öğretim elemanlarını kariyerleri boyunca karşılaşılabilecekleri her türlü duruma hazır hale getirmek de oldukça zordur. Bu yüzden, eğitim sistemleri öğrenme-öğretme kalitesini arttırmak ve eğitimde kaliteli iş gücü elde etmek için öğretim elemanlarına bazı etkinlikler sunmalıdır (OECD, 2009). Bu noktada, öğretim elemanlarının mesleki açıdan gelişimi öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği açısından önemlidir.

1.3.1. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimi

Öğretim elemanları, kendi alanlarında uzman olsalar da, çoğunluğu etkili öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim almamış olabilir. Yükseköğretimde, öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin geliştirilmesi göz ardı edilen bir konu olsa da; öğretim elemanları, öğrenme-öğretme süreciyle tek başlarına mücadele ettiklerini belirtmektedirler (Sorcinelli, 2000’den aktaran Rowbotham, 2015). Bu süreçte, öğretimsel gelişim etkinliklerinin düzenlenmesiyle öğretim elemanlarına yol gösterilebilir. Öte yandan, öğretim elemanlarının zayıf noktalarına odaklanan bir öğretimsel gelişim etkinliği de öğretim elemanlarının moralini bozabileceğinden ve kendilerini yetersiz hissettirebileceğinden, bu etkinliklerin daha çok gereksinim belirleme etkinlikleri doğrultusunda yapılması gerekir (Cambridge International Examinations, 2015).

Öğretimsel gelişim özellikle dersin işlenişini iyileştirerek ya da öğretim programında düzenlemelere giderek öğrenciye odaklanır. Öğretimsel gelişim etkinlikleri arasında öğretim tasarımı, uygulama ve değerlendirme yer alır. Meslektaşlarla bilgi alışverişinde bulunmak ve eğitim teknolojilerini derse ve öğretim programına dahil etmek de bu gelişimin bir parçasıdır. Öğretimsel gelişimin belli başlı çıktıları şunlardır (Diamond, 2002, s. 4):

- Akademik başarının ve etkililiğin artması,
- Eldeki kaynakları en iyi şekilde kullanma,
- Öğrenci öğrenmesine odaklanma,
- Öğrencilerin okula kaydını arttırma ve okuldan ayrılmayı azaltma,
- Hem öğretici hem öğrenci hem de dersler ve program açısından duyulan tatmini arttırma.

Hangi öğretimsel gelişim modelinin daha etkili olduğuna karar vermek için bu konuda yapılan araştırmaların sonuçlarını gözden geçirmek faydalı olabilir. Öğretimsel gelişime zaman zaman gerekli müdahalelerde bulunulursa gelişimin daha etkili olacağı iddia edilmektedir. Bu noktada, müdahaleden kasıt çalıştaylar düzenlenmesi, fikir alışverişinde bulunularak öğretimin değerlendirilmesi, fakülte'deki öğretim elemanlarının birbirlerini değerlendirmesidir. Öğretimsel gelişim noktasında, öğrencileri de unutmamak gerekir, çünkü öğretim eyleminin ikinci öznesi eğitimi alan kişiler olarak öğrencilerdir. Öğrencilerden öğretim elemanlarının değerlendirilmesi istenerek öğretimin güçlü ve zayıf noktaları, düzeltilmesi gereken noktaları belirlenebilir. Öğrencilerden gelen dönütler, çalıştaylar, seminerler aracılığıyla öğretimsel gelişime ivme kazandırılabilir (Wilkerson ve Irby, 1998).

Lenze (1996) de yayınladığı raporda mesleki ve öğretimsel gelişimin uygulama odaklı bir alan olduğunu ve uygulamadan doğduğunu savunmaktadır. Lenze (1996)'nin Weimer ve Lenze (1991)'den aktardığına göre de yapılan alan yazın taramalarında da en etkili öğretimsel gelişim etkinliklerinin çalıştaylar, birebir danışmanlık alma, öğretmeyi geliştirmek için verilen öğretimsel gelişim bursları, akran asistanlığı programları ve kaynak materyaller olduğu ortaya koyulmuştur.

Etkili bir öğretimsel gelişimin öğretimle iç içe olması gerekir ancak böylelikle öğretimsel gelişim ve öğretim yakından alakalı ve gerçek olacaktır. Öğretimsel gelişim, öğretim elemanlarının günlük işleriyle de bağlantılı olmalıdır. Öğretim elemanları, öğretimle yakından ilgili olan etkinlikleri gerçek durumda da kullanabilecekleri için

öğretimsel gelişim uygulamalarını daha da ciddiye almaktadırlar (Hunzicker, 2010). Kaliteli bir öğretimsel gelişim etkinliği şu özellikleri içermelidir:

- Öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine yardımcı olma
- Etkin öğrenme fırsatları verme ve buna yeterli zaman ayırma
- Aynı bölümde olan öğretim elemanı grupları arasında işbirliği yapma

Bu özellikleri taşıyan öğretimsel gelişim etkinliklerinin, öğrenme ve öğretme sürecine katkısı kaçınılmazdır (Wilson ve Lowenberg, 1991; Birman, Desimone, Garet ve Porter, 2000; Garet vd., 2001; Desimone vd., 2002).

Öğretim odaklı mesleki gelişim hem pedagoji hem de alan bilgisini kapsar. Bu yüzden de öğretimsel gelişim doğrudan öğrencilerin öğrenmesiyle ilgilidir. Öğretim elemanları, öğretimsel gelişim etkinliklerine ne kadar fazla vakit ayırırlarsa öğretim konusunda o kadar çok ilerleme kaydederler (Hunzicker, 2010). Öğretimsel gelişim etkinliklerinin sonuçlarının görülmesi uzun vadede mümkün olmaktadır; çünkü öğretimsel gelişim, öğretim tasarımı, uygulama, dersi, öğretim programını ve eğitim programını değerlendirme boyutlarını kapsamaktadır. Mesleki gelişim etkinliklerinde, öğretimsel gelişimin öğrenme-öğretme sürecine olan etkisi daha fazla olmaktadır. Öğretimsel gelişim, ne öğretildiğini ve amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını sorgulamaktadır. Öğretimsel gelişimin etkililiğine dair bir kanıya varmak öğrencilerin performansı ile yakından ilgilidir. (Diamond, 2002, s. 5).

Öğretimsel gelişimin odak noktasını, öğrenme çıktıları geliştirme oluşturur. Bu gelişim alanı, alan bilgisine odaklandığı gibi bu bilgilerin nasıl öğretileceği ile de yakından ilgilidir. Öğretimsel gelişim, öğretim elemanlarını çeşitli öğretim beceriyle donatmalıdır (Hunzicker, 2010). Öğretim elemanları, öğretimsel gelişim etkinlikleri sayesinde içerik bilgisini derinleştirir, öğretim becerilerini geliştirir, alanla ilgili gelişmelerden haberdar olur, mesleki gelişime katkı sağlar, öğrencilerin öğrenmesini izler ve bu doğrultuda yapıcı dönütler verir (The National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century, 2000).

Bu çalışmada ‘öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik bir model önerisi’ ortaya konulacağından çalışma kapsamında program geliştirme modellerinden de faydalanılmıştır. Aşağıdaki bölümde program geliştirme süreci ve program geliştirme sürecinin aşamaları hakkında bilgi verilmiştir. Ardından da, program geliştirme modelleriyle ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.

1.4. Program Geliştirme

Program geliştirme sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle eğitim programı ve öğretim programı kavramlarına yer verilmiştir. Ardından da program geliştirme kavramına değinilmiştir.

1.4.1. Eğitim programı

Eğitim programı kavramı alan yazında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Taba (1962) eğitim programını “Amaçlara ulaşmak için planlanan ve yürütülen öğrenme planı” olarak tanımlamıştır. Tyler (1949) ise “Geçmiş ve güncel uygulamalar ile bilimsel çalışmalardan yola çıkılarak elde edilen amaçlara göre biçimlendirilmiş öğrenme yaşantıları bütünü” nü eğitim programı olarak ele almıştır. Ornstein ve Hunkins (2018)’e göre ise eğitim programı “Eğitimcileri, öğrencileri ve toplumun diğer üyelerini etkileyen dinamik bir süreç”tir. Varış (1998) “Bir eğitim kurumunun ya da sosyal çevrenin bireyin yaşantısını düzenlemek için yürüttüğü etkinlikler” i eğitim programı olarak değerlendirmiştir. Demirel (2013)’in tanımında eğitim programı, “Öğrencilere okul içinde ve dışında planlı etkinlikler aracılığıyla kazandırılan öğrenme yaşantıları düzeneği”dir. Ertürk (1972) ise eğitim programını “Öğrenme yaşantıları düzeneği, yetişek” şeklinde tanımlamıştır. Tüm bu tanımlamalara dayalı olarak eğitim programının, planlı etkinlikler bütünü olduğu ve amaçlarla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, eğitim programı bireyin ve toplumun yaşantısına yön vermelidir. Son olarak, eğitim programının güncel bilimsel bilgiye göre değişen bir süreç olduğu söylenebilir.

1.4.2. Öğretim programı

Eğitim programının önemli bileşenlerinden biri olan öğretim programına yönelik farklı tanımlamalar yapılmıştır. Taba (1962)’ya göre “Amaçların belirlenmesi, içeriği seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme-öğretme yaşantılarının düzenlenmesi ve öğrenme çıktıların değerlendirilmesi öğretim programını oluşturur.” Varış (1998) öğretim programını “Bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan belli bilgi kategorilerinin bir sistem dahilinde düzenlenmesi” şeklinde tanımlamıştır. Demirel (2013)’e göre “Bir dersin öğretimiyle ilgili okul içi ve dışı bireye kazandırılması planlanan etkinlikleri kapsayan düzenek” öğretim programıdır. Selvi (2009)’ye göre

ise “Ders programları, ders planları, günlük ders planları, laboratuvar planları, gezi-gözlem planları öğretim programının içerisinde yer alır”.

Öğretim programı kavramının, eğitim programı gibi net bir tanımı olmasa da tanımlarda öğretim programının programda yer alacak etkinlikleri, konuları düzenleme işi olduğuna vurgu yapılmıştır. Öğretim programı aynı zamanda bilgiyi düzenleme olarak da görülür ve okul içi ve dışı etkinlikleri planlı bir şekilde bireye kazandırma düzeneği olarak düşünülür. Öğretim programı tanımlarda, öğrenme sürecine ilişkin daha detaylı işlemleri içermektedir. Amaçlar, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme süreçleri öğretim programında yer almaktadır. Buna ek olarak, ders boyutunda da ders programlarının ve planlarının hazırlanması da öğretim programının kapsamındadır. Öğretim programındaki etkinliklerin de planlı ve programlı olması tanımlarda üzerinde durulan noktalardan biridir.

1.4.3. Program geliştirme

Variş (1998) program geliştirmeyi, programın amaçlarının belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi için kullanılacak ölçütleri, kuramları ve etkinlikleri uygulamalı olarak ele alan çalışma şeklinde tanımlamıştır. Program geliştirme, toplumdaki gelişmeler takip edilerek programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme açısından araştırmalara dayandırılarak düzeltilmesi, yenilenmesi, denemesinin yapılması ve geliştirilmesi sürecine verilen addır (Oğuzkan, 1993, s. 123’ten aktaran Semerci, 2007).

Program geliştirme, eğitim programlarını tasarlama, uygulama, değerlendirme ve bu değerlendirme sonucunda yeniden düzenleme süreci olarak tanımlanmıştır (Erden, 1993, s.3’ten aktaran Yüksel, 2000). Program geliştirme, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren bir süreçtir (Lunenburg, 2011). Program geliştirmede, programın nasıl planlandığı, uygulandığı ve değerlendirildiği, hangi süreçlerden geçildiği adım adım gösterilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 31).

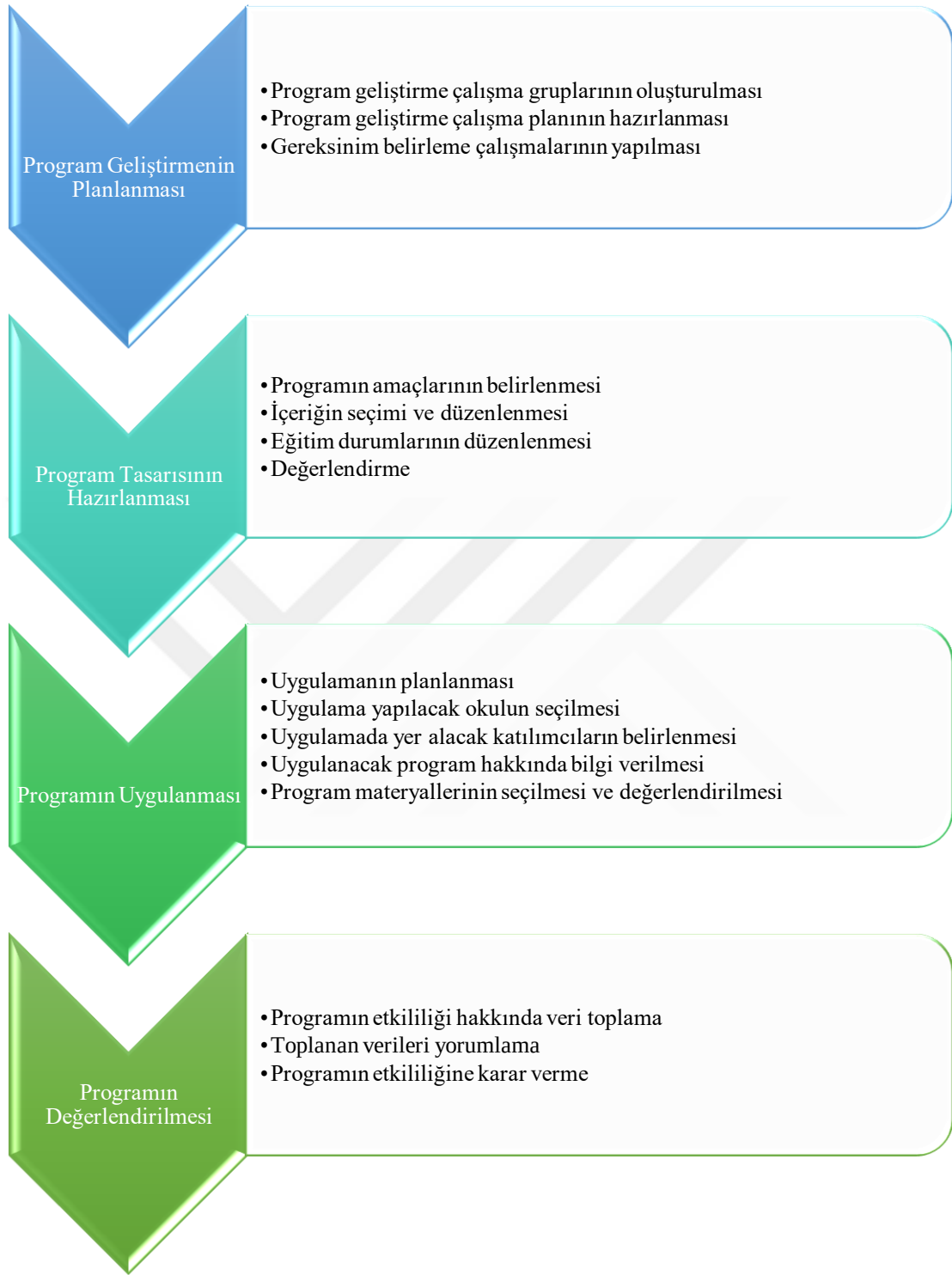
Program geliştirmede, program öğelerinin yerlerinin belirlenmesi ve bu öğelerin doğru konumlandırılması gerekmektedir. Amaçların belirlenmesi; bu doğrultuda içeriğin seçimi ve bu amaç ve içerikle öğrenme yaşantılarının ilişkilendirilmesi önemlidir. Amaçların gerçekleştirilme düzeyi, program-öğretici-öğrenci ilişkisinin doğru kurulması da program geliştirmede göz önünde bulundurulması gereken noktalardandır. Her program geliştirme sürecinin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci

ve değerlendirme boyutlarını içermesi beklenemez ve ayrıca program geliştirme sürecinde, bu öğelerin hangilerine ne kadar ağırlık verileceği de benimsenen felsefe ve program geliştirme modeline göre değişiklik gösterebilir (Mohanasundaram, 2018).

Program geliştirme süreci eğitim programının sistemli bir şekilde yürütölmesi ile yakından ilgilidir. Bu noktada, planlama yapma, programın uygulamaya konulması ve programın değerlendirilmesi adımları yer almaktadır (Oliva ve Gordon, 2013, s.19). Program geliştirme sürecinde, amaçların neler olması gerektiği yani kazandırılacak davranışların neler olacağı belirlenmelidir. Bu amaçlara ulaşmak için öğrencilere sunulacak olan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğrenme yaşantılarının nasıl düzenleneceğinin bilinmesi öğrenci davranışlarını geliştirmede etkili olacaktır. Son olarak da, tüm bu bahsedilen boyutlar dikkate alınarak programda değiştirilmesi gereken noktalar belirlenmelidir (Ertürk, 1972, s.13-14).

1.4.4. Program geliştirme sürecinin aşamaları

Program geliştirme sürecinin aşamaları dört adımdan oluşmaktadır. Bunlar; program geliştirmenin planlanması, program tasarısının hazırlanması, programın uygulanması ve programın değerlendirilmesi aşamalarıdır. Bu aşamalara ilişkin detaylar Şekil 1.8’de gösterilmiştir.



Şekil 1.8. Program geliştirme sürecinin aşamaları (Demirel, 2013'ten uyarlanmıştır.)

Şekil 1.8'de görüldüğü gibi, program geliştirme sürecinde ilk aşama program geliştirme sürecinin planlanmasıdır. Bu aşamada; program geliştirme çalışma grupları oluşturulur, program geliştirme çalışma planı hazırlanır ve gereksinim belirleme çalışmaları yapılır. İkinci aşamada, program tasarısının hazırlanması yer alır. Bu

aşamada, amaçlar belirlenip bunlara göre içerik oluşturulur. Ardından, öğrenme-öğretme süreci düzenlenir ve değerlendirme yapılır. Böylece program tasarısı hazırlanmış olur. Programın uygulanması aşamasında, uygulama planlanır, uygulama yapılacak okul seçilir, uygulamada yer alacak katılımcılar belirlenir, uygulanacak program hakkında bilgi verilir. Ardından, program materyalleri seçilir ve değerlendirilir. Böylece, programın eksik ya da düzeltilmesi gereken noktaları belirlenmiş olur. Son aşamada ise program değerlendirilir. Bunun için öncelikle; programın etkililiği hakkında veri toplanır, toplanan veriler yorumlanır. Böylece, programın etkililiği hakkında bir karara varılmış olunur (Demirel, 2013).

1.4.4.1. Gereksinimlerin belirlenmesi

Program geliştirme sürecinde, gereksinim belirleme çalışmasının yapılması bu sürecin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Programı hazırlamada, programa duyulan gereksinimin belirlenmesi ve gereksinimin karşılanması için gereksinim belirleme çalışmalarının yapılması önemlidir. Gereksinim belirleme aşaması, eğitim etkinliklerinin planlanması ve hazırlanması noktasında da yol gösterici olmaktadır. Gereksinim belirleme ile programın amaçlarının gereksinimleri karşılayıp karşılamadığı ortaya çıkarılır. Böylece, gereksinim belirleme çalışmaları aracılığıyla programın amaçlarının uygunluğuna karar verilir (Demirel, 2013).

Gereksinim belirleme çalışmalarıyla öğrencinin var olan programın karşılamadığı gereksinimlerini belirlemek ve böylece gereksinimlerin karşılanmasına yönelik olarak da programın gözden geçirilmesi mümkün olmaktadır. Gereksinim belirleme işlemi basit ve tek seferlik bir işlem değildir; gereksinim belirleme çalışmaları sürekli yapılabilen dönemsel işlemlerdir. Birçok program geliştirme uzmanı gereksinim belirlemenin sürecin başında yapılmasının gerekli olduğunu düşünmektedir. Gereksinimler sürekli değiştiğinden, gereksinim belirleme çalışmalarının periyodik olarak yapılması programdan alınan verimi arttırabilmektedir (Oliva ve Gordon, 2013).

Gereksinim belirleme çalışmaları yürütülürken farklı gereksinim belirleme yaklaşımlarından faydalanılabilir. Demirel (2013) bu yaklaşımları dört başlık altında özetlemiştir;

1. *Farklar Yaklaşımı*: Bu yaklaşımda, gereksinim gözlenen başarı düzeyi ile beklenen başarı düzeyi arasındaki farka bakarak belirlenir.

2. *Demokratik Yaklaşım*: Bu yaklaşımda, çoğunluğu oluşturan grupların istediği değerler ve değişiklikler incelenerek gereksinim belirlenir.
3. *Analitik Yaklaşım*: Bu yaklaşımda, gelecekte ortaya çıkabilecek durumlardan yola çıkılarak gereksinim belirlenir.
4. *Betimsel Yaklaşım*: Bu yaklaşımda, bir nesnenin varlığı, yokluğu ve eksikliği ile ortaya çıkacak olan yarar ve zarardan yola çıkılarak gereksinim belirlenir.

Gereksinim belirleme sürecinde, eğitim programından faydalanan bireylerin özellikleri hakkında bilgi toplanır ve süreç planlı bir şekilde yürütülür. Gereksinim belirlemede kullanılan yaklaşımlar ulaşmak istenen amaçlara ulaşmaya yardımcı olmada kullanılan bir yol olarak görülebilir.

Gereksinim belirlemede belirli adımların izlenmesi sürecin yürütülmesini sistematik hale getirmektedir. İlk olarak, programın genel amaçları belirlenir. Ardından, amaçlar öncelik sırasına koyulur. Daha sonra, amaçlardan yola çıkılarak yeterlilik ifadeleri sıralanır. Bu adımın gerçekleştirilmesiyle veriler toplanır ve ortaya çıkan amaçlarla belirlenen amaçlar karşılaştırılır. Böylece, amaçlar arasındaki farklılıklar belirlenmiş olur. Bunlara ek olarak, gereksinimler öncelik sırasına koyulur ve uygulaması gerçekleştirilir (Oliva ve Gordon, 2013).

Demirel (2013) gereksinim belirlemenin çeşitli aşamalarının olabileceğini belirtmiştir. Demirel'e göre gereksinim belirleme beş aşamada gerçekleştirilir. Bu aşamalar Şekil 1.9'da açıklanmıştır.



Şekil 1.9. Gereksinim belirleme sürecinin aşamaları (Demirel, 2013'ten uyarlanmıştır.)

Şekil 1.9'a göre, birinci aşamada gereksinim belirleme için hazırlık yapılır. İkinci aşamada, gereksinim belirleme için veri toplanır. Üçüncü aşamada, gereksinim belirlemede elde edilen veriler analiz edilir. Dördüncü aşamada, elde edilen veriler yorumlanır. Son aşamada da, elde edilen bilgiler program geliştirme sürecinde kullanılır.

1.4.4.2. Program tasarısı hazırlama süreci

Program tasarımı, olmayan bir programın en baştan başlanarak planlanması ve hazırlanması sürecidir. Program tasarımı, programın taslak olarak hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarını içeren geniş bir kavramdır (Selvi, vd., 2016). Program tasarımı program öğelerinin uygun bir şekilde yerleştirilip düzenlenmesi işidir. Tüm program tasarımlarında programın dört ögesi olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerini görmek mümkündür. Program tasarımlarının hepsi bu öğeleri içermesine rağmen, bu öğelerin programda ele alınışı ve hangi öğelere ağırlık verildiği benimsenen felsefe ile alakalı olarak değişebilmektedir (Mohanasundaram, 2018). Program tasarımının çerçeve bir program hazırlamak gibi olduğu düşünülebilir. Bu çerçeve, öğrenme-öğretme sürecinin bütünü göstermektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin kapsamı ve sürecin öğeleri hitap edilecek kitlenin özelliklerine göre şekillendirilmektedir. Bu durumda, program tasarısı içerik ve amaçlar açısından farklılık gösterebilmektedir (Saylor, vd., 1981, s.204). Program tasarısının hazırlanmasında öncelikle program öğeleri düzenlenir ve program oluşturulur. Amaçlar belirlendikten sonra içerik seçimi gerçekleştirilir ve içerik düzenlenir. Program tasarısı hazırlanmasında programın felsefesi ve öğrenme kuramları hesaba katılmalıdır (Özkara ve Güven, 2018).

Program tasarımında, programın her bir ögesine farklı ağırlık verilir. Böylece, program tasarımcıları kendine özgü bir tasarım ortaya koymuş olur. Tasarım çalışmasında, bir programın ana çerçevesi oluşturulmaya çalışılır ve şu sorulara cevap aranır:

- Ne yapılmalıdır?
- Konu alanı neleri içermelidir?
- Hangi öğretim stratejileri, kaynaklar ve etkinlikler kullanılmalıdır?
- Programın sonuçlarını değerlendirmek için hangi araç ve teknikler kullanılmalıdır?

Bu sorulara verilecek yanıtlar programın öğelerini oluşturmaktadır ve bunlar birbiriyle sürekli ilişki içindedir (Çubukçu, 2013, s.72).

Program tasarısı, program geliştirme sürecine geçmeden önce yapılan planlama aşaması ve program geliştirme sürecinin taslağı niteliğindedir. Program tasarım süreci, tasarımı yapan uzmanların tasarımı şekillendirmesidir. Bu noktada, tasarımcının benimsediği yaklaşım program geliştirme sürecini de etkileyecektir. Program tasarım

sürecini etkileyen etkenler arasında, tasarımcının öğrenme-öğretme sürecine dair görüşleri ve programı nasıl algıladığı sayılabilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 31).

Program tasarım sürecinde ilk olarak problem tanımlanmalıdır. Problem belirlendikten sonra programın kullanılacağı bağlamın analiz edilmesi gerekmektedir. Ardından, tasarım süreci organize edilir ve paydaş ile uzman rolleri tanımlanır. Daha sonra, amaçlar ifade edilir ve kullanılacak yöntemler belirlenir. Sonraki aşamada, programın bir ön modelinin oluşturulma süreci vardır. Ön model oluşturulduktan sonra program denenir ve deneme sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek sonuçlar yorumlanır. Son aşama olarak da bu verilerden yola çıkılarak program gözden geçirilerek düzeltilmesi gereken noktalar üzerinde durulur (Kemp vd., 1999; Valcke, 2000'den aktaran Lunenberg, 2002).

Program tasarımının hazırlanmasında uygun tasarım yaklaşımının benimsenmesi önemlidir. Program tasarım yaklaşımında üç ayrı kategori bulunmaktadır. Bunlardan ilki, konu merkezli program tasarımı yaklaşımıdır. Bu yaklaşım eski ve geleneksel bir yaklaşımdır ve en kısa sürede bilgiyi öğrenenlere aktarmak bu yaklaşımın amacıdır. İkincisi, öğrenen merkezli yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, öğrenenler merkeze alındığından onların ilgi ve gereksinimleri programın merkezindedir. Hem akademik gelişim hem de bütüncül gelişim ön plandadır. Üçüncü yaklaşım, sorun merkezli yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, gerçek hayattaki sorunlardan yola çıkılarak tasarım yapılır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Programın tasarlanması sürecinde, benimsenecek olan tasarım yaklaşımına karar vermede gereksinim belirleme çalışmaları yol gösterici olabilmektedir.

1.4.4.3. Amaçlar ve öğrenme çıktıları

Amaçlar, programın yapısal boyutlarından. Öğrenme-öğretme sürecinde kazandırılacak davranışların önceden belirlenmesi gerekmektedir. Amaçlar, eğitim yoluyla bireyde meydana getirilmek istenen davranış değişikliğinin ne olduğunu ifade etmektedir. Amaçlar, bireylerin gelişimine yönelik olmalıdır. Birey, amaçların belirttiği davranışları kazandırarak toplumun gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Amaçlar, davranış olarak ifade edilir ve davranış ölçüleri işlevseldir (Çubukçu, 2013, s. 83).

Amaçların değişik işlevleri vardır. Bunlardan en önemlileri arasında, içeriğin seçimi ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi hakkında karara varma ve öğrenme-

öğretme süreçlerinde neyin nasıl öğretileceğine dair ölçütleri belirleme gösterilebilir. Bilgi ve öğrenme kavramları sınırsız olduğundan, program geliştirme uzmanları ve öğretmenler seçim yapma ve karar verme konusunda sorun yaşayabilirler. İçerik ve öğrenme etkinlikleri konusunda karara varmadan önce hazırlanacak amaçlar listesi bu süreçte önemli bir yol gösterici olabilir. Amaçlar, öğretilecek konunun sınırlarını çizerek öğrenme-öğretme sürecinde kapsamı belirlemede yardımcı olur (Taba, 1962, s.197).

Amaçların açıkça ifade edilmesi, farklı disiplinlerdeki bilgi bütünleri arasında seçim yapmayı kolaylaştırır ve böylece ulaşılabilir bir öğrenme çıktısı elde etmeyi sağlamış olur (Taba, 1962, s.197-199). Ayrıca, amaçlar öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde etkili yöntemleri benimsemesi konusunda yol göstericidir. Etkili yöntemlerin benimsenmesi anlamlı öğrenmeleri destekler (Kapur, 2018). Hangi konuların seçileceği, hangi kavramların öğretileceği amaçlarla yakından ilgilidir. Amaçlar aynı zamanda, değerlendirme sürecinde de yönlendirici niteliktedir. Öğretilen konu ile değerlendirilen noktanın farklı olması programın sorunlu olduğunu gösterir (Taba, 1962, s.197-199).

Öğrenme yaşantıları konunun ilgili olduğu içerikle ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde düzenlediği etkinliklerle aynı değildir. Öğrenme yaşantıları, öğrenenle tepkide bulunduğu dış dünya arasındaki etkileşimi ifade eder. Öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrenenlerde öğrenme isteği ve öğrenme etkinliklerine katılma isteği olmalıdır. Öğrenenler, kendilerini tam manasıyla öğrenme sürecine verdiklerinde anlamlı öğrenmeler meydana gelir. Öğrenme sürecine etkin katılım, istek ve hazırbulunuşluk öğrenmeye teşvik eden etkenlerdir (Lunenburg, 2011).

Tyler (1949) amaçların kazandırılacak olan davranışların bir belirleyicisi olduğunu belirtmiştir. Kazandırılacak olan davranışlar öğrenme deneyimleri aracılığı ile öğrencilere sunulmaktadır. Öğrenme bireyin hem deneyimlerine hem de çevresine verdiği tepkilerle de gerçekleşmektedir. Tyler öğrenme deneyimini bireyin içinde bulunduğu çevreyle etkileşimi olarak görmüştür ve öğrenmenin etkin bir süreç olduğunu ve bu durumda öğrencinin daha iyi öğrendiğini belirtmiştir (Wraga, 2017).

1.4.4.4. İçerik

Eğitim programının içerik ögesinde “Ne öğretilim?” sorusuna yanıt aranır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenilmesi beklenen ve öğrenme - öğretmenin temelini oluşturan bilgi, beceri, değer ve tutumlar içerik olarak nitelendirilebilir. Bir konu veya

öğrenme alanı içinde gruplandırılmış konular, temalar, inançlar, davranışlar, kavramlar ve gerçekler de içerik kapsamında ele alınabilmektedir (International Bureau of Education, 1995). İçerik seçiminde, kavramsal çerçevelerin, temel konular ve fikirlerin, alternatif ve örneklerin verilmesine dikkat edilmelidir. İçerikte, verilmek istenen kavramlar ardı ardına verilmemelidir. Bu yüzden, içerik seçiminde bazı ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ölçütlerden ilki, geçerlilik ve güvenilirlik ölçütüdür. Bu ölçüte göre, içerik gerçek bilgiyi içeriyorsa geçerli, tüm kaynaklarda doğru olarak kabul edilen bilgiyi içeriyorsa da güvenilir kabul edilir. Bir diğer ölçüt ise bilimselliktir. Bu ölçüte göre, içerik merak uyandırmalı ve öğrenciyi araştırmaya teşvik etmelidir. Öğrenci ilgi ve gereksinimlerini karşılama ölçütünde ise öğrencilerin özelliklerine uygun içeriğin seçimi ve düzenlenmesi ön plandadır. Bu ölçütlere ek olarak faydalılık ölçütünde ise öğretilen içeriğin mevcut ya da gelecekteki sorulara cevap vermesi önemlidir. Öğrenilebilirlik ölçütüne göre ise içeriğin zorluk düzeyi öğrencinin özelliğine ve kapasitesine uygun olmalıdır. Son ölçüt olan sosyal gerçeklerle tutarlılık ölçütünde ise öğrenciye sosyal hayatta gerekli olabilecek bilgiler verilmeli ve öğrencinin konulardan da öğreneceği gerçeklikler sunulmalıdır (Küçükahmet, 1997, s.16).

İçerik, programın diğer öğeleriyle uyum içinde olmalıdır, böylece program uygun bir öğrenme programını oluşturur. İçerik konu alanları ile ilgili bilgi, beceri, değer ve tutumları içermelidir. İçerik genellikle amaçlardan yola çıkılarak hazırlanır ve öğrenilmesi gereken bilgi, beceri ve tutum olarak da özetlenebilir. İçerik düzenlenirken içeriğin öğrencileri belli becerilerle donatması beklenir. İçerik doğrudan öğrenme çıktıları ile ilgili olmalıdır. Her bir konuya ayrılan zaman yeterli olmalı ve kuramsal bilgi ve uygulama arasında denge kurulmalıdır. İçerik, öğrenenlerin düzeylerine uygun olarak hazırlanmalıdır (McKimm, 2007).

Program tasarımında farklı içerik düzenleme yaklaşımları bulunmaktadır (Zais, 1976; Fogarty, 1991; Donnelly ve Fitzmaurice, 2005; Demirel, 2013, s.127-129). Bu yaklaşımlar ve özellikleri şu biçimde açıklanabilir (Demirel, 2013, s.127-129):

- *Doğrusal Programlama Yaklaşımı*, birbiriyle yakın ilişkili ve zorunlu ya da ön koşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlenmesinde kullanılır.
- *Sarmal Programlama Yaklaşımında*, içeriğin doğrusal bir sıra izlememesi, daha önceki konuların gerektiğinde tekrar edilmesi söz konusudur.
- *Modüler Programlama Yaklaşımında*, içerik birbiriyle ilişkili olmayan modüller halinde düzenlenir. Modüllerde konuların ele alınışında esneklik vardır.

Modüller arasında aşamalı bir bütün yoktur ve her modül anlamlı bir bütün oluşturur.

- *Piramitsel ve Çekirdek Programlama Yaklaşımında*, içerik ayrıntılı ve belirli bir konu bütününden oluşur. Programda esneklik olmamakla birlikte konu kapsamının giderek daraldığı bir içerik vardır.
- *Konu Ağı-Proje Merkezli Program Yaklaşımında*, konular öğrencilere önceden verilir ve belli zamanlarda nerelerde olmaları gerektiği söylenir. İçeriğin belirlenmesinde öğrenciler ön plandadır.
- *Sorgulama Merkezli Programlama Yaklaşımında*, içerik öğrencilerin sorularına göre belirlenmektedir. Öğrenci soru ve gereksinimlerine cevap vermek bu yaklaşımda temel anlayıştır.

Program geliştirme sürecinde, içeriğin düzenlenmesinde öğretilecek içeriğe göre yaklaşımın belirlenmesi içeriğin öğretilmesi sürecini kolaylaştırmaktadır. Eğitim programında içerik amaçlanan davranışa ulaşmaya yardımcı olur; bu yüzden öğretilecek disipline uygun olan içerik düzenleme yaklaşımının belirlenmesi gerekir.

1.4.4.5. Öğrenme-öğretme süreci

Öğrenme-öğretme süreci, sürecin planlanması, öğretimin düzenlenmesi için yapılan planlar ve bunların uygulanması adımlarını içerir. Öğrenme çevresinde, öğrenme-öğretmeyle ilgili yaşantıların tümü öğrenme-öğretme sürecinin kapsamındadır. Öğrenme-öğretme sürecinin iyi düzenlenmesiyle etkili öğrenme sağlanabilir. Öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinden okul yönetimi ve öğretici, öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak olan etkinliklerden ise öğretici ve öğrenciler sorumludur. Bu sürece, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi ile başlanmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinin kapsamında, öğrencilerin süreç içindeki kazanımlarının tanımlanması, içeriğin seçimi ve sınırlandırılması, öğretimin gerçekleştirilmesi ve öğrenci kazanımlarının kontrol edilmesi sayılabilir (Selvi, 2009, s.5).

Öğrenme-öğretme süreci içeriğin öğretilmesi için yapılacak tüm etkinlikleri kapsar. İçeriğin öğretiminde eğitimcilerin yararlanacağı her fırsat öğrenme-öğretme sürecinde yer almaktadır. Bunlara örnek olarak; öğrenme-öğretme ortamı, öğretim kuramlarının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması, öğretim yöntem ve teknikleri ve görsel ve işitsel araçları da öğrenme-öğretme süreci kapsamındadır (Küçükahmet, 1997, s.19).

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak olan öğretim yöntem ve teknikleri içerik ve amaçlarla uygun olacak şekilde seçilmeli ve öğrenme yaşantıları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal amaçlara ulaşılmasını kolaylaştırmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde şu noktalara dikkat edilmelidir (McKimm, 2007):

- Öğretim yöntem ve teknikleri içerik ve öğrenme çıktıları ile ilgili olmalıdır.
- Beceri öğretiminin nasıl yapılacağı ve becerinin öğrenilip öğrenilmediğinin değerlendirilmesinin nasıl yapılacağına karar verilmelidir.
- Öğrenen özerkliği ve öz yönetimli öğrenmenin nasıl destekleneceği bilinmelidir.
- Öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi için gereksinim duyulan kaynaklar bilinmelidir.
- Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecinde desteklendiğinden emin olunmalıdır.
- Öğrenme-öğretme sürecine engel teşkil eden noktalar tespit edilmelidir.
- Seçilen öğretim yöntem ve tekniklerinin değerlendirme yöntemleri ile uyumlu olmasına dikkat edilmelidir.

Öğrenme-öğretme sürecinde bazı ilkeler dikkate alınmalıdır. Bu ilkeler, bu süreçte yapılacak olan etkinliklerin hareket noktasını oluşturur ve o etkinliğe kılavuzluk eder. Öğretim ilkeleri, öğretimin düzenlenip yürütülmesinde yol gösterici niteliktedir ve programın düzenlenmesinden uygulanmasına kadar tüm etkinliklerde bu ilkelerden faydalanılır. Bu ilkelerden ilki bireye görelilik ilkesidir. Bu ilkeye göre, öğretici öğrencisini iyi tanıyarak öğrenme-öğretme sürecini bu doğrultuda düzenlemelidir. Böylece öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı elde edilebilmektedir. Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinde, öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmak ve öğrenilmesini kolaylaştırmak için öğrenciyi öğrenme sürecine dâhil etmek ve etkin katılımını sağlamak gerekmektedir. Bir diğer ilke olan yaşamsallık ilkesinde, okulda öğretilen içerik yaşamın içinden olmalı ve öğrencilerin gerçek sorunları çözerek öğrenme sürecinin kolaylaştırılması sağlanmalıdır. Yaşama yakınlık ilkesinde, öğrencilerin yaşadıkları çevrenin özellikleri göz önünde bulundurularak öğrenme süreci düzenlenmelidir. Öğrencilerin daha kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamak için öğrenme sürecinde bilinenden bilinmeyene ilkesi dikkate alınmalıdır. Somuttan soyuta ilkesinde, çevrede bulunan gerçek nesneler öğrenme sürecine dahil edildiğinde öğrenme süreci kolaylaşabilmektedir. Açıklık ilkesinde ise, öğrenme-öğretme sürecinde kavramların,

açıklamaların ve sözcüklerin açıkça ifade edilmesi ile öğrenci düzeyine uygun ifadelerin seçilmesi konunun iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Son ilke olan ekonomiklik ilkesine göre ise, eğitim süreci maliyetli bir süreç olduğundan gelişigüzel plansız etkinlikler yerine planlı, para ve enerjiden tasarruf sağlayacak öğretim etkinlikleri düzenlenmelidir (Hesapçıoğlu, 1994, s.145-169; Sözer, 2001, s. 91'den aktaran Gültekin, 2009, s.73).

1.4.4.6. Değerlendirme

Değerlendirme, eğitim sonucunda hedef kitlede olması beklenen davranış değişimlerinin program tasarısında belirlenen ölçütlere göre istenen sonuca ulaşıp ulaşılmadığını ortaya çıkarmak için yürütülen bir süreçtir. Bu süreç sonunda, eğitim durumları, öğrenme yaşantıları ve davranış değişimleri arasındaki ilişkiler denenerek programın amaca hizmet etme derecesi belirlenmektedir. Öğrenme-öğretme materyalinin etkililiğine karar verme, öğretimin niteliğini arttırırken öğrenenlere dair de karara varılabilmektedir. Öğrencilerin gereksinimlerinin değerlendirilmesi ve başarılarına göre değerlendirme yapılması mümkündür. Bunlara ek olarak, değerlendirme işlemi, okul açısından kullanılan eğitim programının etkililiğinden öğreticilerin etkililiğine kadar birçok açıdan fikir vermektedir (Cronbach, 2002, s. 235).

Değerlendirme sürecinde bir programın amacına ulaşp ulaşmadığına karar verilir. Programın değerlendirme sürecinde, uygun değerlendirme yöntemleri seçilerek süreç yürütülmelidir. Bu değerlendirme, biten bir etkinliğin son aşamasını ve yapılacak olan etkinliğin ilk aşamasını oluşturur. Değerlendirme sürecinde, etkinliklerin etkililiği konusunda bilgi edinilir. Değerlendirme yöntemi, programın amacına ve özelliğine göre belirlenmelidir (Küçükahmet, 1997, s.19). Program değerlendirme, program geliştirme sürecinin son boyutunu oluşturmakla birlikte program geliştirme aşamasında zaman zaman yapılabilir. Program değerlendirme çalışmaları amaçlara ulaşma düzeyini, programın eksik noktalarını belirleme amacıyla yapılabilir. Ayrıca, değerlendirme sürecinde programın aksayan yönlerine yönelik olarak çözüm önerileri sunulmaktadır (Yaşar, 1998).

Öğrenci performansını değerlendirme aşamasında çıkış noktası her zaman öğrenme çıktıları olmalıdır. Değerlendirme sürecinde öğrenme çıktılarının farklı bağlamlarda öğrenildiğine dikkat edilmelidir, böylece içeriğin tam anlamıyla işlenip işlenmediği bilinebilir. Değerlendirme sürecinde, öğreticilerin göz önünde bulundurması gereken noktalar arasında şunlar sayılabilir (McKimm, 2007):

- Bilgi, beceri ve tutumların değerlendirilmesiyle ilgili olan yöntemlerin uygunluğu kontrol edilmelidir.
- Öğretim yöntem ve teknikleri, değerlendirme yöntemini desteklemelidir.
- Değerlendirme yöntemlerinin geçerli ve güvenilir olduğundan emin olunmalıdır.
- Değerlendirme yöntemleri, programda belirlenen amaçlara en ulaşılacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Öğrenci performanslarının yeterince değerlendirildiğinden emin olunmalı, değerlendirmede aşırıya kaçılmamalıdır.
- Değerlendirme sürecine yönelik olarak yapılan düzenlemelerin ve yöntemlerin açık olduğundan, kolaylıkla ve uygun bir şekilde uygulandığından emin olunmalıdır.

Eğitim etkinliklerinin amaca hizmet edip etmediğini, istendik sonuca götürüp götürmediğini anlamak için değerlendirmeye gereksinim duyulmaktadır. Değerlendirme, programın iyileştirilmesi ve program geliştirmeye katkı sağlaması açısından gereklidir. Eğitim programlarında değerlendirme, programa ve eğitime kendini onarma ve düzeltme tamamlayıcısı olarak görülmektedir (Ertürk, 1972, s. 109).

Eğitimde değerlendirme, eğiticilere ve öğrencilere bilgi verme amacıyla yapılır. Program değerlendirmede, eğitim programıyla ilgili veriler toplanır, işlenir ve yorumlanır. Değerlendirme sürecinde iki tür veri toplanır. İlki, programın amaçları, öğrenme çevresi, eğiticiler, öğrenme yöntemleri, içeriği ve öğrenme çıktılarının nesnel olarak açıklanması; ikincisi bu amaçların, öğrenme ortamındaki uygulama ve kalitesi ile ilgili görüş ve yargıların alınmasını gerektiren veriyi içerir. Değerlendirme sürecini yürüten uzman, öğrenme-öğretme sürecinin başında, öğrencilerin gereksinim duydukları becerileri, amacın toplumsal değerini ve çalışmanın maliyetini belirleyerek amaç ve öğrenme çıktıları arasında bir karşılaştırma yapmalıdır. Değerlendirme sürecini yürüten uzman böylece, program hakkında daha iyi karar verilmesini, programın daha iyi geliştirilmesini ve eğitim programının daha iyi kullanılmasına katkıda bulunur (Stake, 1967'den aktaran Demirtaş, 2017).

1.4.5. Program geliştirme modelleri

Program geliştirme sürecine ilişkin olarak alan yazına bakıldığında 1920'li yıllardan bu yana program geliştirme çalışmalarının yapıldığını söylemek mümkündür.

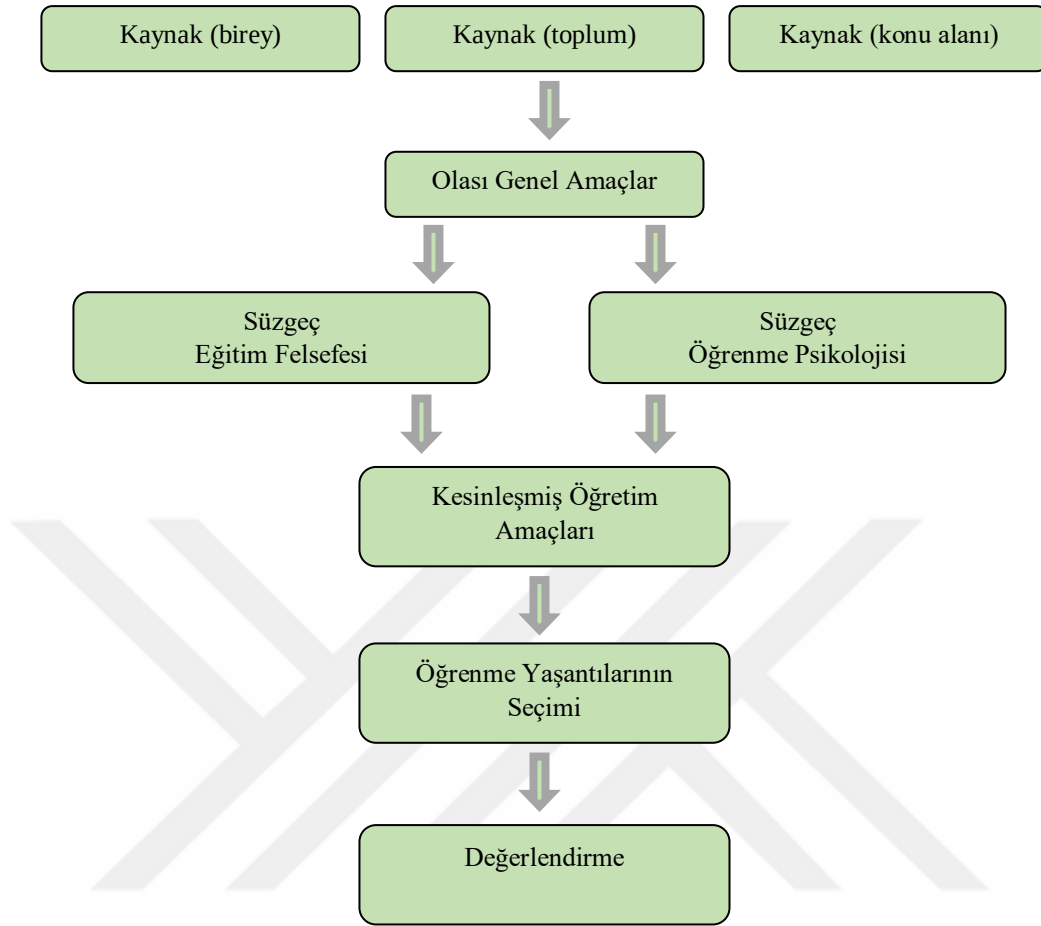
Bu noktada, farklı program geliştirme modelleri bulunmaktadır ve bu modeller genellikle modeli geliştiren kişinin adına göre adlandırılmıştır. Ayrıca, program geliştirme modellerine ilişkin farklı sınıflamalar da bulunmaktadır. Bazı program geliştirme modelleri teknik modeller ve teknik olmayan modeller şeklinde sınıflandırılırken (Ornstein ve Hunkins, 2018) bazıları ise doğrusal olan modeller ve doğrusal olmayan modeller ya da tümevarımcı ve tümdengelimci modeller olarak sınıflandırılmıştır (Lunenburg, 2011; Oliva ve Gordon, 2013). Bu çalışmada, alan yazına dayalı olarak üzerinde en fazla durulan modeller açıklanmıştır. İlk olarak, program geliştirme modelleri arasında en çok bilinen ve diğer program geliştirme modellerine öncülük eden Tyler Program Geliştirme Modeli ve Taba Program Geliştirme Modeline yer verilmiştir. Ardından, Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli açıklanmıştır. Bunlara ek olarak Saylor, Alexander ve Lewis Program Geliştirme Modeli, Tanner ve Tanner Program Geliştirme Modeli, Kerr Program Geliştirme Modeli ve son olarak da Davies Program Geliştirme Modeli ele alınmıştır.

1.4.5.1. Tyler program geliştirme modeli

Program geliştirme modelleri arasında en çok bilinen model Tyler'ın Program Geliştirme Modeli'dir. Bu modelde, amaçların belirlenme aşaması program geliştirme sürecinde uzmanların da sıkça üzerinde durduğu noktalardan olmuştur. Tyler'ın program geliştirme modeli oldukça kapsamlı bir model olup tümden gelim yaklaşımını temel almaktadır (Oliva ve Gordon, 2013). Tyler (2013) dört sürece ışık tutan bir program geliştirme planı yapmıştır. Bunlar sırasıyla şu biçimdedir:

1. Okulun amaçlarının belirlenmesi
2. Okulun amaçlarını yerine getirmek için öğrenme yaşantılarının seçimi
3. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi
4. Değerlendirme araçlarının geliştirilmesi

Tyler program geliştirme modelinde amaçların belirlenmesini önemli bir adım olarak görmüş ve diğer adımların da bu doğrultuda şekillendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, bu adımların takip edilmesiyle Tyler program geliştirme sürecinde sistematik ilerleme sağlanacağını iddia etmiştir. Şekil 1.10'da Tyler program geliştirme modelinin aşamalarına yer verilmiştir.



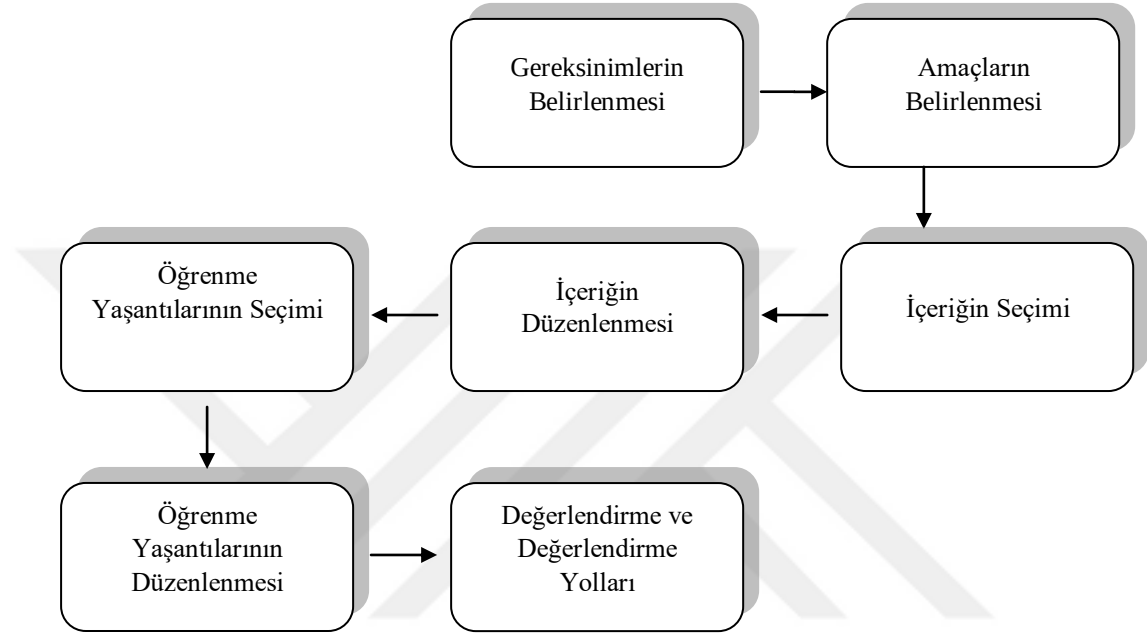
Şekil 1.10. Program geliştirmede Tyler Modeli (Tyler, 1949, s. 3-85'ten aktaran Oliva ve Gordon, 2013, s. 110).

Şekil 1.10'a göre, Tyler program geliştirme sürecinde amaçların üç kaynaktan yola çıkılarak toplanması gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçlar, birey, toplum ve konu alanından veri toplanarak belirlenmelidir. Amaçlar belirlendikten sonra, bunları eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgecinden geçirmek gerekmektedir. Tyler, öğrenme yaşantılarını amaçlara ulaşmaya yönelik olarak seçilmesine vurgu yapmıştır. Öğrenme yaşantıları seçilirken öğrenenlerin algıları ve önceki deneyimlerine önem verilmelidir. Değerlendirme aşamasında ise, programın etkililiğini görmek mümkündür (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 214).

1.4.5.2. Taba program geliştirme modeli

Hilda Taba (1962), dinamik bir program geliştirmek için izlenmesi gereken belirli adımlar olduğunu öne sürmüştür. Taba öğretmenlerin de program geliştirme sürecine

dahil olması gerektiğini savunmuştur. Program geliştirmede tümevarım yaklaşımını benimseyen Taba, programı uygulayacak olan kişilerin program geliştirme sürecinde etkin rol alması gerektiğini ve böylece programda ortaya konan fikirlerin uygulamasının takibinin yapılabileceğini belirtmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 211). Şekil 1.11’de Taba’nın program geliştirme modelinin aşamaları gösterilmiştir.



Şekil 1.11. Program geliştirmede Taba Modeli (Ornstein ve Hunkins, 2018, s.213'ten uyarlanmıştır).

Şekil 1.11'e göre, Taba'nın modelinde program geliştirme sürecinde 7 adım bulunmaktadır. Taba ilk adım olarak gereksinimlerin belirlenmesine vurgu yapmış ve bu süreçte programın tasarlandığı hedef kitlenin gereksinimlerinin bilinmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenler, amaçları belirledikten sonra amaçlarla uyumlu içerik seçimine geçmelidir. İçerik seçiminde de öğrenenlerin gelişimi, akademik başarısı ve ilgileri temel alınmalıdır. Öğreticiler içeriğe uygun öğretim yöntemlerini seçmeli ve yine içeriğe göre öğrenme etkinliklerini düzenlemelidir. Son olarak da, hangi amaçlara ulaşıldığının belirlenmesi açısından değerlendirme yapılmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 211).

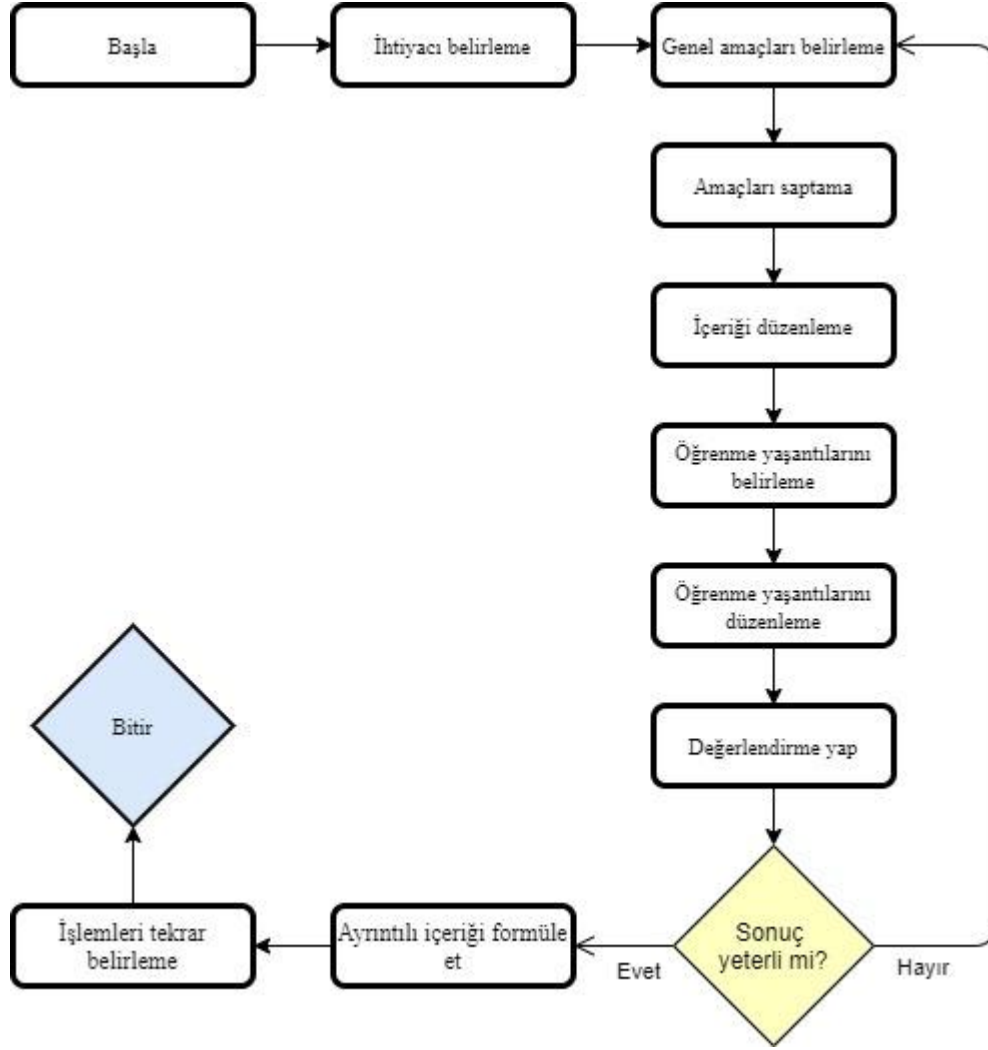
Taba program geliştirme sürecinde esnekliğe vurgu yapmış ve modelin programın tasarlayıcıları, okul yöneticileri, araştırmacılar ve programı kullanacak olan öğretmenlerinin ortak çabası sonucu ortaya konulması gerektiğini belirtmiştir. Taba program geliştirme modeli de amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve

değerlendirme gibi boyutlara sahiptir. Taba'nın ortaya koyduğu program geliştirme adımları modern program geliştirme teorilerine de ışık tutmaktadır (Laanemets ve Kalamees-Ruubel, 2013).

1.4.5.3. Taba-Tyler program geliştirme modeli

Taba-Tyler program geliştirme modeli, Taba ve Tyler program geliştirme modellerinin ortak yönlerini ele alarak geliştirilmiştir. Bu model, rasyonel planlama modeli olarak da bilinmektedir (Demirel 2013, s. 49). Şekil 1.12'de modelin aşamaları gösterilmektedir.





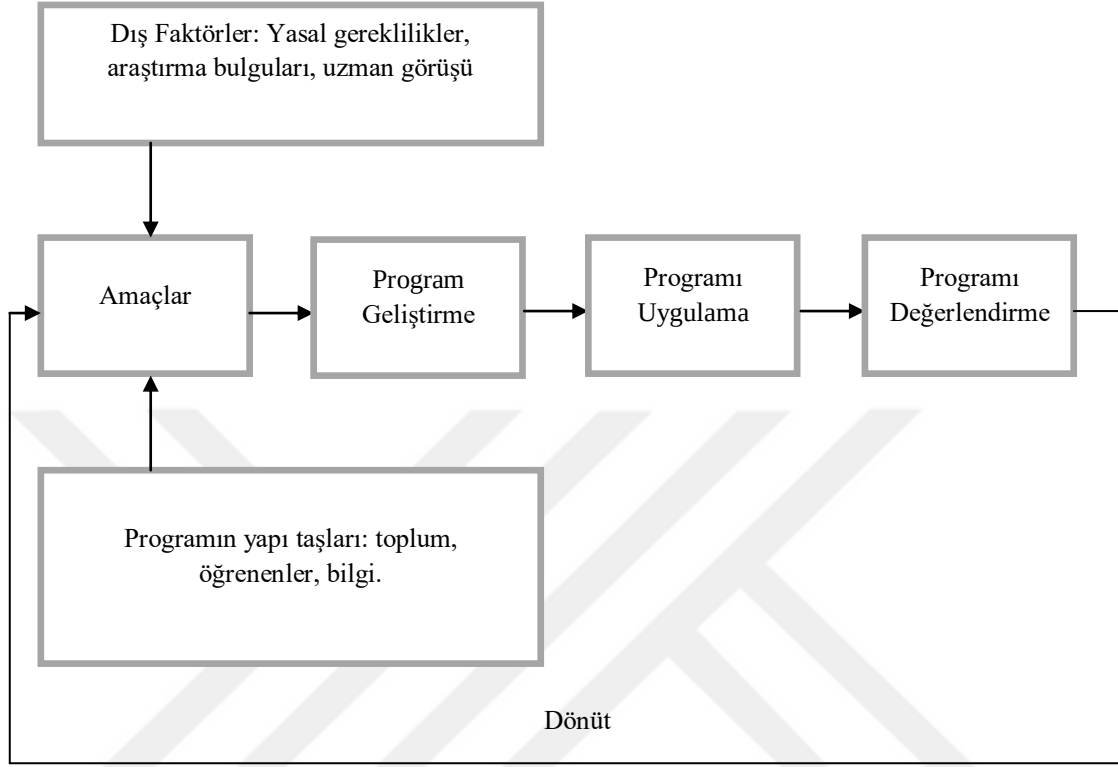
Şekil 1.12. Taba - Tyler program geliştirme modeli (White, 1988, s. 26'dan aktaran Demirel, 1992)

Şekil 1.12'ye göre, Taba-Tyler program geliştirme modelinin ilk aşaması Taba modelinde olduğu gibi gereksinimlerin belirlenmesidir. Ardından, amaçlar, içerik belirlenmelidir. İçerikle ilişkili öğrenme yaşantıları belirlenip düzenlendikten sonra modelde değerlendirme yapılması gerekmektedir. Yapılan değerlendirme sonucunda, sonuçlar yeterli görülürse bitirme adımına götüren işler gerçekleştirilir. Sonuçlar yeterli değilse, amaçlar aşamasına geri dönmelidir.

1.4.5.4. Saylor, Alexander ve Lewis program geliştirme modeli

Saylor, Alexander ve Lewis program geliştirme modelinde, sistematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu modelde program başlangıçtan sona kullanılan

aktivitelerin akışı açısından ele alınır (Lunenburg, 2011). Şekil 1.13'te Saylor, Alexander ve Lewis program geliştirme modelinin aşamalarına yer verilmiştir.

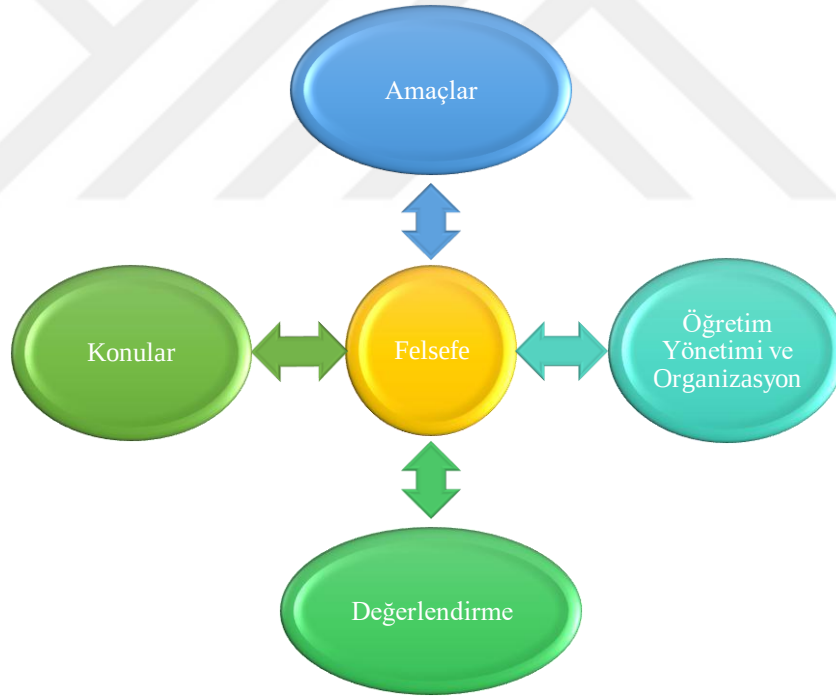


Şekil 1.13. Saylor, Alexander ve Lewis program geliştirme modeli (Lunenburg, 2011'den uyarlanmıştır.)

Şekil 1.13'e göre, modelde ilk aşama amaçların dış faktörlere göre belirlenmesidir. Bu faktörler arasında yasal gereklilikler, araştırma bulguları ve uzman görüşleri yer almaktadır. Aynı zamanda amaçların belirlenmesinde, toplum, öğrenenler ve bilgi temel alınmaktadır. Ardından, program tasarımına uygun modelin seçimiyle program geliştirme aşaması yer almaktadır. Hazırlanan programın öğrenme-öğretme sürecinde uygulamaya konmasıyla programın uygulanabilirliği de görülmüş olur. Öğretim sürecinin gereksinimlerine cevap vermeyen programın faydalı olmayacağı düşünülmektedir. Programın değerlendirilmesi sürecinde de hazırlanan programın öğrenme-öğretme sürecindeki etkisine bakılmaktadır. Buradan alınan dönütlerle program geliştirme sürecinde en başa gidilerek gerekli düzenlemeler yapılabilir (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981; Lunenburg, 2011).

1.4.5.5. Tanner ve Tanner program geliştirme modeli

Tanner ve Tanner (1980'den aktaran Jickling, 1988) program geliştirme sürecinde, bir model ya da örneğin program geliştirmede uzmanlara yol gösterici olduğunu ve programdaki var olan sorunları çözmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Tanner ve Tanner'ın program geliştirme modelinde de Tyler'ın program geliştirmede öne sürdüğü öğeler benimsenmiştir. Tanner ve Tanner (1980'den aktaran Jickling, 1988) program geliştirme alanının diğer alanlardan farklı bir şekilde ortaya çıktığını savunmuş ve Tyler (1949) ve Dewey (1902) tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarının temel paradigmayı oluşturduğunu belirtmiştir. Program geliştirmenin temelinde bilgi, öğrenen ve toplumun olduğu ve programın ana kaynağını bu öğelerin oluşturduğu düşünülmektedir. Tanner ve Tanner (1980) program geliştirme modelinde program öğelerinin programın tümüyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Şekil 1.14'te Tanner ve Tanner'ın program geliştirme modelinin aşamalarına yer verilmiştir.



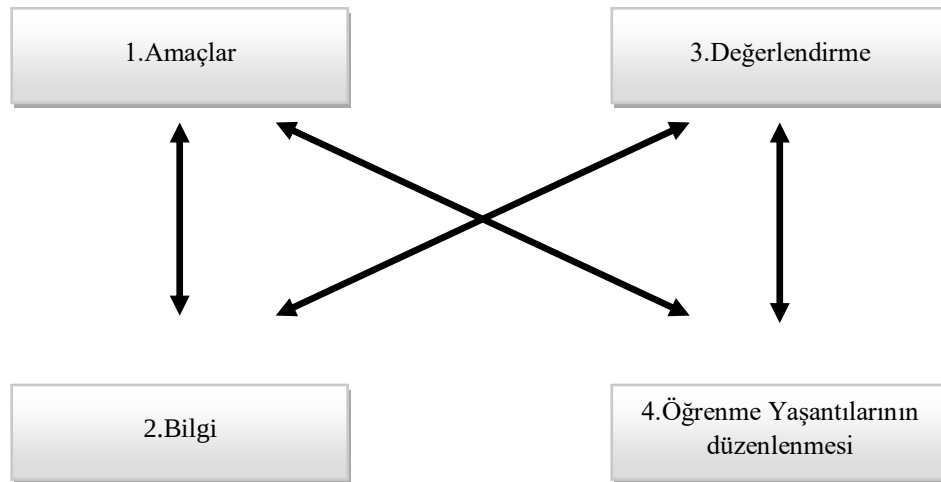
Şekil 1.14. Program geliştirmede Tanner ve Tanner Modeli (Tanner ve Tanner, 1988, s.54'ten aktaran Cinoğlu, 2017, s.232).

Şekil 1.14'te görüldüğü gibi, Tanner ve Tanner'ın modelinde amaçlar programın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Modelde, döngüsellik söz konusu olduğu için diğer tüm öğeler de birbirinden etkilenmekte ve bu doğrultuda şekillenmektedir. Modelde

benimsenen eğitim felsefesi de amaçları, konuların seçimini ve öğretim yöntemini de etkilemektedir (Külahçı, 1995, s. 6'dan aktaran Erişen, 1998). Bu yüzden programın öğeleri, birbirinden bağımsız izole öğeler olarak ele alınmamalı; aralarındaki ilişki program geliştirme sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, bu öğeler arasında birbirlerine ters düşen ifadeler bulunmamalıdır (Tanner, 1982). Tanner ve Tanner (1980)'ın program geliştirme modelinde amaçlar öğrenenin, öğrenme bağlamının ve konunun irdelenmesiyle belirlenir. Bu yüzden de, içeriğin seçiminde amaçlar, öğrenen ve öğrenme bağlamı kaynak olarak ele alınır. Tanner ve Tanner (1980'den aktaran Jickling, 1988)'ın modelinde, modelde bulunan öğeler birbiriyle etkileşim içindedir ve bu süreçte benimsenen felsefe bir düzenleyici olarak düşünülmektedir. Tanner (1987) program geliştirme sürecinde, okul yönetiminin ve öğretmenlerin işbirliği önemlidir. Program geliştirme, tek bir kişinin ya da tek bir bölümün yürüteceği bir süreç olarak düşünülmemelidir, programı kullanacak bölüme, öğretmenlere, yöneticiye ve okula eşit sorumluluk verilmelidir.

1.4.5.6. Kerr program geliştirme modeli

Kerr program geliştirme modelinde (1968) amaçlar, bilgi, değerlendirme ve öğrenme yaşantıları öğeleri bulunmaktadır. Şekil 1.15'te, Kerr program geliştirme modelinin aşamaları gösterilmiştir.

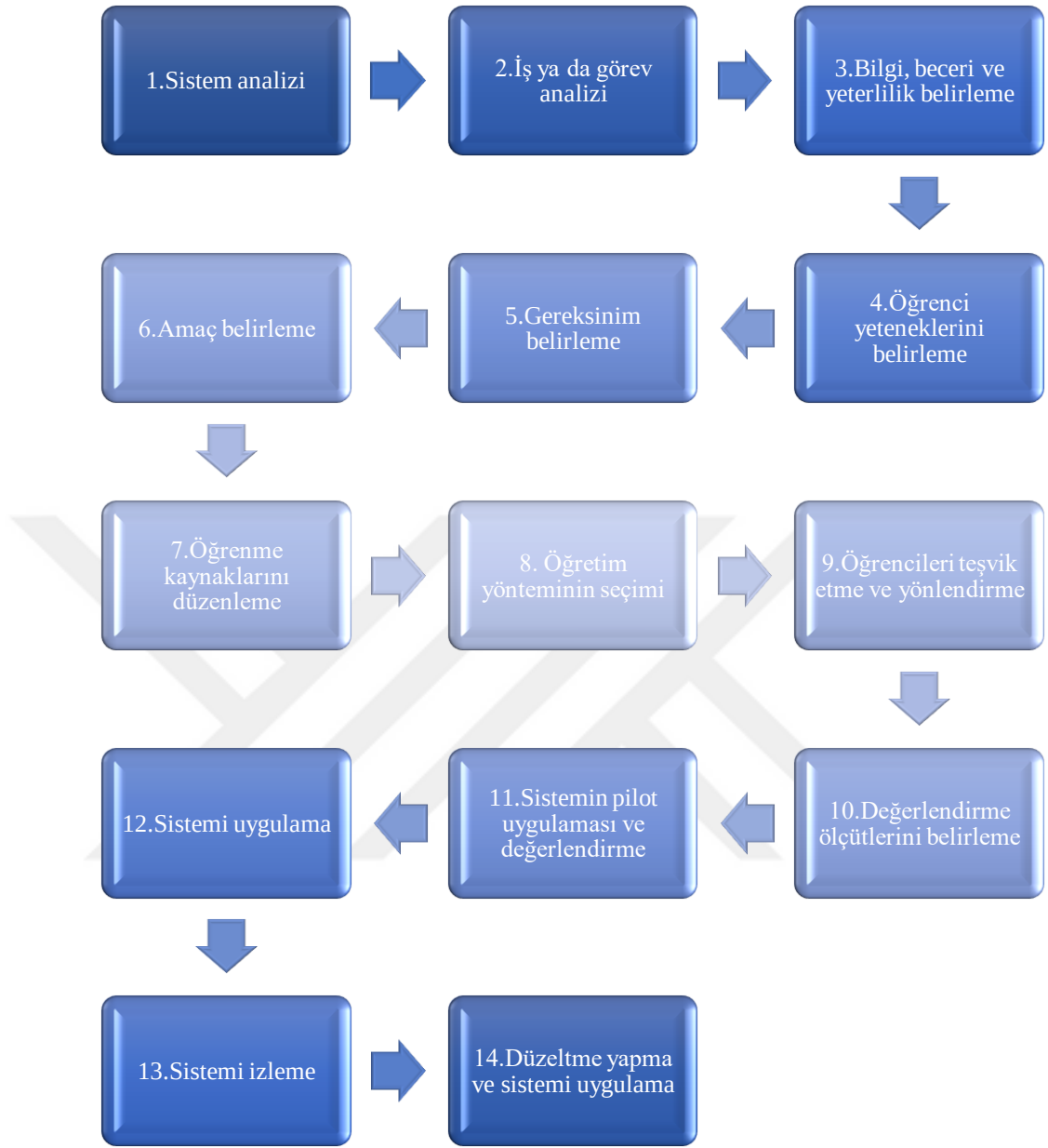


Şekil 1.15. Kerr program geliştirme modeli (Gatawa, 1990, s.28'den aktaran The Commonwealth of Learning, 2000)

Şekil 1.15'e göre, ilk aşama programın amaçlarının belirlenmesidir. Kerr (1968) program geliştirme sürecinde ilk olarak amaçlar ögesinin üzerinde durulması gerektiğine vurgu yapmış ve bu amaçları öğrencilerin davranışlarında meydana gelecek beklendik değişimlere giden yol olarak görmüştür. Öğrenci davranışlarındaki bu değişimler bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olabilmektedir. Kerr'in modelinde program geliştirmenin odak noktası ulaşılması gereken amaçlardır. Modelde, ikinci aşama bilgidir ve programın bilgi ögesi, amaçlara ulaşmak için içeriğin seçimi ve düzenlenmesi işlemlerini kapsamaktadır. Modelde, öğrenme yaşantıları öğrenenler ve çevresel faktörler arasındaki etkileşimi ifade etmektedir. Değerlendirme noktasında, amaçların uygulanabilirliği, içerik, kullanılan yöntemin uygunluğu, öğrenen gereksinimleri, öğretici yeterlilikleri ve elde edilen başarı göz önünde bulundurulmaktadır (Kerr, 1968'den aktaran Chen, Chen ve Cheng, 1996, s. 5-6).

1.4.5.7. Davies program geliştirme modeli

Davies'in ortaya attığı program geliştirme modelinde iş ve görev analizi ön plandadır. Bu analiz öğretilecek işin temel elementlerine ayrılarak programın geliştirilmesi sürecinde kullanılır. İş görev analizi temel unsur olduğu için amaçlar, öğrenci özellikleri, kullanılacak öğretim stratejisi, öğretimin düzenlenmesi ve diğer unsurları etkilemektedir. Analiz sürecinin eksiksiz yürütülmesi eğitim programına da olumlu katkı sağlamaktadır (Sezgin, 1994, s. 24). Şekil 1.16'da Davies program geliştirme modelinin aşamalarına yer verilmiştir.



Şekil 1.16. Program geliştirmede Davies Modeli (Sezgin 1994, s.23'ten uyarlanmıştır.)

Şekil 1.16'ya göre, ilk olarak iş ve görev analiz edilerek bilgi, beceri ve alışkanlıklar belirlenir. Ardından, öğrencilerin gereksinimleri ve amaçlar üzerinde durulur. Amaçlara uygun bir şekilde içerik düzenlenir ve buna uygun öğretim yöntemleri seçilir. Ortaya atılan programın pilot uygulaması yapıldıktan sonra düzenlemeler yapılır ve son aşama olarak da değerlendirme aşamasına geçilir ve gerekli düzenlemeler yapılır (Sezgin, 1994, s. 24).

Kısaca özetlemek gerekirse; yukarıda ele alınan modellerin benzer ve farklı yönleri bulunmaktadır. Taba ve Tyler program geliştirme modeli program geliştirme çalışmalarına temel oluşturmaktadır. Ele alınan modeller program geliştirme sürecinde belli aşamalar konusunda yol gösterici niteliktedir. Program geliştirme süreci karmaşık bir süreçtir ve bu modeller bazı noktalarda eksik kalabilmekte ve süreçte her ayrıntıya yönelik olamamaktadır. Tyler program geliştirme modeli doğrusal bir model iken Taba ve Kerr program geliştirme modeli doğrusal değildir ve aşamalar arası geri dönüşler mümkün olabilmektedir; doğrusal modellerde ise aşamalar adım adım takip edilmekte ve program geliştirme sürecine bir esneklik sunulmamaktadır. Tyler program geliştirme modelinde kaynaklara göre amaçlar belirlendiğinden tümdengelim yaklaşımını esas alınırken, Taba program geliştirme modelinde ise gereksinimlerin belirlenmesinin ardından amaçlar belirlendiğinden program geliştirme süreci tümevarımcı anlayışa göre şekillendirilmiştir. Saylor, Alexander ve Lewis program geliştirme modeli de tümdengelimci yaklaşıma uygun olarak hazırlanmıştır. Davies modelinde de Taba modeline benzer olarak gereksinim belirleme ve bu doğrultuda amaç belirleme üzerinde durulmuştur. Modeller program geliştirme sürecinin temel adımlarını ortaya koymaya çalışmaktadır. Bir modelin diğer modele üstünlüğü söz konusu değildir (Oliva ve Gordon, 2013, s.115).

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik olarak uygulanabilir ve alternatif bir model önerisi hazırlanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan model önerisi Taba program geliştirme modelinden esinlenerek ortaya konulmuştur. Modelde, gereksinim belirleme ile yola çıkılarak çalışmaya başlanması ve programın amaçlarının da bu doğrultuda şekillendirilmesi söz konusudur. Program geliştirme sürecine ilişkin bir modelde olması gereken özellikler ve takip edilmesi gereken adımlar üzerinde çalışılan model önerisinde gösterilmeye çalışılmıştır. Çalışmada hazırlanan model önerisi planlama ve uygulama aşamalarını net bir şekilde göstermeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, ortaya konulan model önerisi program geliştirme sürecinde takip edilebilecek sistematik adımları ve bu adımlar sonucunda ortaya çıkan ürünleri ortaya koymaya yöneliktir. Modelde, döngüsellik söz konusu olup her adım bir önceki adımdan etkilenebilmektedir. Bu noktada, modele esneklik kazandırılmaya çalışılmış ve dönüt alma sürecin her aşamasında gerçekleştirilmiştir. Son olarak da, hazırlanan model program geliştirmede olabilecek bileşenlere ve izlenebilecek adımlara dair bir çerçeve sunmaya çalışmaktadır.

1.5. Sorun

Öğreticiler, eğitim sisteminin temel ögesini oluşturmaktadır. Öğreticilerin sahip oldukları özellikler, eğitim sisteminin başarısı ile yakından ilgilidir. Etkili öğretici, genel kültür açısından yeterli, alan bilgi ve becerisine sahip ve öğretmenlik meslek bilgisi ile donatılmış kişilerdir. Etkili öğretici aynı zamanda, genel öğretim yeterliliklerine sahip, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilen ve öğrencilerle iyi iletişim kurabilen kişidir. Öğretim durumlarının düzenlenmesi ve öğretim amaçlarının öğrencilere nasıl kazandırılacağına doğru planlanması öğrenme-öğretme sürecinde önemlidir. Öğrencilere, öğrenmeyi öğretmek için kazandırılmak istenen davranışlarla ilgili hangi yöntem, strateji ve materyal kullanılacağına karar vermek gerekmektedir (Şen ve Erişen, 2002). Bu noktada, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ön plana çıkmaktadır. Buna ek olarak, öğrenme-öğretme sürecinden alınan verimi ve etkililiği arttırmak için öğretimsel gelişim boyutu üzerinde durulması gereken gelişim alanlarından biri olarak göze çarpmaktadır.

Mesleki gelişim, öğretmenlerin davranışlarında bir değişim meydana getirmeye yardımcı bir araçtır. Mesleki gelişim sürecinde eğitimciler çoğunlukla mesleki gelişim, profesyonel öğrenme, hizmet içi eğitim ve personel gelişimi kavramları birbirinin yerine kullanılmaktadır (Stout, 1996). Mesleki gelişim ve öğretimsel gelişim kavramları da çoğu zaman aynı kavramlar olarak düşünülmektedir. Mesleki gelişim ve öğretimsel gelişim kavramları birbiriyle ilişkili olduğu halde birbirinin yerine kullanılabilecek kavramlar değildir. Bu iki kavram çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmakta ve öğretimsel gelişim kavramı yerine daha çok mesleki gelişim kavramı tercih edilmektedir. Mesleki gelişim etkinlikleri daha kapsamlı olarak yürütülürken, öğretimsel gelişim etkinliklerinin doğrudan öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda düzenlenen etkinliklerin tümü mesleki gelişim etkinlikleri bağlamında düzenlenmekte ve öğretimsel gelişime az vurgu yapılmaktadır.

Öğretimsel gelişim, öğreticinin uygulamalarında bir değişim meydana getiren ve devamlı yürütülmesi gereken bir süreçtir (Jones ve Lowe, 1990). Öğreticiler öğretimsel gelişim sürecinde edindikleri bilgileri, becerileri öğrenme-öğretme ortamına aktarmalıdır. Öğretimsel gelişim, öğretmenlere yeni teknik, strateji, yöntem ve yaklaşımlar hakkında öğretmenlerin kendilerini rahat hissedeceği bir ortamda uygulama

örnekleri sunmaya yönelik olmalıdır (Barnard, 2004). Türkiye’de bu tür etkinlikler yürütülmektedir; fakat genel olarak bakıldığında, bu etkinliklerin devamlılığının olmadığı, etkinliklerin kuramsal bilgi paylaşımından öteye gitmediği ve uygulama örneklerine yer verilmediği; uygulama örneklerine yer verilse bile öğretmenlere bireysel uygulama yapma fırsatı sunulmadığı görülmektedir. Öğretimsel gelişime yönelik olarak hazırlanan öğretimsel gelişim model önerisi kuramsal bilginin yanı sıra uygulama becerilerini de içermektedir. Bundan dolayı, öğretimsel gelişime yönelik etkinliklerden edinilen bilgilerden öğrenme-öğretme sürecinde de faydalanılabilecektir.

Öğretimsel gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin profesyonel uygulamaları, düşünceleri ve anlayışlarını değiştirmeye yöneliktir. Bu değişim öğretmenleri beklenen bir sonuca götürür; bu sonuç da öğrenmedir. Bu yüzden de, öğretimsel gelişim uygulamaları öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalarına farklı bir bakış açısı sunmalıdır (Guskey, 2002). Genel olarak mesleki gelişime yönelik etkinliklere bakıldığında, etkinliklerin etkileşimden uzak, sunu ağırlıklı yürütüldüğü ve etkinlik katılımcılarının görüşlerine yer verilmediği bu yüzden de öğrenme-öğretme sürecine dair bir değişim ve gelişim sağlanamadığı görülmektedir.

Öğretimsel gelişim etkinlikleri daha çok öğretici merkezli olarak yürütüldüğünden, bu etkinlik eğitim uzmanının bilgi aktarımında bulunduğu ve uygulamaların bir kopyasının öğrenme-öğretme ortamından uzak izole bir şekilde gösterildiği bir süreç olarak algılanmaktadır. Ayrıca, bu süreçte eğitim uzmanı bilgiyi öğretmenlere aktarmakta ve öğretmenlerin de bu bilgiyi hemen algılayıp kendi uygulamalarında ani bir değişim olmasını beklemektedir. Fakat öğretmenlerin uygulamalarında olması beklenen değişim bu kadar hızlı olmamakta ve öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecine süreçte öğrendiklerini aktaramamaktadırlar. Bu yüzden de, öğretimsel gelişim etkinlikleri etkisi olmayan uygulamalar olarak görülmektedir (Guskey, 2002; Bausmith ve Barry, 2011). Eğitim kurumlarında, öğretimsel gelişim etkinlikleri düzenlense de, öğretmenler bu etkinliklerin yararlı olmadığını ve mesleki gelişime dair gereksinimlerini karşılamadığını düşünmektedir (Wei, vd., 2009). Birçok öğretici, öğretimsel gelişim etkinliklerini gün boyu masa başında oturulup sunum dinlenen eğitim sonunda da hiçbir fayda sağlamadan sona eren bir etkinlik olarak görmekte ve bu süreçte uygulamaya yönelik bir etkinlik düzenlenmediğinden öğrenme-öğretme sürecine öğretimsel gelişim etkinliklerinin bir etkisi olmadığını düşünmektedir (Uranga, 1995). Bunlara ek olarak, öğretimsel gelişim süreci yöneticiler tarafından

ayarlanan ve üreticilerin katılmak durumunda oldukları ve süreçte pasif dinleyiciler olarak bulundukları bir etkinlik bütünü olarak düşünülmektedir (Apple, 2009'dan aktaran Mohan, vd. 2017).

ğretimsel gelişim etkinliklerinin, öğreticilerin gereksinimlerine göre düzenlenmemesi ve belli bilgi bütününün sunularak öğreticilere verilmesi bu etkinliklerden alınan verimi azaltmaktadır (Kennedy, 2016). ğretimsel gelişim etkinlikleri kapsamı dar amaçlara dayandırılarak yürütüldüğünden (Opfer ve Pedder, 2011), bu etkinlikler çoğunlukla kurumu tanımayan ve gereksinimlerini bilmeyen bir alan uzmanı eğitcinin yürüttüğü kısa çalıştaylar ya da seminerler olarak görülmekte ve öğreticilerin uygulama yapmasına etkinliklerde yer verilmemektedir (Trust, vd. 2016). ğretimsel gelişim etkinlikleri öğrenme-öğretme sürecine katkı sağlayacak şekilde, anlık olmayan, srekliiliği olan, uygulamaya dönük etkinlikler olarak tasarlanmalıdır (Garet, vd. 2001; Timperly ve Alton-Lee, 2008; Desimone, 2009).

Ulusal alan yazın incelendiğinde, mesleki gelişime yönelik çalışmalar mevcuttur (şen ve Erişen, 2002; Külekçi, 2012; akır, 2013; İnal ve Büyükyavuz, 2013; Arslan, vd. 2016; zdemir, 2016; Cansoy, 2017; Kala, 2017) fakat öğretimsel gelişime yönelik çalışmaların sayıca azlığı dikkat çekmektedir (Kürüm, 2007; Ercan, 2010; Erdem, 2017). Ayrıca bu çalışmaların sadece kuramsal boyutta açıklama yapılarak bırakıldığı uygulama noktasında ise nasıl uygulamalar yapılarak öğrenme-öğretme sürecinin desteklenebileceği ve ğretim becerilerinin geliştirilebileceği noktalarına değinmedikleri görülmüştür.

Ülkemizde Yükseköğretimde görev yapan ğretim elemanlarının lisans ve lisansüstü düzeyde aldıkları eğitimler ele alındığında eğitim bilimleri alanında eğitim gören ğretim elemanlarının dışında kalan bireylerin ğretim sürecine yönelik olarak herhangi bir eğitim almadıkları bilinmekte ve bu kişiler sadece kendi alanlarında uzmanlaşmaktadırlar. Başka bir ifadeyle, ğretim elemanı kadrosunda yer alan bireyler ğretim sürecinde yer aldıkları halde ğretim sürecini etkili bir şekilde yürütmeye yönelik pedagojik formasyon eğitimi almamaktadırlar. Bu durum, çoğu ğretim elemanının ğretim sürecinde yer alacak öğretici olarak yetiştirilmemesi ve pedagoji eğitimlerinin yetersiz olmasından kaynaklanabilmektedir. Bu noktada, ğretim elemanları ğretim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlere ve etkinliklere gereksinim duymaktadır. Bunlardan başka, Türkiye'de yürütülen öğretimsel gelişime yönelik etkinlikler incelendiğinde, bu etkinliklerin çoğunlukla mesleki gelişim

etkinlikleri başlığı altında yürütüldüğü görülmekte ve öğretimsel gelişime özel etkinliklerin hazırlanmadığı bilinmektedir. Ayrıca, bu etkinlikler, etkinliğe katılacak hedef kitlenin özellikleri bilinmeden var olan içeriklerden yola çıkılarak hazırlandığından çoğu zaman istenilen verim elde edilememektedir. Buna ek olarak, bu tür etkinliklerin bir gereksinimden yola çıkılarak hazırlanmadığı etkinlikte sunuyu düzenleyen kişinin uzmanlık alanına ya da güncel gelişmelere göre şekillendirildiği de görülebilmektedir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının gereksinimlerinin ön planda olduğu bir model önerisi hazırlanması gerekli görülmüştür. Son olarak, yabancı dil öğrenmenin gerekli görüldüğü günümüzde, bu öğrenme sürecini daha etkili hale getirmek amacıyla dil öğretimi konusunda öğretim elemanları desteğe gereksinim duyabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, etkili bir yabancı dil öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirmek için öncelikle öğretim becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Bu durumda da, yabancı diller yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının bu gereksinimlerini karşılamak üzere bir öğretimsel gelişim modeli ortaya konulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik gereksinimlerini belirleyerek bu gereksinimler doğrultusunda bir öğretimsel gelişim modeli hazırlamaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1) Öğretimsel gelişime yönelik öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?
- 2) Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik gereksinim durumları,
 - a) Cinsiyet,
 - b) Mesleki kıdem,
 - c) Mezun olunan bölüm,
 - d) Mesleki gelişim etkinliklerine katılım,
 - e) Öğretimsel gelişim etkinliklerine katılım ve
 - f) Lisans, yüksek lisans ya da doktora eğitiminde alınan derslere göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime duyulan gereksinim konusunda görüşleri nelerdir?

4) Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim sürecine yönelik hazırlanan öğretimsel gelişim modeli önerisinin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

5) Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim sürecine yönelik hazırlanan öğretimsel gelişim modelinde;

- a) Amaç,
- b) İçerik,
- c) Öğrenme-öğretme süreci ve
- d) Değerlendirme

nasıl olmalıdır?

6) Öğretimsel gelişim model önerisinin uygulamasına yönelik öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?

1.7. Araştırmanın Önemi

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik bir model önerisi ortaya koymak amacıyla bu çalışma yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimine yönelik gereksinimlerin belirlenmesi ve bu gereksinimlere ilişkin öğretim elemanlarının öğretim becerilerini geliştirmelerini desteklemek için bir model önerisi geliştirilmesi son derece önemlidir. Öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin geliştirilmesiyle öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesine ve süreçten alınan verimi arttırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sürecinde, üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine başvurularak öğretimsel gelişim konusundaki eksiklikler belirlenmiş ve bu konudaki gereksinimlere cevap verecek yollar aranmaya çalışılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, öğretim elemanları hem öğretimsel gelişim konusunda farkındalık kazanacak, hem öğretim becerilerinin gelişmesine katkı sağlanacak hem de öğretim sürecine yönelik karşılaşılan sorunlara da çözüm önerileri getirilmeye çalışılacaktır. Çalışmada, öğretimsel gelişim ihtiyacına cevap verecek bir model önerisi üzerinde durulacağından alan yazındaki bu konuya dair eksiklik de giderilmeye çalışılmıştır. Çalışma boyunca öğretimsel gelişime vurgu yapılmış ve nitelikli öğrenme ve öğretme süreci yürütmek için gerekli olan noktalar üzerinde de durulmuştur. Öğretim becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, üzerinde durulması gereken boyutlar modül olarak tasarlanmış ve model önerisi bu kapsamda

şekillendirilmiştir. Böylece, bu araştırmayla, öğretim becerilerinin geliştirilmesinin önemine vurgu yapıldığından etkili bir öğrenme-öğretme süreci için öğretimsel gelişime yönelik bir farkındalık oluşturularak öğretimde niteliğin arttırabileceği düşünülmektedir.

Yükseköğretimdeki mevcut sorunlar, toplumsal ve kültürel yapı, yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanı profili ve yükseköğretime kayıtlı öğrenci profili göz önünde bulundurularak faydalı ve işlevsel olacağı düşünülen, sahada bir model önerisi geliştirilerek bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada ortaya konulan öğretimsel gelişim model önerisi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan öğretim elemanlarına yönelik olsa da, bu model önerisi farklı bağlamlara göre uyarlanıp diğer fakültelerde ve Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yürütülecek araştırmalara katkı sağlayabilecektir. Ayrıca, model önerisi ortaya koyma sürecinde yararlanılan program geliştirme adımları net bir şekilde gösterilmiş olduğundan ortaya çıkan aşamaların, diğer çalışmaların model geliştirme sürecine ışık tutacağı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra, bu çalışma, öğretimsel gelişim konusunu farklı açılardan ele almak isteyen çalışmalara da yol gösterici olması açısından önemlidir. Dahası, öğretim gelişim modelinde hazırlanan modüller öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak araştırmalara bir çerçeve oluşturabilecektir. Bu açıdan, hazırlanan modüller yapılacak çalışmalarda çeşitli güncel bilgilerin eklenmesi ve değişikliklerin yapılması ile kullanılabilecektir.

Son olarak, dil öğrenmenin bir gereklilik olarak görüldüğü günümüzde yabancı dil öğreticilerinin daha nitelikli yetiştirilmesi amacıyla Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik işlevsel olacağı düşünülen bir model önerisi hazırlanmıştır. Bu açıdan, “Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Model Önerisi” ortaya koymaya yönelik olarak yürütülen çalışmanın öğretimsel gelişime yönelik yeni bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir.

1.8. Sınırlılıklar

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimine yönelik model önerisi ortaya koymaya yönelik yürütülen araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırmanın gereksinim belirlemeye yönelik verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi YDYO, Osmangazi Üniversitesi YDYO, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi YDYO, Necmettin Erbakan Üniversitesi YDYO, Selçuk Üniversitesi YDYO, Karatay Üniversitesi YDYO, Dumlupınar Üniversitesi YDYO, İstanbul Medeniyet Üniversitesi YDYO, Karabük Üniversitesi YDYO, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi YDYO Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi YDYO, Süleyman Demirel Üniversitesi YDYO, Aksaray Üniversitesi YDYO’da görev yapmakta olan öğretim elemanlarından gereksinim belirleme ölçeğinden elde edilen verilere dayalıdır. Bu yüzden elde edilen sonuçlar, bu birimde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın nitel basamağında toplanan veriler, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde çeşitli üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının cevapladığı açık uçlu sorular, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görev yapmakta olan öğretim elemanlarının katılımıyla gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşmeler ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarına uygulanmış olan açık uçlu anket formu ile sınırlıdır.
- Araştırmada ortaya çıkan modelin uygulaması 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görev yapmakta olan öğretim elemanları ile sınırlıdır.
- Araştırmada ortaya çıkan modelin uygulaması sürecinde elde edilen veriler, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görev yapmakta olan öğretim elemanlarından açık uçlu anket formu ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Mesleki Gelişim: Formal ya da informal ortamlarda yapılan, eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik eğiticilerin yeni beceriler edinmesine yardımcı olacak eğitim deneyimi ve uygulamasını kapsayan gelişim türüdür (Ferman, 2002).

Öğretimsel Gelişim: Öğretimin niteliğini ve öğrenme-öğretme standartlarını arttırmaya yönelik etkili bir öğrenme-öğretme süreci için eğitimcilerin eğitilmesine ve yönlendirilmesine dair yapılan etkinlikleri kapsayan gelişim türüdür (Guskey, 2002).

Öğretim Elemanı: Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan, yabancı dil derslerini yürütmekten sorumlu, yabancı dil alanında lisans mezunu ya da lisansüstü eğitim almış eğitimcileri kapsayan öğretim elemanı kadrosudur.



2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ulusal ve uluslararası düzeyde öğretimsel gelişim konusunda yapılan araştırmalar gözden geçirilmiştir. Bu noktada, öğretimsel gelişimle ilgili olduğu düşünülen araştırmalar, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik yapılmış çalışmalar, öğretmenlerin öğretimsel gelişimlerine yönelik yapılmış çalışmalar, öğretimsel tasarım modeli hazırlamaya yönelik yapılmış çalışmalar şeklinde başlıklara ayrılmıştır. İncelenen araştırmalarda çalışmanın amacı, katılımcılar, yöntem ve sonuç bölümlerine dair bilgiler verilmeye çalışılmıştır.

2.1. Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Yapılmış Çalışmalar

Stes vd. (2012), Yükseköğretimde çalışan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimine dair yaptıkları çalışmada, öğretimsel gelişime dair yürütülen etkinliklerin öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamına olan algıları üzerindeki etkiyi incelemiştir. Yükseköğretimde, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimi önemli bir konu olmasına rağmen bu konuyu ele alan ve çalışmaların sonuçlarını ortaya koyan araştırmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim programına dahil olduktan sonra, öğretimin etkililiği ve öğrencilerin algıları değerlendirilmiştir. Araştırmada deneysel desen benimsenmiş ve veriler 1000 öğrenciden toplanmıştır. Ölçme araçları ön-test ve son-test şeklinde uygulanmıştır. Verilerin analiz edildikten sonra elde edilen sonuçlara göre; bağımlı değişkenler göz önüne alındığında, öğretim elemanları birbirinden farklılık göstermektedir, ayrıca ölçüm sonuçları öğrenciler arasında da büyük farklılıklar olduğunu göstermiştir. Öğretim süresinde, öğrenci ve öğretim elemanlarının karakteristik özellikleri, bağlam dikkate alınmadığında gerçekleştirilen öğretimin de etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının deneyim durumlarına göre de uygulanan öğretimsel gelişim etkinliklerinin sonuçları da farklılık göstermiştir. Bunlara ek olarak, öğretimin etkililiği sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre değişmektedir.

Felder vd. (2011) yürüttükleri betimsel çalışmada dünyadaki öğretimsel gelişim programlarının özelliklerini ve içeriğini ortaya çıkarmayı ve mühendislik fakültesinde görev yapan öğretim görevlilerinin gelişimi için öne sürülebilecek programların taslak çerçevesini ortaya koymayı amaçlamaktadırlar. Bu kapsamda, öğretimsel gelişim modelleri hakkında tasarım, uygulama ve değerlendirme boyutunda bir alan yazın taraması yapılmıştır. Bu taramadan elde edilen sonuçlara göre; mühendislik öğretimsel

gelişim programlarının tasarımı için bir çerçeve olan bir çalışma gözden geçirilmiş ve buradaki ölçütler de öğretimsel gelişimde öğrenme ve fakülte üyelerinin mesleki gelişimlerine dair noktalarla uyumlu bulunmuştur. Bunlara göre, mühendislik fakültelerinde etkili bir öğretimsel gelişim programının uygulanması için program tasarımının belli boyutlar dahil edilerek oluşturulmasının ve öğretim görevlilerinin gereksinim ve beklentilerinin göz önüne alınmasının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Ercan (2010)'ın yaptığı araştırmada, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görev yapan okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişimlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel desende tasarlanmış ve yürütülmüştür. 49 okutmanın katılımcı olduğu araştırmada, açık uçlu anket ve yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre, okutmanların mesleki gelişim olarak nitelendirdikleri etkinlikler arasında meslektaşlarla bilgi alışverişi, seminer, konferans, kongre, çalıştay, lisansüstü eğitim ve mesleki yayınların izlenmesi sayılabilir. Mesleki ve öğretimsel gelişim etkinlikleri, düzenlenirken okutmanların görüşlerine başvurulması gerekliliği araştırmanın diğer sonuçları arasındadır. Öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliğinin sağlanmasının önemine vurgu yapılmış ve bu noktada hem kurumun hem de kurumdaki öğretim elemanlarının gerekli sorumlulukları üstlenmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Nandan, Samaddar ve Nandan (2010) Yönetim Bilimleri bölümünde yürüttükleri araştırmada, öğretim elemanları tarafından mesleki gelişimin yararları ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve bu doğrultuda öğretim elemanları için etkili bir mesleki gelişim modeli geliştirilmeye çalışılmıştır. Çalışma boylamsal bir çalışma olup 3-5 yılda verileri farklı şehirlerde toplanmıştır. Veriler 5'li likert tipi bir ölçekle toplanmıştır. Araştırma sonunda, mesleki gelişim için bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesinin faydalı olabileceği vurgulanmıştır. Geliştirilen modelle de öğretim elemanlarının gelişimlerine katkıda bulunulacağı ve yönetim alanında karşılaşılabilecek sorunlarla baş edebilme konusunda yol gösterici olabileceklerdir.

Stes vd. (2009)'nin çalışmasında ise öğretimsel gelişim programının üniversitede çalışan öğretim görevlilerinin öğretme yaklaşımları üzerindeki etkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunun için, farklı disiplinlerde görev yapan öğretim görevlileri çalışmaya dahil edilmiş ve 1 yıl süreyle çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın

katılımcılarını 69 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. 5'li likert tipi anket ve yarı yapılandırılmış görüşme çalışmada bir arada kullanılmıştır. Çalışma ön test ve son test uygulanarak deneysel desende yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda öğretim görevlilerinin öğretme yaklaşımlarında 1 yıllık öğretimsel gelişim programının etkileri olduğu görülmüştür. Öğretim görevlileri öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemiş ve mesleki doyum elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretimsel gelişime yönelik, Kürüm (2007)'ün yürüttüğü doktora tezinde öğretim üyesi adayları için öğretimsel gelişim programının değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışma 38 devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Araştırmada, 576 doktora öğrencisine ve 25 öğretim elemanına ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde Öğretimsel Gelişim Programına katılan doktora öğrencileri ve dersi yürüten öğretim elemanları Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin uygulama ilkelerini, amaçlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerini genel olarak uygun bulmuşlardır.

İsrail'de Ben-Gurion Üniversitesi'nde (2000), öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine yönelik bir program oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu program, birkaç adımdan oluşmaktadır. Her adımda, farklı uygulamalara yer verilerek öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak etkinliklere yer verilmiştir. Örneğin; ilk adımda göreve yeni başlayan öğretim elemanları için bir uyum çalışması düzenlenmiş ve öğretim elemanlarına hem kurumun işleyişi hem yönetim hem de görev tanımları hakkında bilgi verilmiştir. İkinci aşama olarak ise öğretim elemanlarının 'Temel Öğretim Becerileri'nin geliştirilmesine yönelik seminerler düzenlenmiştir. Her seminer de kendi içinde modüllere ayrılmış ve bunlara eğitim amaçlarının belirlenmesi, uygun öğretim yönteminin seçilmesi, materyal hazırlanması ve değerlendirme gibi başlıklar verilmiştir. Düzenlenen bu mesleki gelişim programına 800'den fazla öğretim elemanı katılmış ve program sonunda programın etkililiği de ilgililerde değerlendirilmiştir (Benor, 2000).

2.2. Öğretmenlerin Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Yapılmış Çalışmalar

Erdem (2017) yürüttüğü çalışmada, mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunları ve bu öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için, sınıf

öğretmenlerinden oluşan bir çalışma grubunu seçmiştir. Araştırma nitel araştırma desenine uygun olarak yürütülmüştür ve gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sınıfında mülteci öğrencileri olan sınıf öğretmenlerinin dil konusunda sorun yaşadıkları ve bu öğrencilerin gereksinimlerine göre içeriği düzenlemedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, bu öğrencilerin dil eğitimine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme gibi alanlarda öğretimsel gelişim ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir.

2.3. Öğretimsel Tasarım Modeli Hazırlamaya Yönelik Yapılmış Çalışmalar

Akıllı ve Çağıltay (2006) yürüttükleri çalışmada bir öğretimsel gelişim/tasarım modeli önermeyi amaçlamışlardır ve bu doğrultuda ‘‘FIDGE (Fuzzified Instructional Design Development of Game-like Environments-Oyun Benzeri Ortamların Yaratılması İçin Bir Öğretimsel Tasarım Ve Geliştirme Modeli)’’ modeli önerisinde bulunmuşlardır. Çalışma, nitel araştırma desenine uygun bir şekilde planlanmış ve veri toplamada da haftalık raporlar, akran değerlendirmeleri, e-mail, yansıtıcı günlükler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde eğitim gören 18 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda FIDGE modelinin basamakları oluşturulmuştur.

Öğretimsel gelişime yönelik olarak yürütülen çalışmalar gözden geçirildiğinde, bazı çalışmaların öğretimsel gelişime yönelik bir değerlendirme çalışması olduğunu görmek mümkündür. Öğretimsel gelişim etkinliklerinin yürütülmesi noktasında elde edilen faydaya değinen çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlara ek olarak, öğretimsel gelişim programından faydalanılmasının öğretim elemanlarının öğretim becerilerine katkı sağladığını ortaya koyan çalışmalar vardır. Çalışmalarda yapılan gereksinim çalışmalarından öğreticilerin öğretimsel gelişime yönelik etkinliklerin düzenlenmesiyle daha etkili öğretim becerileri elde edilebileceği sonucuna varılmıştır.

3. YÖNTEM

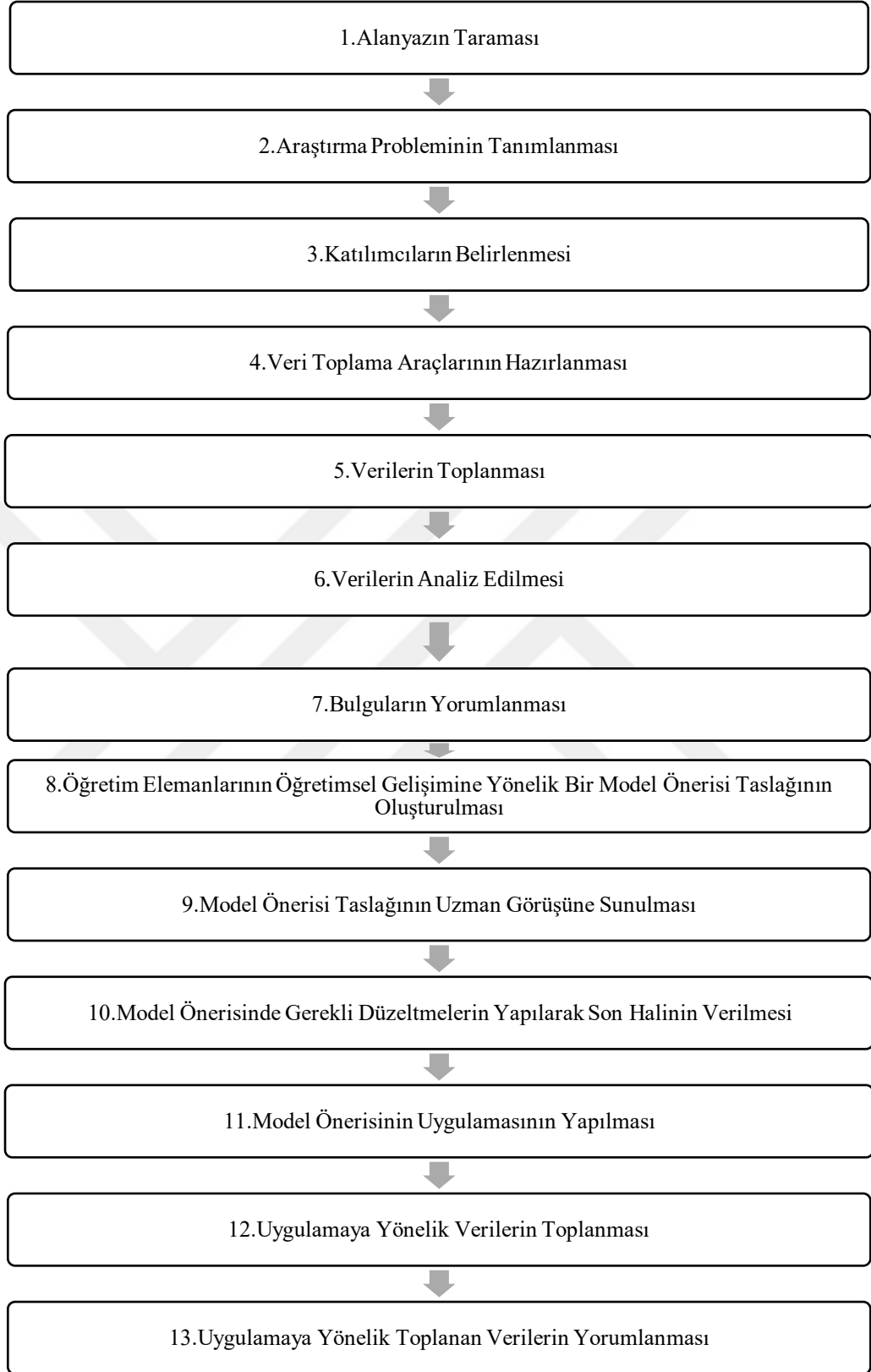
Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, araştırmacının rolü ve araştırmada etik konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik bir model önerisi geliştirmenin amaçlandığı bu çalışma karma yöntem araştırması ile yürütülmüştür. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının veriyi toplayıp analiz ettiği, bulgularla birleştirdiği ve tek bir çalışmada hem nicel hem de nitel yaklaşımlara göre sonuç çıkardığı araştırma türüdür. Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel yaklaşımlar bir arada olduğundan anahtar kavram *birleştirmedir* (Tashakkori ve Creswell, 2007). Creswell ve Clark (2015, s. 4) da benzer şekilde karma yöntem araştırmalarını araştırmacının daha derin bilgilere ulaşmak amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini kullandıkları araştırma türü şeklinde yorumlamışlardır.

Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 352) karma yöntem araştırmasında farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini teyit amacıyla kullanılabildiğini belirtmiştir. Öğretimsel gelişime yönelik bir model önerisi sunmak amacıyla yürütülen bu araştırmada, araştırma sorularını daha detaylı anlamak, konuya dair derinlemesine bilgi sahibi olmak, birçok noktadan veri elde etmek, veri toplama araçlarından elde edilen verileri birbirlerini destekleyici şekilde yorumlamak ve ortaya çıkan sonuçların geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak için bu çalışma karma yöntem araştırması ile yürütülmüştür.

Araştırma, karma yöntem araştırmalarından açımlayıcı sıralı desene uygun olarak yürütülmüştür. Bu desene göre, öncelikle araştırma sorusuna cevap veren nicel veriler toplanmakta ve bu veriler çözümlenmektedir. Bu aşamanın ardından nitel veriler toplanmakta ve analiz edilmektedir (Creswell ve Clark, 2015, s. 79). Şekil 3.1’de araştırma sürecinin aşamaları gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma sürecinin aşamaları

Şekil 3.1’de gösterildiği gibi, araştırma sürecinde ilk olarak bazı anahtar kavramlar belirlenerek ulusal ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Ardından, alan yazına dayanarak araştırma problemi tanımlanmış ve katılımcılar belirlenmiştir. Buna ek olarak, veri toplama araçları alan yazın taranarak hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne sunulan veri toplama araçları üzerinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, araçların pilot uygulaması gerçekleştirilmiş ve veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir.

Sonraki adımda, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim sürecine yönelik gereksinimlerini belirlemek amacıyla gereksinim belirleme ölçeği uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 25.0 paket programından yararlanılmıştır. Nitel veriler NVivo Pro 11 programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Ölçme araçlarından elde edilen nicel ve nitel veriler birleştirilerek açıklanmıştır. Verilerin yorumlanmasıyla ortaya çıkan bulgularla öğretimsel gelişim modeli önerisi taslağı belirlenmiştir. Son olarak da ortaya çıkan model uzman görüşüne sunulmuştur.

Ardından, uzman görüşüne sunulan model önerisinde gerekli düzeltmeler yapılarak modele son hali verilmiştir. Daha sonra, model önerisinin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde, uygulamaya yönelik veriler toplanmış ve bu veriler yorumlanmıştır.

Araştırma amacı kapsamında altı araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu sorulara yanıt alabilmek için hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sorularına yönelik olarak oluşturulan nicel ve nitel çalışma grubu, veri toplama araçları ve araştırma sürecinin tarihlerine Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. *Araştırma soruları kapsamında oluşturulan çalışma grubu, elde edilen veri türü, veri toplama aracı ve tarihler*

Araştırma Soruları	Çalışma grubu	Veri Türü	Veri toplama aracı	Tarih
1.Öğretimsel gelişime yönelik öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?	Öğretim Elemanı	Nicel ve Nitel Veri	Gereksinim Belirleme Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Mart 2018- Kasım 2018 15-16.03.2018

Tablo 3.1. (Devam) *Araştırma soruları kapsamında oluşturulan çalışma grubu, elde edilen veri türü, veri toplama aracı ve tarihler*

Araştırma Soruları	Çalışma grubu	Veri Türü	Veri toplama aracı	Tarih
2.Yabancı Diller Yüksek okulunda görev yapan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik gereksinim durumları, a.Cinsiyet, b.Mesleki kıdem, c.Mezun olunan bölüm, d.Mesleki gelişim etkinliklerine katılım, e.Öğretimsel gelişim etkinliklerine katılım ve f. Lisans, yüksek lisans ya da doktora eğitiminde alınan derslere göre farklılık göstermekte midir?	Öğretim Elemanı	Nicel Veri	Gereksinim Ölçeği Belirleme	Mart 2018- Kasım 2018
3.Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime duyulan gereksinim konusunda görüşleri nelerdir?	Öğretim Elemanı	Nitel Veri	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	15-16.03.2018
4. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim sürecine yönelik hazırlanan öğretimsel gelişim modeli önerisinin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?	Öğretim Elemanı	Nicel ve Nitel Veri	Gereksinim Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Mart 2018- Kasım 2018 15-16.03.2018
5. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim sürecine yönelik hazırlanan öğretimsel gelişim modelinde; a) Amaçlar, b) İçerik, c)Öğrenme-öğretme süreci ve d) Değerlendirme nasıl olmalıdır?	Öğretim Elemanı	Nicel ve Nitel Veri	Gereksinim Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Mart 2018- Kasım 2018 15-16.03.2018
6. Öğretimsel gelişim model önerisinin uygulamasına yönelik öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?	Öğretim Elemanı	Nitel Veri	Açık Uçlu Anket Formu	21.02.- 02.03.2020

Tablo 3.1’de yer verilen çalışma grubu, elde edilen veri türü, veri toplama aracı ve verilerin toplandığı tarihlere ilişkin bilgilere yönelik açıklamalara aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik bir model önerisi ortaya koymaya yönelik olarak yürütülen bu araştırma yabancı diller yüksekokulunda çalışan öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanları, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde çeşitli üniversitelerin yabancı diller yüksekokulunda çalışan öğretim elemanları ve 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi yabancı diller yüksekokulunda çalışan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Tablo 3.2’de araştırmanın çalışma grubuna dair bilgi verilmiştir.

Tablo 3.2. *Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin sayısal veriler*

	Nicel Veri		Nitel Veri	
	Ölçek Geliştirme Çalışması	Ölçek Uygulama	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Açık Uçlu Anket Formu
Katılımcı sayısı	129	131	20	16

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu gereksinim belirleme ölçeği ve uygulama çalışmasına katılan öğretim elemanları, yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretim elemanları ve açık uçlu anket formuna katılan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Aşağıdaki bölümde, nicel ve nitel verilerin toplandığı çalışma grupları açıklanmıştır.

3.2.1. Nicel çalışma grubu

Araştırma kapsamında nicel verilerin toplanması sürecinde yer alacak çalışma grubunun seçilmesinde iki aşama bulunmaktadır. İlk olarak, ölçek geliştirme çalışmasına katılacak pilot çalışma grubu belirlenmiş, ardından ölçeğin uygulamasına katılacak çalışma grubu seçilmiştir. Araştırmanın nicel verilerin elde edildiği çalışma grubuna ilişkin bilgi Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. *Nicel çalışma grubuna ilişkin bilgi*

İşlem		Kadın	Erkek	Toplam
Ölçek Geliştirme Çalışması	Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi	75	54	129
Ölçek Uygulama Çalışması		84	47	131

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi ölçek geliştirme çalışmasına 75 kadın 54 erkek toplamda 129 kişi katılırken ölçeğin uygulamasına 84 kadın ve 47 erkek olmak üzere toplamda 131 kişi katılmıştır.

Gereksinim Belirleme Ölçeği geliştirme ve uygulama aşamasında örneklemin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntemle göre, bir araştırmaya katılan kişilerin belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Belirlenen niteliklere sahip olan kişiler araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır (Büyüköztürk, vd. 2013, s. 90). Bu örneklemede, araştırmacı niteliği daha önceden belirlenmiş ölçütleri içeren tüm durumları çalışmakta ve gözden geçirmektedir (Patton, 2014'ten aktaran Başaran, 2017). Ölçek geliştirme çalışmasında katılımcıların belirlenmesinde katılımcıların eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının olmasına karar verilmiştir. Gereksinim Belirleme Ölçeğinin uygulanmasında ise, katılımcıların Yabancı Diller Yüksekokulunda çalışıyor olması ve lisans eğitimini yabancı dil bölümünde tamamlamış olması ölçütü göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada nicel verilerin toplanmasına yönelik olarak ilk adımda ölçek geliştirme çalışmasına katılacak örneklem sayısı belirlenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında, pilot uygulamada ölçekte yer alan madde sayısının beş katı katılımcıya ulaşılması gerektiği ya da pilot uygulamada örneklemin 100 ve üzeri olması gerektiği düşünülmektedir (Tezbaşaran, 1997; Bryman ve Cramer, 1999; Hertzog, 2008; Tay ve Jebb, 2017). Bu nedenle, ölçekte 17 madde bulunduğundan ölçeğin pilot çalışmasında yer alacak örneklem büyüklüğü 129 olarak belirlenmiştir. Ölçek geliştirme çalışması 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu üniversiteler arasında Dokuz Eylül Üniversitesi (N: 16), Gazi Üniversitesi (N:27), Anadolu Üniversitesi (N:35), Ege Üniversitesi (N:11), Osmangazi Üniversitesi (N:21), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (N:19) yer almaktadır.

Nicel verilerin elde edilmesi sürecinde ikinci adım olarak ölçeğin uygulanacağı örneklem belirlenmiştir. Bunun için 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ve

2018-2019 eğitim öğretim yılı yılı güz döneminde çeşitli üniversitelerin yabancı diller yüksekokulunda çalışan öğretim elemanlarına ulaşılmıştır. Bu üniversiteler arasında, Anadolu Üniversitesi YDYO (N: 28), Osmangazi Üniversitesi YDYO (N:32), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi YDYO (N:5), Necmettin Erbakan Üniversitesi YDYO (N:8), Selçuk Üniversitesi YDYO (N:11), Karatay Üniversitesi YDYO (N:3), Dumlupınar Üniversitesi YDYO (N:25), İstanbul Medeniyet Üniversitesi YDYO (N:7), Karabük Üniversitesi YDYO (N:1), İzmir Katip Çelebi Üniversitesi YDYO (N:1), Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi YDYO (N:1), Süleyman Demirel Üniversitesi YDYO (N:3), Aksaray Üniversitesi YDYO (N:2) bulunmaktadır. Katılımcıların 4'ü ise hangi üniversitede görev yaptığını belirtmemiştir. Sonuç olarak, ölçek uygulama çalışmasına 131 kişi katılmıştır. Tablo 3.4'te, ölçeğin uygulama sürecine katılan katılımcılara ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.4. Katılımcıların kişisel bilgileri

Kişisel Bilgiler	Sayı (N)	Yüzde %
Cinsiyet		
Kadın	84	64.1
Erkek	47	35.9
Mesleki Kıdem		
1-10	59	45.0
10-20	51	38.9
20-30	21	16.0
Mezun Olunan Bölüm		
İngilizce Öğretmenliği	106	80.9
İngiliz Dili ve Edebiyatı	9	6.9
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	2	1.5
Mütercim-Tercümanlık	3	2.3
Çeviribilim	1	.8
Dilbilim	3	2.3
Diğer	7	5.3
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumu		
Evet	125	95.4
Hayır	6	4.6
Öğretimsel Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumu		
Evet	105	80.2
Hayır	26	19.8
Lisans, Yüksek Lisans ya da Doktora Eğitiminde Alınan Dersler		
Evet	125	95.4
Hayır	6	4.6
Toplam	131	100.0

Tablo 3.4'e göre katılımcıların 47'si (%35.9) erkek, 84'ü (%64.1) kadındır. Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların 59'u (%45.0) 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir, 51'i (%38.9) 10-20 arası mesleki kıdeme sahiptir, 21'i ise (%16) 20-30 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Mezun olunan bölüme göre katılımcıların 106'sı (%80.9) İngilizce Öğretmenliği, 9'u (%6.9) İngiliz Dili ve Edebiyatı, 2'si (%1.5) Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, 3'ü (%2.3) Mütercim-Tercümanlık, 1'i (%0.8) Çeviribilim, 3'ü (%2.3) Dilbilim mezunu olup, 7'si ise (%5.3) hangi programdan mezun olduğunu belirtmemiştir. Mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumu değerlendirildiğinde katılımcıların 125'i (%95.4) bu etkinliklere katıldığını belirtirken 6'sı (%4.6) katılmadığını belirtmiştir. Katılımcıların öğretimsel gelişim etkinliklerine katılım durumlarına bakıldığında 105 kişi (80.2) bu etkinliklere katıldığını belirtmiş, 26 kişi ise (19.8) bu etkinliklere katılmadığını söylemiştir. Lisans, yüksek lisans ya da doktora eğitimi süresince 'Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Sınıf Yönetimi' derslerinden birini ya da birkaçını alanların sayısı 125 iken (%95.4), bu dersleri almayanların sayısı 6'dır (%4.6).

3.2.2. Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel verilerini elde etme sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde, çalışma grubu belirlenirken tamamen seçkisiz bir yöntem kullanmak yerine, belirli ölçütlere göre oluşturulmuş sistematik bir yöntemle örneklem belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesinde katılımcılar üç aşamada belirlenmiştir. Tablo 3.5'te nitel verilerin elde edilmesinde oluşturulan örneklem gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Nitel verilerin elde edilmesinde oluşturulan örneklem

Nitel veri toplama aracı	Kadın	Erkek	Toplam
Gereksinim belirleme ölçeği açık uçlu soruları	84	37	131
Yarı yapılandırılmış görüşme	9	11	20
Açık uçlu anket	7	9	16

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi ilk nitel çalışma grubu, gereksinim belirleme ölçeğine katılacak olan katılımcılar olup, bunlar ölçeğin açık uçlu sorular bölümünde bulunan soruları yanıtlayarak nitel veri sürecine ölçeğin geçerlik ve güvenliliğini arttırmak için dahil edilmişlerdir. Bu katılımcıların belirlenmesinde, katılımcıların lisans eğitimini

yabancı diller bölümünde tamamlamış olması ve yabancı diller yüksekokulunda görev yapıyor olması ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu gruba ilişkin sayısal verilere yönelik bilgi yukarıda nicel çalışma grubu bölümünde verilmiştir (Bknz. Tablo 3.4).

İkinci nitel çalışma grubu, yarı yapılandırılmış görüşmelere katılacak olan katılımcılardır. Bu katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçütler şunlardır; yabancı diller yüksekokulunda çalışıyor olmak, lisans eğitimini eğitim fakültesi yabancı diller eğitiminde tamamlamış olmak, eğitim fakültesi mezunu değilse pedagojik formasyon eğitimi almış olmak ve seçmeli ve zorunlu hazırlık sınıfı derslerini yürütüyor olmak. Yarı yapılandırılmış görüşmeler Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanları ile 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 15.03.2018- 16.03.2018 yürütülmüştür. Bu öğretim elemanlarına ilişkin detaylı bilgiye Tablo 3.6'da yer verilmiştir.

Tablo 3.6. Yarı yapılandırılmış görüşme katılımcılarına ilişkin bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Kıdem (Yıl)	Mezun Olunan Lisans Programı	Lisansüstü Eğitim Alma Durumu	Uzmanlık Dışında Eğitim Alma Durumu	Alanı
1.	Erkek	18	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği DR	Pearson Eğitimliği	Resim
2.	Kadın	29	İngilizce Öğretmenliği	İngiliz Dili Eğitimi	-	
3.	Kadın	16	İngilizce Öğretmenliği	-	-	
4.	Kadın	9	İngilizce Öğretmenliği	-	-	
5.	Kadın	8	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	Felsefe Yan Dal	
6.	Erkek	21	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği YL	-	
7.	Erkek	20	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği YL	Ölçme Değerlendirme Semineri	ve
8.	Erkek	22	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	Toplam Çalıştayları	Kalite
9.	Erkek	17	İngilizce Öğretmenliği	Eğitim ve Teknoloji Entegrasyonu, BÖTE	Teknoloji Entegrasyonu Yaratıcı Drama	Eğitim

Tablo 3.6. (Devam) Yarı yapılandırılmış görüşme katılımcılarına ilişkin bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Kıdem (Yıl)	Mezun Olunan Lisans Programı	Lisansüstü Eğitim Alma Durumu	Uzmanlık Dışında Eğitim Alma Durumu
10.	Erkek	14	İngiliz Edebiyatı	İngilizce Öğretmenliği	-
11.	Kadın	19	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği YL	Büro Yönetimi Sosyoloji
12.	Kadın	7	Fransızca Öğretmenliği	Fransızca Öğretmenliği Dr	-
13.	Kadın	16	Amerikan Kültürü Edebiyatı	Uzaktan Eğitim Dr ve	İngilizce Öğretmenliği Sertifikası
14.	Erkek	4	Fransızca Öğretmenliği	Fransızca Öğretmenliği	-
15.	Erkek	15	İngilizce Öğretmenliği	Eğitim Programları ve Öğretim Dr	-
16.	Kadın	19	İngilizce Öğretmenliği	İletişim Fakültesi	İletişim
17.	Erkek	15	Amerikan Kültürü Edebiyatı	Eğitim Programları ve Öğretim Dr ve	Eğitim Teknoloji Entegrasyonu ve
18.	Kadın	22	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	Kişisel Gelişim Seminerleri
19.	Erkek	6	İngilizce Öğretmenliği	İngiliz dili ve Edebiyatı	İngiliz Dili ve Edebiyatı
20.	Erkek	9	Almanca Öğretmenliği	Almanca Öğr. Dr	Güzel Sanatlar YL

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi yarı yapılandırılmış görüşmeler, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan 20 öğretim elemanı ile yüz yüze yapılmıştır. Katılımcılar 11 erkek ve 9 kadından oluşmaktadır. Katılımcıların altısı 0-10 yıl arası mesleki kıdeme sahipken, onu 10-20 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Dördü ise 20-30 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların %70’i İngilizce Öğretmenliği lisans programından mezun olduğunu ve %2’si lisansüstü eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak, öğretim elemanlarının %65’i uzmanlık alanları dışında bir eğitim aldıklarına dair görüş belirtmişlerdir.

Üçüncü nitel çalışma grubu, model önerisinin uygulamasına katılacak katılımcılardır. Bu katılımcıların belirlenmesinde ise, lisans eğitimini yabancı dil bölümünde tamamlamış olmak, seçmeli, zorunlu hazırlık sınıfı ve genel yabancı dil derslerinin yürütülmesinde görevli olmak ve yabancı diller yüksekokulunda görev yapıyor olmak ölçütleri dikkate alınmıştır. Tablo 3.7’de öğretimsel gelişim modeli uygulama katılımcılarına yönelik bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.7. Öğretimsel gelişim modeli uygulama katılımcılarına yönelik bilgiler

No	Unvan	Cinsiyet	Mezun Olunan Bölüm	Mesleki Kıdem (Yıl)	Pedagojik Formasyona Yönelik Eğitim Alma Durumu	Pedagojik Yönelik Eğitim Alınan Dersler	Formasyona Sürçinde
1	Doktor Öğretim Üyesi	Erkek	Fransız Dili ve Edebiyatı	10	Evet	Eğitim Psikolojisi Ölçme ve Değerlendirme	
2	Doktor Öğretim Üyesi	Erkek	Arap Dili ve Edebiyatı	6	Evet	--(Belirtilmemiş)	
3	Doktor Öğretim Üyesi	Erkek	İngilizce Mütercim-Tercümanlık	5	Evet	Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Program Geliştirme, Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme.	
4	Araştırma Görevlisi Dr.	Kadın	Alman Dili ve Edebiyatı	10	Evet	Yabancı Diller Eğitimi Formasyon Dersleri Eğitim Bilimleri, Ölçme ve Değerlendirme, Materyal Geliştirme	
5	Araştırma Görevlisi	Kadın	Çin Dili ve Edebiyatı (Sinoloji)	10	Hayır	--(Belirtilmemiş)	
6	Araştırma Görevlisi	Kadın	Çin Dili ve Edebiyatı (Sinoloji)	9	Hayır	--(Belirtilmemiş)	
7	Doktor Öğretim Üyesi	Erkek	İngiliz Dili ve Edebiyatı	9	Hayır	--(Belirtilmemiş)	
8	Araştırma Görevlisi	Erkek	İngilizce Mütercim-Tercümanlık	5	Hayır	--(Belirtilmemiş)	
9	Araştırma Görevlisi	Erkek	İngilizce Mütercim-Tercümanlık	5	Hayır	--(Belirtilmemiş)	
10	Araştırma Görevlisi	Kadın	Fars Dili ve Edebiyatı	10	Hayır	--(Belirtilmemiş)	
11	Doktor Öğretim Üyesi	Kadın	Rus Dili ve Edebiyatı	10	Hayır	--(Belirtilmemiş)	
12	Araştırma Görevlisi	Erkek	Alman Dili ve Edebiyatı	10	Hayır	--(Belirtilmemiş)	

Tablo 3.7. (Devam) *Öğretimsel gelişim modeli uygulama katılımcılarına yönelik bilgiler*

No	Unvan	Cinsiyet	Mezun Olunan Bölüm	Mesleki Kıdem (Yıl)	Pedagojik Formasyona Yönelik Eğitim Alma Durumu	Pedagojik Yönelik Eğitim Alınan Dersler	Formasyona Yönelik Eğitim Sürecinde
13	Öğretim Görevlisi Dr.	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	22	Evet (Eğitim Fakültesi Mezunu)	İngiliz Dili Eğitimi Bölümündeki İngilizce Öğretimine Yönelik Dersler ve Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Program Geliştirme, Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme.	
14	Öğretim Görevlisi	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	10	Evet (Eğitim Fakültesi Mezunu)	İngiliz Dili Eğitimi Bölümündeki İngilizce Öğretimine Yönelik Dersler ve Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Program Geliştirme, Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme.	
15	Öğretim Görevlisi	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	10	Evet (Eğitim Fakültesi Mezunu)	İngiliz Dili Eğitimi Bölümündeki İngilizce Öğretimine Yönelik Dersler ve Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Program Geliştirme, Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme.	
16	Öğretim Görevlisi	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	10	Evet (Eğitim Fakültesi Mezunu)	İngiliz Dili Eğitimi Bölümündeki İngilizce Öğretimine Yönelik Dersler ve Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Program Geliştirme, Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme.	

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi, katılımcılar 9 erkek, 7 kadın toplam 16 kişiden oluşmaktadır. Öğretimsel gelişim modüllerinin uygulaması etkinliğine 3 *doktor öğretim üyesi*, 1 *araştırma görevlisi doktor*, 8 *araştırma görevlisi* ve 4 *öğretim görevlisi* katılmıştır. Katılımcıların 12’si dil ve edebiyat bölümlerinden mezun olmuş, 4’ü ise İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Katılımcıların on beşinin 0-10 yıl arası mesleki kıdeme sahipken birinin 22 yıllık mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılardan sekizi pedagojik formasyona yönelik eğitim aldıklarını

belirtirken, sekizi herhangi bir pedagojik eğitim almamıştır. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretim elemanları Eğitim Psikolojisi, Ölçme ve Değerlendirme, Gelişim ve Öğrenme, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Program Geliştirme, Rehberlik, Materyal geliştirme ve Yabancı Diller Eğitimi Formasyon Derslerini aldıklarını ifade etmişlerdir. Uygulamaya katılan öğretim elemanlarından İngiliz Dili Eğitimi lisans bölümünden mezun olanlar ise alan derslerinin yanı sıra eğitim bilimlerine yönelik Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Program Geliştirme, Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirmeye yönelik dersleri aldıklarını belirtmişlerdir.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında hem nicel hem de nitel verilere yer verilmiştir. Araştırmanın nicel verileri çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen Gereksinim Belirleme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri üç aşamada toplanmıştır. İlk olarak, gereksinim belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğini arttırmak için hazırlanan açık uçlu sorulardan veriler elde edilmiştir. Ardından, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile nitel veriler toplanmıştır. Son olarak da, model önerisinin uygulaması sürecinde kullanılan açık uçlu anket formu ile uygulamaya yönelik nitel veriler elde edilmiştir. Aşağıdaki bölümde, bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ve veri toplama süreçlerine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.1. Nicel veri toplama yöntemleri ve araçları

Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesi sürecinde, öğretimsel gelişime yönelik gereksinimi belirlemek adına Gereksinim Belirleme Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Aşağıdaki bölümde, nicel verilerin toplanmasında kullanılan ölçme aracına ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

3.3.1.1. Gereksinim belirleme ölçeği

Öncelikle, öğretimsel gelişime yönelik gereksinime dair ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarının mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemeye yönelik, öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerine yönelik çalışmaların olduğu görülmüş olup doğrudan öğrenme-öğretme süreçlerine odaklanan bir ölçme aracına rastlanmamıştır. İlgili çalışmalarda, öğrenme-öğretme sürecinin aşamalarına yönelik sorulardan ziyade

mesleki gelişimin boyutlarına odaklanıldığı görülmüştür (Koç vd., 2015; Khan ve Sarwar, 2011; OECD, 2018; Al-Quahtabi, 2015). Bu nedenle araştırmanın amacına uygun olarak öğretimsel gelişim boyutuna odaklanan, öğrenme-öğretme süreçlerini detaylı bir şekilde ele alan ve amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme boyutlarını içeren bir ölçek geliştirme gereksinimi duyulmuştur. Bu nedenle, araştırmanın ilk aşamasında, gereksinim belirleme ölçeği geliştirilmiş ve üniversitelerin yabancı diller yüksekokulunda çalışan öğretim elemanlarına uygulanarak araştırmanın nicel verileri elde edilmiştir.

3.3.1.1.1. Ölçek geliştirme çalışmasının aşamaları

Öğretimsel gelişim modeline yönelik gereksinimi belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel bilgiler içeren sorulara ayrılmıştır. Bu bölümde 7 adet soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, 17 adet soru bulunmakta ve son bölümde de açık uçlu 4 adet soru bulunmaktadır.

Ölçeğin kişisel bilgilere ilişkin ilk bölümü hazırlandıktan sonra ikinci bölümde yer alacak soruları hazırlamaya geçilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmesi önemlidir. Bu kapsamda, ölçeğin kapsam ve yapı geçerliği analizi ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Kapsam geçerliği analizi ölçeğin ölçülecek alanı kapsayıp kapsamadığını ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin güvenilir bir ölçek olup olmadığını ortaya çıkarmak için güvenirlik analizi hesaplaması ve geçerli bir ölçek olup olmadığını ortaya çıkarmak için ise yapı geçerliği analizi yapılmıştır (Fitzpatrick, 1983; Tavşancıl, 2016). Bu analizlere ilişkin açıklamalar aşağıdaki bölümde yer almaktadır.

3.3.1.1.2. Ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir (Tezbaşaran, 2004; Devellis, 2013; Büyüköztürk vd., 2013; Tay ve Jebb, 2017; Miller-Carpenter, 2018).

Ölçek geliştirme çalışmasının ilk basamağı olarak kapsamlı bir alan yazın taraması yapılarak öğretimsel gelişim ile ilgili olabilecek kavramlar belirlenmiş ve araştırma probleminin tanımlanması gerçekleştirilmiştir. Problem tanımlanırken araştırmanın amacı ve soruları belirlenmiştir.

Ardından, araştırmanın amacında yer alan değişkenlerden yola çıkılarak ve alan yazına dayalı olarak 30 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzunu amaca, içeriğe, öğrenme-öğretme sürecine ve değerlendirme sürecine yönelik maddeler oluşturmaktadır.

Sonraki aşamada, ölçeğin derecelendirme yapısı belirlenmiş ve likert tipi ölçek yapısına uygun olarak ölçek maddeleri daima, çoğunlukla, bazen, nadiren, hiç şeklinde derecelendirilmiştir.

Taslak ölçeğin kapsam geçerliliği sınaması çeşitli uzmanların görüşüne başvurularak yapılmıştır. Kapsam geçerliği, ölçeğin ölçeceği alanı kapsamaması açısından yeterli olduğunu ifade etmektedir. Ölçekte bulunan maddelerin ise alanı temsil gücü yüksek ve yorumlanabilir olması gerekmektedir (Fitzpatrick, 1983). Ölçek maddeleri eğitim programları ve öğretim alanından 1 profesör ve 1 doktor öğretim üyesi, 1 program geliştirme uzmanı, 2 İngiliz dili eğitimi uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların görüşlerinden yola çıkılarak ölçek maddelerin uygunluğu gözden geçirilmiş ve maddeler yeniden düzenlenmiştir. Uzman görüşüne dayalı olarak maddelerin düzenlenmesinin ardından, ölçeğin 17 soruluk ön uygulama formu oluşturulmuştur.

Bu adımın ardından pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin elde edilen veriler doğrultusunda yorumlanması sürecidir. Pilot uygulama, ölçeğin araştırmanın hedef kitlesiyle benzer özellikleri taşıyan katılımcılar üzerinde uygulanmasıyla ölçekteki olası sorunları ortaya çıkarılması ve geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesi açısından oldukça önemlidir (ASA, 1997; Mertens, 1998'den aktaran Büyüköztürk, 2005). Taslak ölçeğin pilot uygulaması, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde çalışan 129 öğretim elemanı ile yapılmıştır. Bu üniversiteler Dokuz Eylül Üniversitesi (N: 16), Gazi Üniversitesi (N:27), Anadolu Üniversitesi (N:35), Ege Üniversitesi (N:11), Osmangazi Üniversitesi (N:21), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (N:19)' dir. Pilot uygulama verilerinden yola çıkılarak ölçeğin güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Ayrıca, yapı geçerliliğine dair veriye ulaşmak için de açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Güvenirlilik analizi

Ölçeğin iç tutarlılığı genel olarak Cronbach Alpha katsayısı ile özdeşleştirilmiştir. Bu katsayı sık kullanılan bir ölçüm aracıdır ve güvenirlik açısından diğer hesaplama yöntemlerine göre daha doğru bir sayı ortaya koymaktadır (DeVellis, 2013). Ölçeğin güvenirliğini ortaya koymak için yapılan pilot uygulamadan elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programı kullanılarak bilgisayara aktarılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .897 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlığı yükselmektedir (Yang ve Green, 2009'dan aktaran Kartal ve Dirlik, 2016). Buna göre hazırlanan ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür.

Açımlayıcı faktör analizi

Pilot uygulamadan elde edilen verilerden yola çıkarak ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için SPSS 25.0 paket programında açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi “Cevaplayıcıların, geliştirilmekte olan ölçekteki maddelere verdiği tepkiler arasında belli bir düzen olup olmadığını ortaya koymak için kullanılan bir yapı geçerliği tekniğidir” (Tavşancıl, 2006, s.46). Faktör analizi, değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arası ilişkilerden yararlanarak, aralarında ilişki olmayan değişkenlerin açıkladığı yeni faktörleri belirlemek amacıyla yapılır (Özdamar, 2013, s.209). Faktör analizinde güvenilir faktörlere ulaşmak için 100 ve üzeri örneklem yeterli olabilmekte ya da örneklem sayısının ölçekte yer alan değişken sayısının en az beş katı kadar olması yeterli görülebilmektedir (Tay ve Jebb, 2017; Taherdoost, 2017; Carpenter, 2018). Örneklem büyüklüğünün yeterliliği hakkında karara varmak ve ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testinden elde edilen değere bakılmıştır. Tablo 3.8'de bu değere ilişkin bilgi verilmiştir.

Tablo 3.8. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi değeri

KMO ve Bartlett Testi	
Kaiser-Meyer-Olkin Değeri	,795
Bartlett's Küresellik Testi Değeri	
Yaklaşık ki-kare	1704,532
Serbestlik Derecesi (sd)	136
Anlamlılık Düzeyi (P)	,000

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, örneklemin faktör analizi için uygun olduğuna karar vermek için ilk olarak KMO and Bartlett’s Test uygulanmıştır. Analiz sonucunda Bartlett’sig<0.05 olmalıdır. Tablo 3.8’e bakıldığında, sigma değerinin .000 olduğu görülmektedir. Kaiser-Meyer-Olkin Testinde 0.50 değeri alt sınır olmalıdır. KMO değerinin ise 0.50 değerinden büyük olması beklenmektedir (Field, 2000’den aktaran Kaya, 2013). Tabloda KMO değerinin .795 olduğu görülmektedir. Bu değerler, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve ölçek içindeki maddelerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelerin varyansı açıklama değerlerine görmek için ortak varyans değerine bakılmaktadır. Tablo 3.9’da ortak varyans tablosu gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Ortak varyans tablosu

Ortak varyans	Özdeğer	Çıkartma Değeri
Öğretim etkinliklerini planlama	1,000	,764
Amaç belirleme	1,000	,625
Gereksinim gözönüne alma	1,000	,674
Hazırbulunuşluk düzeyi	1,000	,649
Öğrenme stilleri	1,000	,774
Öğrenme stratejileri	1,000	,756
Öğretim materyali	1,000	,778
Öğrenme yaklaşımı	1,000	,656
Öğretim yöntem ve teknikleri	1,000	,743
Öğretme stratejileri	1,000	,704
Öğretim hizmetinin öğeleri	1,000	,714
Teknoloji kullanımı	1,000	,745
Diğer disiplinlerle ilişki kurma	1,000	,351
Güdülenme	1,000	,570
Derse katılım	1,000	,746
Değerlendirme	1,000	,660
Ölçme aracı çeşitlendirme	1,000	,705

Tablo 3.9’un sol tarafında analizi gerçekleştirilen maddeler görülmektedir. Tablo 3.9’un üçüncü sütununda, çıkartma değerleri yer almaktadır. Başlangıçtaki öz değerler her bir maddenin varyansı açıklama oranı hakkında bilgi vermektedir. Tablo 3.9’da görüldüğü gibi birinci maddenin çıkartma değeri .76’dır. Bu değerden yola çıkılarak birinci maddenin varyansın %76’sını açıkladığını söylemek mümkündür. Maddelerin faktörlerce açıklanan ortak varyansının .10’dan küçük olması durumunda ilgili maddelerin sorunlu olma olasılığı yüksek olabilmektedir (Çokluk vd., 2016, s. 220).

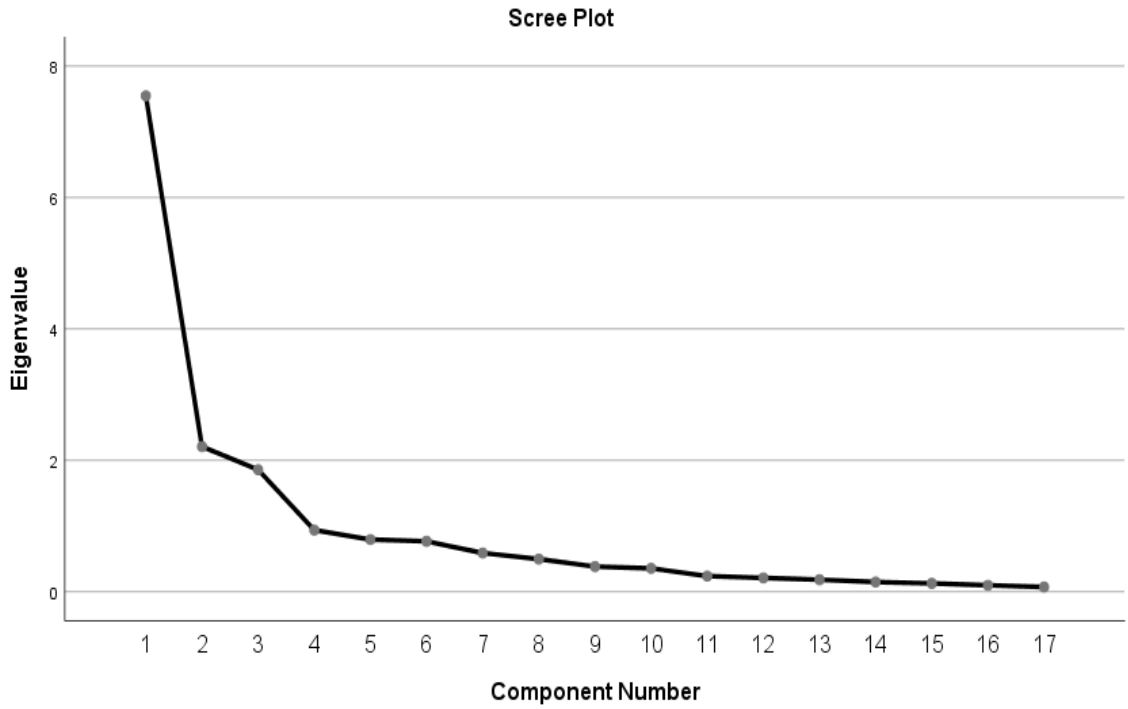
Ölçekteki faktör sayısını hesaplamak için öz değerden yararlanılarak faktör sayısı kadar öz değer açıklanır. Öz değeri 1.00’in üzerinde olan faktörler ele alınır diğer bir

deyişle, faktör sayısı 1.00'den büyük değeri olan öz değerler faktör sayısını ortaya koyar (Seçer, 2013). Ölçeğin toplam varyans değeri Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Ölçeğin toplam varyans değeri

Bileşenler	Özdeğerler			Açıklanan Toplam Varyans		
	Toplam	Varyansın %'si	Yığılmalı %	Toplam	Varyansın %'si	Kümülatif %
1	7,547	44,397	44,397	7,547	44,397	44,397
2	2,208	12,989	57,386	2,208	12,989	57,386
3	1,856	10,918	68,304	1,856	10,918	68,304
4	0,937	5,51	73,814			
5	0,793	4,664	78,478			
6	0,767	4,513	82,991			
7	0,588	3,461	86,451			
8	0,496	2,917	89,368			
9	0,382	2,247	91,616			
10	0,355	2,088	93,704			
11	0,237	1,396	95,1			
12	0,209	1,231	96,331			
13	0,182	1,073	97,404			
14	0,147	0,863	98,267			
15	0,126	0,744	99,011			
16	0,097	0,573	99,584			
17	0,071	0,416	100			

Tablo 3.10'da ilk sütunda madde sayısı kadar faktör sayısı verilmektedir. Birinci sütunda başlangıç öz değerleri, her bir faktörün toplam varyansa olan katkıları açısından toplam öz değer, varyansa ilişkin yüzdesi ve varyansa katkısına ilişkin birikimli yüzdesi verilmektedir. İkinci sütunda, faktör sayısı için öneri verilmektedir. Tablo 3.10'da bulunan ikinci sütun grubunda görüldüğü gibi açımlayıcı faktör analizi için üç faktör önerilmiştir. Üç faktör önerilmesinin sebebi, öz değerleri 1'in üzerinde çıkan üç bileşenin bulunmasındandır. Bu üç faktörün varyansa yaptığı katkı 68,304'tür (Çokluk vd, 2016, s. 220). Bu durumda ölçekte 3 faktör olduğunu söylemek mümkündür. Faktör sayısına karar vermek için ayrıca yamaç-birikinti grafiğine de bakılmalıdır. Buna göre, grafikteki noktaların varyans açıklamadaki hızlı düşüşü belirlenir ve temel bileşen sayısına karar verilir (Tavşancıl, 2006, s. 48). Ölçeğin yamaç-birikinti grafiği Şekil 3.2'de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Ölçeğin yamaç-birikinti grafiği

Ölçeğin yamaç-birikinti grafiğinde iki nokta arasındaki aralık bir faktöre işaret etmektedir. Şekil 3.2’de görüldüğü gibi üçüncü faktörden sonra eğim azalmıştır. Ardından gelen faktörler arasındaki mesafenin de yakın olduğu görülmektedir. Faktör sayısına karar verme aşamasında birden fazla teknikten faydalanmak daha doğru sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır. Ölçeğin varyans değerlerinin incelenmesinin ardından da ölçeğin 3 faktör altında toplandığına karar verilmiştir (Seçer, 2013, s.128).

Ölçekteki faktör sayısının belirlenmesinin ardından madde faktör yüklerinin ve maddelerin faktörlere dağılımı incelenmelidir. Tablo 3.11’de ölçeğin boyutları ve maddelerin faktör yükleri verilmiştir

Tablo 3.11. Ölçeğin boyutları ve maddelerin faktör yükleri

Amaç		İçerik		Öğrenme-öğretme süreci	
Faktör	Faktör Yüğü	Faktör	Faktör Yüğü	Faktör	Faktör Yüğü
Madde 1	.866	Madde 6	.695	Madde 11	.622
Madde 2	.736	Madde 7	.817	Madde 12	.845
Madde 3	.733	Madde 8	.727	Madde 13	.566
Madde 4	.789	Madde 14	.517	Madde 17	.517
Madde 5	.703	Madde 16	.677		
Madde 9	.732				
Madde 10	.693				
Madde 15	.857				

Ölçekteki faktörleri ortaya çıkarmak için temel bileşenler analizi yapılmıştır. Maddelerin kavramsal anlamlılığını sağlamak için de elde edilen faktörleri daha iyi yorumlayabilecek şekilde yeni faktörlere çevirmek gerekmektedir. Bunun için de faktörlere döndürme işlemi uygulanmalıdır. Analizde döndürme yöntemi olarak dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Madde faktör yükü olarak en az .30 ve üzerinde bir değer olmalıdır (Tavşancıl, 2006; Seçer, 2013). Tablo 3.11'deki değerler incelediğinde madde faktör yüklerinin bu değerin üstünde olduğu görülmektedir. Ölçek maddeleri binişiklik açısından değerlendirilmiş ve yapılan analizler sonucunda binişik madde olmadığına karar verilmiştir. Analiz sonuçlarından yola çıkılarak Gereksinim Belirleme Ölçeği geliştirilmiştir (Bkz. Ek-2).

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekte bulunan maddeler 3 boyut altında toplanmıştır. İlk boyut (amaç boyutu) toplam varyansın 44,397'sini, ikinci boyut (içerik boyutu) toplam varyansın 57,386'sını, üçüncü boyut (öğrenme-öğretme süreci) ise toplam varyansın 68,304'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin açıklaması gereken toplam varyans değeri %52 ve üzerinde bir değer olmalıdır (Henson ve Roberts, 2006'dan aktaran Seçer, 2013). Ölçeğin varyans değeri incelendiğinde bu değerin 68,3 olduğu görülmektedir. Bu değerden yola çıkarak ölçeğin varyans değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3.1.1.3. Gereksinim belirleme ölçeğinin uygulanması

Gereksinim Belirleme Ölçeği'nden elde edilen veriler üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokulundan görev yapmakta olan 131 öğretim elemanından 2017-2018

eğitim öğretim yılı Mart 2018-Kasım 2018 tarihleri arasında yüz yüze ve Google anket aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.2. Nitel veri toplama yöntemleri ve araçları

Bu başlık altında, nitel verilerin elde edilmesinde kullanılan veri toplama tekniklerine ilişkin açıklama yapılmıştır. Bu doğrultuda, gereksinim belirleme ölçeği açık uçlu sorularına, yarı yapılandırılmış görüşmelere ve uygulama sürecinde uygulanan açık uçlu anket formuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.2.1. Gereksinim belirleme ölçeğinde bulunan açık uçlu sorular

Gereksinim belirleme ölçeğinin son kısmında ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak adına dört adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular, çeşitli üniversitelerde Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmakta olan öğretim elemanlarına gereksinim belirleme ölçeği uygulandıktan sonra yöneltmiştir. Ölçeğin açık uçlu sorular bölümünü, çeşitli üniversitelerin yabancı diller yüksekokulunda çalışan 131 kişi yanıtlamıştır.

Açık uçlu sorular öğretim niteliğini arttırmaya yönelik çalışmalar, öğretimsel gelişime yönelik eğitimler, öğretim becerilerinin geliştirilmesine ve konuya dair diğer görüşleri ortaya çıkarmaya yönelik soruları içermektedir (Bkz. Ek-2). Bu bölümde bulunan sorular Eğitim Programları ve Öğretim alan uzmanı iki Profesörün, 1 Doktor Öğretim Üyesinin ve 2 bilim uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda, sorulara son şekli verilmiştir.

3.3.2.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacıya belirli bir soru listesi sunması açısından güvenilir, karşılaştırılabilir bir nitel veri kaynağı sunmaktadır. Araştırmacı katılımcıya karşılıklı soru-cevap şeklinde soruları yöneltmektedir (Cohen ve Crabtree, 2006). Araştırmada nicel verilerin detaylandırılması ve çeşitlendirilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Gerekli alan yazın taraması yapıldıktan sonra, ölçekten tamamen bağımsız olmamak şartıyla açık uçlu görüşme soruları hazırlanmış, Eğitim Programları ve Öğretim alan uzmanı iki Profesör, 1 Doktor Öğretim Üyesi ve 2 bilim uzmanı ile gözden geçirilip sorular oluşturulmuştur (Bkz. Ek-4).

Görüşme formunda ilk bölümde kişisel bilgilere yönelik 4 soru bulunmaktadır. İkinci bölümünde ise 7 adet soru bulunmaktadır. Sorular öğretimsel gelişim ifadesine vurgu yapmakta ve öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerini almaya yöneliktir. Tablo 3.12’de görüşmelere ilişkin yer ve zaman bilgisi verilmiştir.

Tablo 3.12. *Görüşmelere ilişkin yer ve zaman bilgisi*

Katılımcı	Görüşmenin Yapıldığı Yer	Görüşmenin Yapıldığı Tarih	Görüşme Süresi
1.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	19’ 48’’
2.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	10’ 50’’
3.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	17’ 20’’
4.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	10’ 31’’
5.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	9’ 24’’
6.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	13’ 58’’
7.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	9’ 14’’
8.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	8’ 50’’
9.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	8’ 24’’
10.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	8’ 49’’
11.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	16’ 10’’
12.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	20’ 05’’
13.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	15’ 8’’
14.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	17’ 46’’
15.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	14’ 23’’
16.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	7’ 46’’
17.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	15.03.18	21’ 12’’
18.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	16.03.18	7’ 58’’
19.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	16.03.18	11’ 19’’
20.	Anadolu Üniversitesi YDYO Öğretim Elemanı Odası	16.03.18	16’ 50’’

Tablo 3.12’de yapılandırılmış görüşmeye ilişkin bazı verilere yer verilmiştir. Görüşmeler Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil Öğretim Elemanlarından gönüllü katılım gösterenler ile 2017-2018 eğitim öğretim yılı 15-

16.03.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye 20 kişi katılmıştır. Ortalama 10-20 dakika arasında süren görüşmeler, katılımcıların uygun oldukları saatlerde kendi odalarında yapılmıştır. Toplam görüşme süresi 275 dakikadır.

3.3.2.3. Açık uçlu anket formu

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik olarak hazırlanan öğretimsel gelişim modüllerinin uygulanmasından sonra görüşlerini almak amacıyla açık uçlu anket formunun kullanılmasına karar verilmiştir. Katılımcılardan açık uçlu sorular aracılığıyla daha detaylı veri toplanmıştır.

Açık uçlu soruların hazırlanması sürecinde, öncelikli olarak alanyazın taraması yapılmıştır. Ardından, öğretimsel gelişime yönelik ifadeler oluşturulmaya çalışılmış ve bu ifadeler öğretimsel gelişim modülleri ile ilişkilendirilerek açık uçlu anket formu soruları hazırlanmıştır. Ardından, kapsam biraz daha daraltılarak öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili soru ifadelerinin olduğu bir soru havuzu ve öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirmeye yönelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Açık uçlu anket formundaki sorular netleştirildikten sonra sorular Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan iki profesör, 1 doktor öğretim üyesi ve 1 yabancı dil eğitim uzmanının görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan işlemler doğrultusunda, iki ayrı açık uçlu anket formu oluşturulmuştur. Formlar, uygulama öncesi katılımcıların konuya dair fikirlerini sormaya ve uygulama sonrasında da uygulamaya yönelik değerlendirme yapmalarına ilişkindir.

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik ortaya konan öğretimsel gelişim modülleri uygulamasının verileri dört aşamada toplanmıştır. Tablo 3.13'te veri toplama sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.13. Açık uçlu anket formu veri toplama süreci

Açık uçlu anket formu uygulama süreci	Veri toplama aracı	Verilerin toplandığı uygulama grubu	Katılımcı Sayısı	Verilerin toplandığı tarih	Verilerin toplanma şekli
1.Aşama	Öğretim yöntem ve teknikleri modülü uygulama öncesi açık uçlu anket formu	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yabancı diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanları	12	21.02.2020	Yüz yüze, yazılı olarak
2.Aşama	Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü uygulama öncesi açık uçlu anket formu	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yabancı diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanları	4	21.02.2020	Yüz yüze, yazılı olarak
3.Aşama	Öğretim yöntem ve teknikleri modülü uygulama sonrası açık uçlu anket formu	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yabancı diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanları	12	02.03.2020	Yüz yüze, yazılı olarak
4.Aşama	Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü uygulama sonrası açık uçlu anket formu	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yabancı diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanları	4	02.03.2020	Yüz yüze, yazılı olarak

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi öğretimsel gelişim modüllerinin uygulamasına yönelik veriler dört aşamada toplanmıştır. İlk iki aşamada, uygulama öncesinde veri toplanmıştır.

İlk aşamada, öğretimsel gelişim modülleri uygulamasının öncesinde açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Öğretimsel gelişim modülü uygulamasına katılacağı netleştirilen öğretim elemanlarına araştırmacı açık uçlu anket formunu doldurmaları için vermiştir. Açık uçlu anket formu (Bkz. Ek-9) yüz yüze olarak uygulanmış ve yanıtlar öğretim elemanlarının yazılı beyanlarıyla alınmıştır. İlk aşamada, veriler 12 öğretim elemanından toplanmıştır.

İkinci aşamada, öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü uygulamasına katılabileceğini belirten öğretim elemanlarından veriler toplanmıştır. Bu süreçte, öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal tasarımı modülü uygulama öncesi

açık uçlu anket formu kullanılmıştır (Bkz. Ek-11). Veriler yabancı diller yüksekokulunda görev yapan ve uygulamaya katılacak dört öğretim elemanından toplanmıştır. Veri toplama aracı katılımcılara basılı olarak verilmiş ve katılımcılar da cevaplarını yazılı olarak vermişlerdir. Sonraki iki aşamada, öğretimsel gelişim modülleri uygulamasından sonra veriler toplanmıştır.

Üçüncü aşama, öğretim yöntem ve tekniklerinin modülünün uygulaması tamamlandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, öğretim yöntem ve teknikleri modülü uygulama sonrası açık uçlu anket formu (Bkz. Ek-10) kullanılmış ve form yabancı diller yüksekokulunda görev yapan on iki öğretim elemanına uygulanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşleri araştırmacının kendilerine verdiği basılı formlar aracılığıyla yazılı olarak alınmıştır.

Dördüncü aşama, öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü uygulamasından sonra gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında, yabancı diller yüksekokulunda görev yapan dört öğretim elemanının görüşlerinden faydalanılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü uygulama sonrası açık uçlu anket formu kullanılmıştır (Bkz. Ek-12). Veri toplama aracı uygulama katılımcılarına basılı olarak verilmiş ve katılımcıların görüşleri yazılı olarak alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırma sürecinde, veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir. İlk olarak, nicel verilerin analizine ilişkin açıklama yapılmıştır. Ardından, nitel verilerin analizine dair açıklamalarda bulunulmuştur.

3.4.1. Nicel verilerin analiz edilmesi

Araştırmada, nicel veriler gereksinim belirleme ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Gereksinim belirlemeye yönelik ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk bölümünde kişisel bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır. Katılımcılara cinsiyet, mesleki kıdem, unvan ve mezun olunan program soruları yöneltilmiştir. Bunların yanı sıra; katılımcıların öğretim etkinliğini arttırmada etkili olan unsurları seçmeleri istenmiş ve mesleki ve öğretimsel gelişim etkinliklerine katılma durumları sorulmuştur. Bu bölümde, lisans ve lisansüstü eğitim süresince öğretimsel gelişime yönelik derslerin

alınıp alınmadığına dair soru bulunmaktadır. Bu bölümde bulunan veriler SPSS 25.0 paket programına aktarılmıştır.

Ölçeğin ikinci kısmında amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme sürecine yönelik sorular bulunmaktadır. Sorulardan elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programına girilmiştir. Bu bağlamda öncelikle normallik dağılımı incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır ($p>0,05$). Ölçek 5’li likert tipi ölçek şeklinde hazırlanmış ve dereceleme de daima, çoğunlukla, bazen, nadiren hiç şeklinde yapılmıştır. Elde edilen cevaplara derecesine göre daima derecesi için 5, çoğunlukla derecesi için 4, bazen derecesi için 3, nadiren derecesi için 2, hiç derecesi için 1 değeri verilmiştir. Her bir katılımcının ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar toplanmış ve toplam puan elde edilmiştir. Geliştirilen 17 soruluk ölçekte 5’li dereceleme bulunduğundan ölçekten alınacak en yüksek puan 85 iken en düşük puan ise 17’dir. Yapılan hesaplamalarda katılımcıların en yüksek toplam puanlarının 54, en düşük toplam puanlarının ise 17 olduğu görülmüştür (Tavşancıl, 2006, s.147-148). Buradan elde edilen veriler frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi ile araştırmanın amacına uygun bir şekilde analiz edilmiştir. Ölçeğin ilk kısmında bulunan öğretimsel gelişim odaklı sorular ve ölçek maddelerine verilen yanıtlar aralarındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılarak çözümlenmiştir.

3.4.2. Nitel verilerin analiz edilmesi

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik model önerisi kapsamında kullanılan gereksinim belirleme ölçeği açık uçlu soruları, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve öğretimsel gelişim model önerisi uygulama sürecinde kullanılan açık uçlu anket formundan verilerin analizi betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Betimsel analizde, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analiz türünde, araştırmacı doğrudan alıntılara araştırma katılımcılarının görüşlerini kullanarak yer verir. Böylece, elde edilen veriler özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulur. Araştırma sürecinde elde edilen nitel verilerin analizinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013):

1. Adım: Gereksinim belirleme ölçeğinde bulunan açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin, yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin ve uygulama sürecinde kullanılan açık uçlu anket formundan elde edilen verilerin dökümü yapılmıştır.

2. Adım: Veriler NVivo Pro 11 nitel veri analizi programına aktarılmıştır.
3. Adım: Yabancı Diller Yüksekokulunda çalışan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik düşünce ve açıklamaları analiz birimi olarak kabul edilmiştir.
4. Adım: Araştırma katılımcıları K1, K2... şeklinde kodlanmıştır.
5. Adım: Araştırma sorularına paralel olarak veriler temalar altında toplanmıştır.
6. Adım: Alan uzmanı başka bir araştırmacı analiz birimlerinden yola çıkarak verileri kodlamıştır.
7. Adım: İki ayrı araştırmacıdan elde edilen verilerin karşılaştırılmış ve ortak ve farklı temalar, kodlar belirlenmiştir.
8. Adım: Analizler karşılaştırılmış ve güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.
9. Adım: Araştırma sorularına göre kodlar gruplandırılmıştır.
10. Adım: Ulaşılan kodlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
11. Adım: Elde edilen kodlar temalar altında toplanmıştır. Bu temalar katılımcıların verdiklerin yanıtlardan yola çıkılarak en çok dile getirilen noktalar belirlendikten sonra frekans hesaplaması yapılarak tablolaştırılmıştır.

3.4.2.1. Nitel verilerin analizinde geçerlilik ve güvenirliğin sağlanması

Nitel verilerin analizinde, araştırmacının ve katılımcıların açıklamalarının doğru, güvenilir ve inandırıcı olup olmadığını belirlemek için güvenirlikten ziyade geçerliğe odaklanılmalıdır (Lincoln ve Guba, 1985'ten aktaran Creswell ve Clark, 2015, s.226). Nitel geçerlik, analiz süreçlerinden ve dış uzman incelemelerinden gelir. Nitel veri analizinde, metnin bölümleriyle ilişkili kodlar üzerinde fikir birliğine varma ve farklı kodlayıcı güvenirliği ön plandadır. Nitel araştırmada, güvenirlik sınırlı bir kavram olarak görülebilir fakat yine de farklı kodlayıcılar arasındaki kodlamalar karşılaştırılarak güvenirlik sağlanabilir. Bu durum, nitel veri analizinde kodlayıcılar arası uyum olarak ele alınmaktadır. Bu süreçte, bir transkript farklı kişiler tarafından kodlanır ve sonunda da ulaşılan benzer ve farklı kodlar üzerinde durulur. Elde edilen kodlar karşılaştırılır ve böylece güvenirlik istatistikleri hesaplanır (Miles ve Huberman, 1994).

Kodlayıcılar arası görüş birliğini ortaya çıkarmak için iki ayrı araştırmacının verdiği yanıtlar incelenmiş ve ortak kodlar ve farklılaşan kodlar belirlenmiş ve verilerin benzerlik oranları belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırmanın güvenirliğini bu benzerlik ortaya çıkarmaktadır. Miles ve Huberman modelinde bu durum içsel tutarlık olarak adlandırılmıştır ve kodlayıcılar arası görüş birliğini temsil eden oranı ortaya

çıkarmaya yöneliktir. İçsel tutarlılığı bulmak için kodlayıcılar arası görüş birliğine Miles ve Huberman modelindeki formülü kullanılarak ulaşılmaktadır. Verilerin güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın kodlayıcılar arası güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır; (Güvenirlik katsayısı = Görüş Birliği Sağlanan İfadeler/ (Görüş Birliği Sağlanan İfadeler + Görüş Ayrılığı Olan İfadeler) * 100) kullanılmıştır. Bu formüle göre de görüş birliği en az %80 olmalıdır (Miles ve Huberman, 1994, s. 64).

Gereksinim belirleme ölçeğinde bulunan açık uçlu sorularda görüş birliği %85,18 olarak hesaplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede iki ayrı araştırmacının elde ettiği verilerin karşılaştırılmasıyla hesaplanan araştırmanın güvenilirlik katsayısı %95,91 olarak ortaya çıkmıştır. Öğretimsel gelişim modüllerinin uygulamasında açık uçlu anket formlarından elde edilen verilerin karşılaştırılmasından sonra hesaplanan güvenilirlik katsayısı %82 olarak bulunmuştur.

Üç ayrı veri toplama aracından elde edilen verilerin farklı kodlayıcılar tarafından kodlanması sonucunda ortaya çıkan kodlar karşılaştırılarak hesaplanan güvenilirlik katsayılarına göre, araştırma güvenilir kabul edilmiştir (görüş birliği en az %80). Hesaplamaların ardından ortaya çıkan ortak kodlar doğrultusunda kodları gösteren tablolar oluşturulmuştur. Ulaşılan kodlar açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak da elde edilen kodlar temalar altında gruplandırılmıştır.

3.5. Araştırmacının Rolü

Araştırma sürecinde araştırmacı gereksinim belirleme ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmenin yapılması esnasında ilgili kurumlarda bulunmuştur. Ölçeğin yüz yüze uygulandığı birimlerde araştırmacı katılımcılara araştırma konusu hakkında bilgi vermiş fakat ölçeğin yanıtlanması konusunda herhangi bir yönlendirme yapmamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin yürütülmesinde de araştırmacı görüşmeleri bizzat yürütmüştür. Görüşme yapılan öğretim elemanları ile araştırmacının herhangi bir ilişkisi bulunmamaktadır. Katılımcılar görüşme esnasında araştırmaya katılımda gönüllülük esasına ve uygunluk durumlarına göre belirlenmiştir. Görüşme esnasında, araştırmaya dair katılımcılara bilgi verilmiş ancak sorular sorulurken yönlendirici ifadelerden kaçınılmaya çalışılmıştır.

Öğretimsel gelişim modüllerinin uygulaması sürecinde araştırmacı, uygulama öncesinde uygulamaya dair ön bilgilendirmeleri hem katılımcılara hem de eğitim

uzmanlarına yapmıştır. Araştırmacı, öğretimsel gelişim modüllerinin uygulaması sürecinde gerekli düzenlemeleri ve toplantıları yapmış ve katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, uygulama sürecine dahil olmuş fakat uygulama katılımcılarını etkileyecek yanlı görüş bildirmekten kaçınmış ve tarafsız kalmaya çalışmıştır.

3.6. Araştırmada Etik

Araştırma sürecinde gereksinim belirleme ölçeğinin uygulanması ve yarı yapılandırılmış görüşmenin uygulanması sürecinde etik kurallara titizlikle uyulmuştur. İlk olarak Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden 'Etik Kurul Kararı' alınmıştır (Bkz. Ek-1). Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılacak kişiler öncelikle araştırma konusunda bilgilendirilmiş, ardından araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve böylece katılımcılardan yazılı ve sözlü izinler alınmıştır (Bkz. Ek-3). Katılımcılara ses kaydı yapılacağı konusunda bilgi verilmiş ve bu konuda da izinleri alınmıştır. Görüşme sürecinde elde edilen verilerin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı da katılımcılara belirtilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel veriler bilimsel çalışmalar dışında kullanılmayacaktır.

Görüşmenin uygulanması aşamasında, görüşmecilerden randevu alınmış ve onların uygun oldukları saatlerde görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı ve konusu açık bir şekilde görüşmecilere anlatılmış ve gönüllü katılımın esas olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, ses kaydı yapılacağı görüşmecilere bildirilmiş ve ses kaydı için görüşmecilerden izin istenmiştir. Görüşmeci ses kaydı yapılmasına onay verdikten sonra ses kaydı alınmıştır. Görüşmeciler, görüşme gönüllü katılım formunu imzalayarak görüşmeye katılmak istediklerini beyan etmişlerdir. Görüşmecilere gerekli görülen, açık ve anlaşılır olmayan sorularda açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Araştırmacı, öğretimsel gelişim modüllerinin uygulamasından önce gerekli izinleri almıştır. Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal tasarımı modülünü yürütmek üzere Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünden görev yapan öğretim üyesinin program sürecinde görevli sayılması için eğitim fakültesi dekanlığından ilgili öğretim üyesinin görevlendirilmesi (Bkz. Ek-5) ve gerekli izinlerin verilmesi talep edilmiştir. Ayrıca, eğitimin yürütüleceği fiziki ortam için de Edebiyat Fakültesi dekanlığından uygulamanın gerçekleştirileceği tarihler arasında konferans salonu uygulama için tahsis

edilmiştir. Bunlara ek olarak, uygulamaya katılım noktasında gönüllük esasının ön planda olduğu öğretim elemanlarına açıklanmış ve istemedikleri bir durumla karşı karşıya kaldıklarında uygulamadan çıkma haklarının olduğu açıklanmıştır. Bu noktada, uygulama öncesi katılımcılar için öğretimsel gelişim modüllerinin uygulamasına gönüllü katılım formu düzenlenmiş (Bkz. Ek-6) ve katılımcılara verilmiştir. Araştırmacı, veri toplama süresini kendisi yürütmüş ve elde edilen verileri bilimsel çalışmalar dışından kullanmamıştır.

3.7. Araştırmada İnandırıcılık

Öğretimsel gelişime yönelik bir model önerisi ortaya koymaya yönelik olarak yürütülen bu çalışmada, araştırmada inandırıcılığı sağlamak adına veriler farklı kaynaklardan toplanmış ve bu veriler birbirini destekleyecek şekilde kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının hazırlanması sürecinde ilk olarak kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmış ve gereksinim belirleme ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu veri toplama araçları uzman görüşüne sunulmuş ve bu araçların pilot uygulaması yapılmıştır. Elde edilen veriler, ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmenin yapıldığı tarih aralığı belirtilmiş ve görüşme katılımcılarının bilgileri de ad-soyadları gizli tutulacak şekilde araştırmaya yansıtılmıştır. Görüşmelerde, katılımcıdan katılım teyidi alınmış ve araştırmaya dair ön bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmelerde yapılan ses kayıtlarının dökümleri hiçbir ifadesi değiştirilmeden Word dosyasına aktarılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizinde iki ayrı araştırmacı verileri analiz etmiş ve elde edilen veriler uzman görüşüne sunulmuştur.

Çalışma katılımcılarının belirlenmesi sürecinde inandırıcılığı arttırmak için amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bununla birlikte, öğretimsel gelişim modeli uygulaması sürecinde, katılımcıların ad, soyadı, bölüm gibi bilgileri alınmıştır. Fakat bu bilgiler, araştırma sonuçlarının ortaya konulması sürecinde paylaşılmamıştır. Ayrıca, uygulama sürecinde veriler toplanırken katılımcıların açık uçlu anket formuna yazılı olarak verdiği yanıtlar sözlü olarak da katılımcılarla teyit edilmiş ve anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan yanıtlara açıklık getirilmiştir. Bunlara ek olarak, araştırma bulgularının sunulmasında da katılımcıların verdikleri yanıtlar alıntı şeklinde gösterilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular ile bu bulgulara dayalı olarak yapılan açıklamalara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, araştırma amacıyla yanıt aranan soruların sırasına göre sunulmuştur.

4.1. Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişime Yönelik Görüşlerine İlişkin

Bulgular

Araştırma kapsamında yanıt aranan sorulardan ilki öğretimsel gelişime yönelik öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu doğrultuda, gereksinim belirleme ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki bölümde, ilk olarak ölçek bulgularına ardından da görüşme bulgularına yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik görüşlerine ilişkin gereksinim belirleme ölçeği bulguları

Bu bölümde, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için gereksinim belirleme ölçeğinde bulunan açık uçlu sorulardan elde edilen bulgulara değinilmiştir. Öğretimsel gelişime yönelik ifade edilen görüşlerin analizinde öğretimsel gelişim teması oluşturulmuştur. Bu temalar öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin görüşleri

Tema	Öğretimsel Gelişim	f
	Öğretim becerilerinin geliştirilmesi	44
	Teknolojiyi öğretime dahil etme	15
	Yeni yöntemler konusunda farkındalık kazanma	14
	Meslektaş fikir alışverişi	14
	Öğrenmeye sürekli açık olma	5
	Öğrenme sürecini etkili ve verimli hale getirme	4
	Toplam	96

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin farklı görüşleri bulunmaktadır. Bu doğrultuda, katılımcıların verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak öğretimsel gelişim teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin olarak katılımcıların en çok vurgu yaptıkları nokta öğretim becerilerinin geliştirilmesidir

(f:44). Teknolojiyi öğretime dahil etme konusu da öğretimsel gelişimle ilişkilendirilen kavramlardandır (f:15). Ayrıca katılımcılar, öğretimsel gelişimin yeni yöntemler konusunda farkındalık kazanma olduğunu düşünmektedirler (f:14). Bunlara ek olarak, öğretimsel gelişim kavramı meslektaş fikir alışverişi (f:14), öğrenmeye sürekli açık olma (f:5), öğrenme sürecini etkili ve verimli hale getirme (f:4) ile açıklanmıştır. Bu ifadeler katılımcıların verdikleri yanıtlardan alınan doğrudan alıntılarla desteklenmeye çalışılmıştır.

Katılımcıların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak öğretimsel gelişim sürecinin öğretim becerilerinin geliştirilmesi ile ilişkilendirildiği söylenebilir. K2 kodlu katılımcı öğretimsel gelişime ilişkin görüşünü sınıf içinde konuya dair farkındalık yaratma becerisi olarak ifade etmiştir. K4 kodlu katılımcı öğretimsel gelişimi öğrenme öğretme sürecini anlama olarak şu şekilde ifade etmiştir “Kendini öğrenci yerine koyarak onun nasıl öğrendiğini görmek ve nasıl öğretmen gerektiğini anlamak.” K109 kodlu katılımcının ifadesi de benzer şekildedir; “Öğretimsel gelişim kuramsal bilgiyi temel alır ve bu bilgiyi sınıf içerisinde uygulamaya yöneliktir.” Öğretimsel gelişim ifadesi katılımcılar tarafından öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yapılabilecek tüm etkinlikler olarak görülmektedir.

Katılımcılar öğretimsel gelişim kavramını açıklarken teknolojiyi öğretim sürecine dahil etme üzerinde durmuşlardır. Bu noktada katılımcıların görüşleri şunlardır; K1 kodlu katılımcı “Öğretimsel gelişim teknolojiyi öğretim sürecine nasıl dahil edeceğini bilmek demek artık...” demiştir. K5 kodlu katılımcı “Öğretimsel gelişimle teknoloji iç içe girmiş durumda. Şimdiki öğrenciler çabuk sıkılıyor. Dersleri daha eğlenceli hale getirebilmek adına yöntemler ve teknolojik araçlar derslere dahil edilirse iyi olur.” diyerek teknoloji kullanımının gerekliliğine değinmiştir. K7 kodlu katılımcıya göre ise “Öğretimsel gelişim artık eşittir derste teknoloji kullanımı bile diyebiliriz. Sadece yöntem teknik bilmek yetmiyor. İlla bir teknoloji katacaksınız bu işe...” şeklinde açıklama yaparak öğretimsel gelişim ile teknolojiyi ilişkilendirmiştir. Ortaya çıkan yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların teknolojinin öğrenme-öğretme sürecinde yer almasını bir gereklilik olarak gördüğü söylenebilir. Üstelik teknoloji kullanımı, öğrenme- öğretim sürecini de olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Öğretimsel gelişim kavramı katılımcılar tarafından yeni yöntemler konusunda farkındalık kazanma olarak da açıklanmaktadır. K12 kodlu katılımcı öğretimsel gelişimi “Farklı bir bakış açısı ya da yaklaşım ve yöntem yakalama, bu konuda bilinç

kazanmaya öğretimsel gelişim denebilir.” şeklinde açıklamıştır. K60 kodlu katılımcının görüşü ise şu şekildedir; “Öğretimsel gelişimi öğretimin etkililiğini ve öğretici olarak farkındalığımı arttırma olarak düşünüyorum ve kendimi geliştirdiğim için yenilikleri takip ediyorum.” K92 kodlu katılımcı görüşünü farklı bir şekilde ifade etmiş ve şu açıklamayı yapmıştır; “Öğrencilerimin seviyesine uygun, onların katılımlarını arttırmak için güncel teknik ve uygulamaları sınıflarımda uygulamaya yönelik farkındalığı öğretimsel gelişim ile açıklayabilirim.” Katılımcıların öğretimsel gelişime ilişkin yanıtlarından yola çıkılarak, bu kavramın yeni ve güncel bilgi ile açıklandığı ve bu güncel bilginin sınıfa aktarılması konusunda farkındalık sağladığını belirtmişlerdir.

Katılımcılar öğretimsel gelişim kavramını meslektaş fikir alışverişi ile de ilişkilendirmişlerdir. K26 kodlu katılımcı da meslektaşlarıyla yaptığı konuşma ve tartışmaları öğretimsel gelişime dahil etmiştir. K29 kodlu katılımcının görüşü de benzer şekildedir; “Öğretimsel gelişim sürecinde meslektaşlarımın ne yaptığını bilmek süreci iyileştirir, öğrenmeye katkı sağlar.” Bu yanıtlardan yola çıkılarak öğretimsel gelişim kavramının etkileşimli süreç olduğu ve meslektaşların da bu sürece dahil oldukları sonucuna varılabilir.

Katılımcılara göre öğretimsel gelişim öğrenmeye sürekli açık olmayı da gerektirmektedir. Bu konuda K113 kodlu katılımcı şunları söylemiştir; “Sürekli öğrenip eski öğrendiklerimizle geliştirdiklerimizi her zaman yenileriyle sentezleme öğretimsel gelişimdir.” K120 kodlu katılımcı ise “Öğretimsel gelişim bir öğrenme süreci bence, bitmeyen bir öğrenme süreci. Sürekli yeni şeyler çıkıyor bunları takip etmemiz lazım öğreticiler olarak...” diyerek öğretimsel gelişim konusunda fikrini belirtmiştir. Yukarıdaki ifadelerden yola çıkılarak öğretimsel gelişimin bir öğrenme süreci olarak görüldüğü ve bu öğrenme sürecinin sürekli devam etmesi gerektiği söylenebilir.

Katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda öğretimsel gelişimle ilgili olarak öğrenme sürecini etkili ve verimli hale getirmeye yönelik ifadeler de bulunmaktadır. K86 kodlu katılımcı “Öğrenciyi etkili bir öğretim etkinliğine dahil etme...”yi öğretimsel gelişim olarak yorumlamıştır. Öğretimsel gelişime yönelik katılımcıların açıklamaları incelendiğinde, bu kavramın bir değişim süreci olduğu ve sürece öğrenciyi de dahil ederek etkili öğrenmeye katkı sağlayacağı söylenebilir.

Katılımcılar, “öğretimsel gelişimi” öğretim becerilerinin geliştirilmesi olarak ele almışlardır. Ayrıca, teknolojiyi öğretime dahil etmenin de günümüzde öğretimsel gelişimin gerekliliği olarak düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Yeni yöntemler

konusunda farkındalık kazanma ve meslektaş fikir alışverişi öğretimsel gelişim ile ilişkilendirilmiştir. Öğretimsel gelişim için öğrenmeye sürekli açık olmanın gerekli olduğu yönünde görüş belirten katılımcılar olmuştur. Buna ek olarak, katılımcılar öğretimsel gelişimin öğrenme sürecini etkili ve verimli hale getirmeye yönelik olduğunu düşünmektedirler. Gereksinim belirleme ölçeğinde bulunan açık uçlu sorulardan elde edilen yanıtlar incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime dair fikir sahibi oldukları söylenebilir. Son olarak, öğretimsel gelişim kavramının öğrenme-öğretme sürecini etkileyebilecek tüm öğeleri kapsadığı söylenebilir. Bu öğeler arasında, öğretici, öğrenci, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, teknoloji kullanımı, sınıf yönetimi, meslektaşlar ve kullanılan materyaller sayılabilir. Tüm bu öğeler birbirini doğrudan ve dolaylı olarak etkilemekte ve öğrenme-öğretme sürecine katkı sağlamaktadır.

4.1.2. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik görüşlerine ilişkin yarı-yapılandırılmış görüşme bulguları

Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarıyla öğretimsel gelişime dair görüşlerini ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kavram hakkındaki görüşleri alınmış ve bundan yola çıkılarak öğretimsel gelişim teması oluşturulmuştur. Tablo 4.2’de, öğretimsel gelişim temasına ve alt temalara yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretimsel gelişime ilişkin görüşler

Tema	Öğretimsel Gelişim	f
	Öğretimsel eğitim (öğretim tabanlı eğitim)	15
	Öğretimi etkili hale getirmesi	13
	Bilgileri güncel tutmaya yönelik eğitim	12
	Öğrenen merkezli öğretime yönelik eğitim	5
	Öğretimde teknoloji kullanımı	2
	Toplam	47

Tablo 4.2’ye göre, öğretim elemanlarının görüşme sorusuna verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak öğretimsel gelişim teması oluşturulmuştur. Bu tema altında oluşturulan alt boyutlar, ‘öğretimsel eğitim (öğretim tabanlı eğitim) (f:15), öğretimi etkili hale getirmesi (f:13), bilgileri güncel tutmaya yönelik eğitim (f:12), öğrenen merkezli öğretime yönelik eğitim (f:5) ve öğretimde teknoloji kullanımı (f:2)’dir. Bu ifadeler

görüşmecilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan alınan doğrudan alıntılarla desteklenmeye çalışılmıştır.

Katılımcıların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak öğretimsel gelişim kavramının bir öğretimsel eğitim olduğu görülmüştür. K3 kodlu katılımcı öğretimsel gelişim kavramını öğretici ile bağdaştırmaktadır; “Şimdi öğretim deyince tabii ister istemez işin öğretici tarafı sanki kast ediliyor gibi. Öğretimsel gelişimde, kazanılan tecrübelerle belki mesleki gelişimi çağrıştırıyor. Yani pratik ve kuramsal olarak bir öğreticinin kendisini geliştirmesi gibi.” Katılımcıların yanıtları incelendiğinde, öğretimsel gelişim ifadesi için öğretim işine yönelik eğitim denilebilir. Bu kapsamda, öğreticiler ve öğrencilerin bu sürece dahil edildiği söylenebilir.

Öğretimsel gelişimin öğretimi daha etkili hale getirmesi katılımcılar tarafından vurgulanan bir ifade olmuştur. K14 kodlu katılımcının bu konudaki görüşü şöyledir; “Öğretimsel gelişim öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik olabilir. Öğretim becerilerinizi geliştirerek öğretiminizi daha etkili hale getirmeniz de mümkün olacaktır.” K15 kodlu katılımcı da benzer şeyleri söylemiştir; “Öğretimsel gelişim eşittir öğretme işinde daha iyi olmaya yönelik tüm şeyler. Buna ister yöntem teknik dahil edin, ister materyal hazırlama diyin. Öğreticinin kendini geliştirmeye yönelik yaptıkları belki de.” Katılımcıların yanıtlarından yola çıkarak öğretimsel gelişimin öğretme ile bağdaştırıldığı ve öğreticinin öğretme becerilerini iyileştirmeye yönelik yaptıklarının bu kavram içine dahil edildiği söylenebilir.

K7 kodlu katılımcı öğretimsel gelişim kavramı ile güncel bilgilerden haberdar olmayı şu ifadesinde bağdaştırmıştır; “Öğretimsel gelişim eğitimin de dinamik bir süreç olduğunu düşündüğümüzde eğitim süreci içerisindeki her aşamada gerek öğreticinin kendisi açısından mesleki anlamda kendini geliştirmesi, güncellemesi, öğretim yöntemleri, yaklaşımları açısından güncellemesi, değişen öğrenci gereksinimlerine güncel şekilde cevaplar verebilmesi sürecini ifade ediyor.” Katılımcıların görüşlerine bakıldığında, öğretimsel gelişim kavramının bir değişimi gerektirdiği ve sonuçta da güncel bilgilerden haberdar olmaya yönelik olduğu söylenebilir.

Öğretimsel gelişim boyutunda değinilen bir diğer nokta öğretimsel gelişimin öğrenen merkezli olmasıdır. K1 kodlu katılımcı da ifadesinde; “Öğrenciyi nasıl geliştiriyoruz ve öğrenci ne kadar bizim yaptıklarımızdan fayda alıyor. Bir de içinde öğretim boyutu olduğu için biz ne yapıyoruz yani ne kadar mesleğimizi icra ediyoruz veya öğrenciye nasıl fayda sağlıyoruz.” diyerek öğretimsel gelişimin öğrenciye dönük

bir tarafının olduğunu belirtmiştir. K18 kodlu katılımcının görüşü de bu görüşe paralel olup “Öğretimsel gelişimin öznesi öğretmenler hocalar olabilir. Öğretimsel gelişimde öğrenci hocalar oluyor yani. Bu yüzden de öğretimsel gelişimde öğreticinin merkezde olduğu onun gereksinimlerine göre etkinlikler yapılabilir.” açıklamasını yapmıştır. Öğretimsel gelişim ifadesi öğrenenlerle yakından ilişkilidir. Bu noktada, yapılacak her etkinlik hem öğreticiye hem de öğrenenlere katkı sağlayabilmektedir.

Katılımcılar öğretimsel gelişim ifadesi içinde teknoloji kullanımının da olduğunu belirtmiştir. K4 kodlu katılımcı öğretimsel gelişimin öğretimde teknolojiyi yakalamak olduğunu düşünmektedir. K13 kodlu katılımcı da günümüzde öğretimin ana öğelerinin birinin teknoloji olduğuna dair görüş belirtmiştir. Görüşmeden elde edilen verilerde görüldüğü gibi öğretimde teknoloji kullanımına yönelik katılımcıların görüşleri bulunmaktadır. Bu noktada katılımcılar, öğretimde teknoloji kullanımının yenilikleri yakalamaya yardımcı olabileceğini ve öğrenme sürecine farklılık katabileceğini düşünmektedirler.

Öğretimsel gelişime dair öğretim elemanlarının yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen görüşlerini kısaca özetlemek gerekirse; öğretim elemanlarına göre öğretimsel gelişim ‘öğretim tabanlı eğitimi’ çağrıştırmaktadır. İkinci olarak, öğretim elemanları öğretimsel gelişimin kendileri için öğretimi etkili hale getirdiğini düşünmektedirler. Üçüncü olarak, öğretimsel gelişimin bilgileri güncel tutmaya yönelik bir eğitim olduğu görülmektedir. Dördüncü olarak, öğretimsel gelişimin öğrenen merkezli öğretime yönelik eğitim olduğu görüşü öne çıkmıştır. Son olarak, öğretimsel gelişim öğretimde teknoloji kullanımı ile bağdaştırıldığı söylenebilir. Katılımcıların, öğretimsel gelişime ilişkin fikir sahibi oldukları söylenebilir. Bu kavramı, öğrenme-öğretme sürecindeki farklı ifadelerle açıkladıkları görülmektedir.

Gereksinim belirleme ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler karşılaştırıldığında, katılımcıların öğretimsel gelişime yönelik ifade ettikleri görüşler arasında benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Aslında çoğu kavram birbiriyle yakından ilişkili ve birbirini etkilemekte olduğu için bu kavramlar hakkında ortak sonuçlara varılabilir. Katılımcılara göre, öğretimsel gelişim öğretim becerilerinin geliştirilmesidir, bu da doğrudan öğretimi etkili getirme ile sonuçlanmaktadır. Ayrıca öğretim elemanlarının, öğretimsel gelişim ile yeni yöntem ve tekniklerden haberdar olarak bilgilerini güncel tutmaya çalıştıkları söylenebilir. Bunlara ek olarak iki veri toplama aracında da katılımcıların öğretimde teknoloji kullanımı konusunda fikir

belirttikleri görülmüştür. Bunlardan farklı olarak, meslektaşlarla fikir alışverişi yapmanın da öğretimsel gelişime dahil edilebileceği gereksinim belirleme ölçeğinde değinilen diğer bir noktadır.

4.2. Öğretimsel gelişime yönelik model önerisine duyulan gereksinimin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi

Araştırma kapsamında yanıt aranan ikinci soru olan öğretimsel gelişime yönelik gereksinim durumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm mesleki gelişim etkinliklerine katılım, öğretimsel gelişim etkinliklerine katılım ve lisans, yüksek lisans ya da doktora eğitiminde alınan derslere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaya yönelik olarak gereksinim belirleme ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler aşağıdaki bölümde açıklanmıştır.

4.2.1. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik model önerisine duyulan gereksinim durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesine yönelik bulgular

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik gereksinim durumlarını belirlemek amacıyla “Gereksinim Belirleme Ölçeği” uygulanmış ve çeşitli değişkenlere göre farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için veriler analiz edilmiştir.

4.2.1.1. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular

Bu bölümde kadın ve erkeklerin toplam puanlarının karşılaştırılması için “bağımsız örneklem t testi” gerçekleştirilmiş ve sonuçları açıklanmıştır. Buna göre, Tablo 4.3’te öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Cinsiyet	Katılımcı Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)	t Değeri (t)	Serbestlik Derecesi (sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Erkek	47	35.89	7.64	.478	129	.634
Kadın	84	35.23	7.46			

Tablo 4.3'e göre, erkek ve kadınların ortalama puanlarının karşılaştırılması için yapılan t testi sonucunda erkek ve kadınların ortalama puanlarının birbirinden farklı olduğu görülmüştür ($t=.478$). Buna göre, erkeklerin ortalama puanları ($\bar{X}=35.89$) kadınların ortalama puanlarından ($\bar{X}=35.23$) daha yüksektir. Yapılan analiz sonucunda bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Analiz sonucuna göre kadın ve erkekler arasında öğretimsel gelişim etkinliklerine duyulan gereksinim açısından anlamlı bir fark yoktur ($p=.694$).

4.2.1.2. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular

Bu bölümde farklı kıdemlere sahip olan öğretim elemanlarının toplam puanlarındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için "tek yönlü varyans analizi" gerçekleştirilmiş ve sonuçları açıklanmıştır. Tablo 4.4'te öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumuna yönelik mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması

Mesleki Kıdem	Katılımcı Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
1-10	59	34.89	7.10
10-20	51	35.76	8.38
20-30	21	36.38	6.49
Toplam	131	35.47	7.51

Tablo 4.4'te mesleki kıdem değişkenine ilişkin katılımcıların almış oldukları puanlar sunulmuştur. Toplamda 131 öğretim elemanının katıldığı ölçekte 59 kişinin mesleki kıdemi 1-10 yıl, 51 kişinin mesleki kıdemi 10-20 yıl, son olarak da 21 kişinin mesleki kıdemi 20-30 yıl olarak hesaplanmıştır. Buna göre, mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretim elemanlarının ortalama değeri 34.89, 10-20 yıl arası olan öğretim elemanlarının ortalama değeri 35.76, 20-30 yıl olanların ortalama değeri ise 36.38'dir. Bu sonuçlara bakıldığında, mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretim elemanlarının ortalama puanı en düşük olan gruptur. 20-30 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretim elemanlarının ortalama puanları ise gruptaki en yüksek puan olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.5'te farklı kıdemlere sahip olan öğretim elemanlarının toplam puanlarının tek yönlü varyans analizine ilişkin hesaplamalara yer verilmiştir.

Tablo 4.5. *Farklı kıdemlere sahip olan öğretim elemanlarının toplam puanlarının tek yönlü varyans analizi*

	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Gruplar arası	41.13	2	20.56	.361	.698
Gruplar içi	7293.51	128	56.98		
Toplam	7334.65	130			

Öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre toplam puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi testi uygulanmıştır. Bu noktada, toplam puanlar öğretim elemanlarının kıdemlerine göre karşılaştırılmıştır. Tablo 4.5'te görüldüğü, F değeri .361 olarak ve anlamlılık değeri .698 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, öğretim elemanlarının toplam puanlarının mesleki kıdem değişkeni ile ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

4.2.1.3. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumlarının mezun olunan bölüm değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular

Bu bölümde mezun olunan bölüme göre öğretim elemanlarının toplam puanlarındaki farkın anlamlılık değerini ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları açıklanmıştır. Tablo 4.6'da öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun mezun olunan bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.6. *Öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun mezun olunan bölüm değişkenine göre karşılaştırılması*

Mezun Olunan Bölüm	Katılımcı Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)	Standart Hata (SH)
İngilizce Öğretmenliği	106	35.20	7.02	.682
İngiliz Dili ve Edebiyatı	9	34.66	8.57	2.85
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	2	34.00	16.97	12.00
Mütercim-Tercümanlık	3	41.00	6.55	3.78
Çeviribilim	1	30.00	.	.
Dilbilim	3	46.66	2.88	1.66
Diğer	7	34.57	10.45	3.95
Toplam	131	35.47	7.51	.65

Tablo 4.6 incelendiğinde, katılımcılardan 106'sı İngilizce Öğretmenliği, 9'u İngiliz Dili ve Edebiyatı, 2'si Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, 3'ü Mütercim Tercümanlık, 1'i Çeviribilim, 3'ü Dilbilim mezunu olup 7'si ise herhangi bir bölüm belirtmemiştir. Tablo 4.6'ya bakıldığında, en düşük ortalama puanların İngiliz Dili Edebiyatı ($\bar{X}$ =34,66), Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ($\bar{X}$ =34,00) ve diğer bölümlerde ($\bar{X}$ =34.57) olduğu görülmektedir. Çeviribilim mezunu katılımcının da ortalama değeri düşüktür ($\bar{X}$ =30.00) fakat sadece 1 kişi çeviribilim bölümünden mezun olduğunu belirtmiş ve örnekleme temsil edemeyeceği için yoruma dahil edilmemiştir. Dilbilimi mezunlarının toplam puanlarının ortalamasının en yüksek değer olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ =46.66). İngilizce Öğretmenliği mezunlarının toplam puanlarının ortalaması ise ($\bar{X}$ =35.20) olarak hesaplanmıştır. Tablo 4.7'de mezun olunan bölüm değişkenine göre öğretim elemanlarının toplam puanlarının tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.7. *Mezun olunan bölüme göre öğretim elemanlarının toplam puanlarının tek yönlü varyans analizi*

	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Gruplar arası	520.84	6	86.80	1.58	.158
Gruplar içi	6813.81	124	54.95		
Toplam	7334.65	130			

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi, mezun olunan bölüm ile toplam puanlar üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda F değeri (1.58) olarak hesaplanmış ve anlamlılık düzeyinin .158 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, mezun olunan bölüm ile toplam puan arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=.158$).

4.2.1.4. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılım değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular

Bu bölümde mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumunun toplam puanını karşılaştırmak için “bağımsız örneklem t testi” gerçekleştirilmiş ve sonuçları açıklanmıştır. Buna göre, Tablo 4.8'de öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim

durumunun mesleki gelişim etkinliklerine katılım değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun mesleki gelişim etkinliklerine katılım değişkenine göre karşılaştırılması

Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	Katılımcı Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)	t Değeri (t)	Serbestlik Derecesi (sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Evet	125	35.32	7.46	-1.01	129	.405
Hayır	6	38.50	8.59			

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, mesleki gelişim etkinliklerine katılanların sayısı 125 iken katılmayanların sayısı 6’dır. Katılımcıların neredeyse tamamı mesleki gelişim etkinliklerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumu ile toplam puan arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=.405$). Mesleki gelişim etkinliklerine katılanların ortalama değeri katılmayanlara göre daha düşüktür ($\bar{X}=35.32$).

4.2.1.5. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumlarının öğretimsel gelişim etkinliklerine katılım değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular

Bu bölümde öğretimsel gelişim etkinliklerine katılım durumunun toplam puanlarını karşılaştırmak için “bağımsız örneklem t testi” gerçekleştirilmiş ve sonuçları açıklanmıştır. Buna göre, Tablo 4.9’da öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun öğretimsel gelişim etkinliklerine katılım değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun öğretimsel gelişim etkinliklerine katılım değişkenine göre karşılaştırılması

Öğretimsel Gelişim Etkinliklerine Katılım	Katılımcı Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)	t Değeri (t)	Serbestlik Derecesi (sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Evet	105	35.03	7.78	-1.337	.129	.122
Hayır	26	37.23	6.09			

Tablo 4.9’a göre, öğretimsel gelişim etkinliklerine katılanların sayısı 105 iken katılmayanların sayısı 26 olarak belirlenmiştir. Öğretimsel gelişim etkinliklerine katılım durumu ile toplam puan arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=.122$). Öğretimsel

gelişim etkinliklerine katılım durumunun ortalama değeri 35.03'dir. Öğretimsel gelişim etkinliklerine katılmayanların ortalama değeri katılanlara göre daha yüksektir ($\bar{X}=37.23$).

4.2.1.6. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumlarının lisans, yüksek lisans ya da doktora eğitiminde alınan derslere göre incelenmesine yönelik bulgular

Bu bölümde lisans, yüksek lisans ya da doktora eğitiminde alınan derslere yönelik olarak katılımcıların toplam puanlarını karşılaştırmak için “bağımsız örneklem t testi” gerçekleştirilmiş ve sonuçları açıklanmıştır. Buna göre, Tablo 4.10'da öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun lisans, yüksek lisans ya da doktora eğitiminde alınan dersler değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretimsel gelişime ilişkin gereksinim durumunun lisans, yüksek lisans ya da doktora eğitiminde alınan dersler değişkenine göre karşılaştırılması

Lisans, Yüksek Lisans ya da Doktora Eğitiminde Alınan Dersler	Katılımcı Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)	t Değeri (t)	Serbestlik Derecesi (sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Evet	125	35.35	7.50	-.843	129	.879
Hayır	6	38.00	7.87			

Tablo 4.10'a göre, “Lisans, yüksek lisans ya da doktora eğitiminiz süresince ‘Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Sınıf Yönetimi’ derslerinden birini ya da birkaçını aldınız mı?” sorusuna ‘evet’ diyenlerin sayısı 125 ($\bar{X}=35.35$) iken ‘hayır’ diyenlerin sayısı ise 6 ($\bar{X}=38.00$) kişidir. Bu dersi alanlarla almayanların puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=.879$).

4.3. Yabancı Diller Yüksekokulunda Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişime Duyulan Gereksinime İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında yanıt aranan soruların üçüncüsü kapsamında Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime duyulan gereksinim konusunda görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Buna yönelik olarak da

yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler analiz edilerek ortaya çıkan sonuçlara göre ‘gereksinim’ teması altında beş alt tema oluşturulmuş ve bunların alt boyutlarına yer verilmiştir. Gereksinim teması alt temaları; planlamaya yönelik gereksinim, kurumla ilgili gereksinimler, programla ilgili gereksinimler, içerikle ilgili gereksinimler ve eğiticilerle ilgili gereksinimler ve diğer gereksinimlerdir.

4.3.1. Öğretim elemanlarının planlamaya yönelik gereksinime ilişkin görüşleri

Bu bölümde, gereksinim temasının alt teması olan planlamaya yönelik gereksinimlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Tablo 4.11’de planlamaya yönelik gereksinimler temasının alt boyutları, frekans değerleri ve toplam değerler verilmiştir.

Tablo 4.11. Planlamaya yönelik gereksinimler

Tema	Gereksinim	f
<i>*Planlamaya yönelik gereksinimler</i>		
	Ön kayıt	14
	Sistemli ve düzenli	9
	Önceden belirlenmiş içerik	3
	Gereksinim Belirleme	3
	Benzer özellikteki katılımcı kitlesi	1
	Eğiticilere ön bilgilendirme	1
	Toplam	34

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi ‘Planlamaya yönelik gereksinimler’ temasının alt boyutları olarak ‘ön kayıt (f:14), sistemli ve düzenli (f:9), önceden belirlenmiş içerik (f:3), gereksinim belirleme (f:3), benzer özellikteki katılımcı kitlesi (f:1), eğiticilere ön bilgilendirme (f:1)’ boyutları ortaya çıkarılmıştır.

Öğretimsel gelişim etkinliklerinin planlanması aşamasında etkinliğe katılacak kişileri belirlemek adına ön kayıt yapılması görüşme katılımcıları tarafından dile getirilmiştir. K2 kodlu katılımcı “Katılımcı sayısı belli önceden adınızı yazdırıyorsunuz. Googledog geliyor bir tane size. Oraya isminizi yazdırıyorsunuz. Böylece etkinliğe ön kayıt alınmış oluyor. Bu tarz etkinliklerde ilk adım bu olmalı diye düşünüyorum.” diyerek bu konudaki görüşünü dile getirmiştir. K5 kodlu katılımcı ise etkinliklerin düzenlenmesinde ilk adımın etkinliğe katılacak kişileri netleştirmek amacıyla ön kayıt olmasına değinmiştir. Öğretimsel gelişim etkinliklerine duyulan gereksinim konusunda ilk olarak ön kayıt yapılması gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Böylece, etkinliklerin düzenlenmesi sürecinin daha planlı ilerleyeceği söylenebilir.

Öğretimsel gelişim etkinliklerinin yürütülmesinde etkinliklerin sistemli ve düzenli ilerlemesinin önemine vurgu yapan katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır: K3 kodlu katılımcı “Bunlar düzenli yapıldığında fayda sağlıyor. Yani bu işler bir plan dahilinde düzenli yapılmalı yoksa pek faydası olmaz gibi.” demiştir. K11 kodlu katılımcı etkinliklerin sistemli ve düzenli olmasına dair şu ifadelerle yer vermiştir; “Yani ben süreklilikten yanayım. Eğer öğretimsel gelişim etkinlikleri düzenleniyorsa bir kurumda, onun bir var bir yok değil, istikrarlı bir şekilde olmasını tercih ederim.” Bu fikirlerden yola çıkarak, öğretimsel gelişim etkinliklerinin tek seferlik düzenlenen etkinlikler olmaması gerektiği, bu etkinliklerin devamlı yürütülen etkinlikler olması gerektiği katılımcıların değindiği noktalardandır. Öğretimsel gelişim etkinliklerinin sürekli yürütülmesinin öğretim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayarak öğrenme-öğretme sürecini iyileştireceği de söylenebilir.

Katılımcılar öğretimsel gelişim etkinliklerinin içeriğinin önceden planlanmış olmasının önemine şu cümlelerle vurgu yapmışlardır. K13 kodlu katılımcı “Etkinliklerin içeriğinin önceden belirlenmesi önemli. Böylece çeşitlilik sağlanır, alınan verim artar.” K10 kodlu katılımcı içeriğin önceden belirlenmiş olmasının ve buna dair plan yapmanın önemiyle ilgili fikrini paylaşmıştır. Bu ifadelerle göre öğretimsel gelişim etkinliklerinin gelişigüzel düzenlenen etkinlikler olmadığı ve bu etkinliklerin bir içeriğe bağlı olarak yürütülmesinin etkili sonuçlar elde etmek adına gerekli olduğu söylenebilir.

Öğretimsel gelişim etkinlikleri düzenlenirken etkinliklerin katılımcı kitlesinin gereksinimlerine göre belirlenmiş olmasına görüşme katılımcılarından K16 kodlu katılımcı şu ifadeyle destek vermiştir; “Bireysel herkesin sorulabilir yani ne alanda nasıl bir etkinlik istediğine dair kişilere yönelik bireysel o gereksinimler doğrultusunda ve bireysel neler isteniyorsa o doğrultuda planlanır bu etkinlikler.” Öğretimsel gelişim etkinlikleri öğreticilerin süreçteki gereksinimlerinden yola çıkarak düzenlenmelidir. Böylece, katılımcı kitlesinin gereksinimleri bilindiği için hem katılımcılar etkinlikten daha verimli ayrılır hem de gereksinime göre içerik belirlenmiş olur.

Öğretimsel gelişim etkinlikleri düzenlenirken benzer özellikteki katılımcı gruplarının oluşturulmasına yönelik K12 kodlu katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir;

“... Şimdi İngilizce öğretmenliği mezunu olduğumuz için bazı şeyleri çok iyi biliyoruz aslında bazı temel şeyleri. Dolayısıyla o konuda zorunlu bir etkinliğe katıldığımızda işte Kültür Edebiyat mezunu arkadaş daha ilgiyle takip ederken bizde bir işte bakalım daha ne kadar sürecek falan gibi bir şey oluyor ama bu çok az oluyor. Çok temel konularda bunu

yaşıyoruz sadece. Öyle bir olumsuzluk olabiliyor. Etkinliklerin etkililiği işte o da etkinlik konusuyla çok ilgili. Kişinin ilgili alanıyla, yaklaşımıyla... benzer kitlenin o grupta olması lazım...”

Katılımcının görüşünden hareketle, öğretimsel gelişim etkinliklerinde benzer özellikteki katılımcıların bir araya getirilmesinin etkinliklerin etkililiğini arttırabileceği söylenebilir.

Görüşme katılımcıları öğretimsel gelişim etkinlikleri düzenlenirken bu etkinlikleri yürütecek kişilerin, eğer bu kişiler kurum dışından geliyorsa, kurum ve etkinliğin düzenleneceği kitle hakkında ön bilgiye sahip olmasını görüşlerinde yer vermişlerdir. K18 kodlu katılımcı bu konuda;

“...dışarıdan da insanlar geliyor elbette ama o gelen insanlara biz bir background veriyoruz burası şöyle bir yerdir, öğrencisi budur, öğreticisi budur, bizim şöyle bir şeye ihtiyacımız var falan gibi, onlar da o doğrultuda etkinlik yapıyorlar. Aksi takdirde her yerde yaptıkları hap sunuları yaptıklarında verim alınmayabiliyor...”

şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretimsel gelişim etkinliklerinde eğitim uzmanının eğitimi vereceği kurumu ve kitleyi bilmesi önemlidir.

4.3.2. Öğretim elemanlarının kurumla ilgili gereksinime ilişkin görüşleri

Bu bölümde kurumla ilgili gereksinimlere ilişkin açıklamalar yapılmış ve bu konuya dair öğretim elemanlarının görüşleri verilmiştir. Tablo 4.12’de buna ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4.12. Kurumla ilgili gereksinimler

Tema	Gereksinim	f
	<i>*Kurumla ilgili gereksinimler</i>	
	Etkinlikler düzenli olarak yapılmalı	9
	Kurum etkinlikler için öğretim elemanlarını desteklemeli	7
	Öğretimsel gelişim birimi kurulmalı	4
	Etkinlikler için yer ve gerekli donanım sağlanmalı	2
	Etkinlik ve konusuna dair duyurular iyi yapılmalı	2
	Öğretim elemanlarını güdüleyecek ödüller sunulmalı	2
	Toplam	26

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi ‘kurumla ilgili gereksinimler’ in alt boyutları arasında, ‘etkinlikler düzenli olarak yapılmalı (f:9), kurum etkinlikler için öğretim elemanlarını desteklemeli (f:7), öğretimsel gelişim birimi kurulmalı (f:4), etkinlikler için yer ve gerekli donanım sağlanmalı (f:2), etkinlik ve konusuna dair duyurular iyi

yapılmalı (f:2), öğretim elemanlarını güdüleyecek ödüller sunulmalı (f:2)' ifadeleri yer almaktadır.

Öğretim elemanları düzenlenen öğretimsel gelişim etkinliklerinin düzenli olarak yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. K15 kodlu katılımcı anlık etkinliklerin faydalı olmadığından bahsetmiştir; “Maalesef mesleki gelişim etkinlikleri bu tek atımlık oneshot diyorlar İngilizler buna, o şekilde olduğu için hiçbir işe yaramıyor, arkası gelmiyor. Kurum bunları sürekli hale getirmeli.” açıklamasını yapmıştır. Öğretimsel gelişim etkinliklerinin düzenli yürütülmesi etkinliklerden alınan verimi arttırabilir ve öğrenme-öğretme sürecine daha fazla katkı sağlanabilir.

Öğretimsel gelişim etkinliklerinde öğretim elemanları kurum tarafından maddi ve manevi desteklenmeleri gerektiğini K1 kodlu katılımcının görüşü ortaya koymaktadır; “İnsanın kendini geliştirebileceği bir dış mesleki gelişim programı varsa ona bütçe de istenebilir. Kurum içerisinde gereksinim çerçevesinde işte bir mesleki destek olabilir.” Öğretimsel gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinde öğretim elemanlarının kurum tarafından maddi ve manevi olarak desteklenmesinin öğretim elemanlarının güdülenmesi noktasında katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları öğretimsel gelişim etkinliklerinin yürütülmesinin daha kurumsal bir yapıda olması gerektiğini ifade ederek ‘öğretimsel gelişim biriminin kurulması’nın faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir (K5, K1, K11, K15 kodlu katılımcılar). Öğretimsel gelişim etkinliklerinin çeşitlendirilmesi ve etkinliklerin sıklığının artırılması adına, öğretim elemanları ‘kurumun öğretimsel gelişime yönelik kongre, konferans, çalıştay, seminer ve hizmet içi eğitim düzenlemesi’ gerektiğini düşünmektedir (K9, K13, K14, K20 kodlu katılımcılar).

K10 kodlu katılımcı kurumun yer ve donanımın sağlaması konusundaki görüşünü şu cümlede dile getirmiştir; “Kurumdan beklentim, yani çok fazla beklentim yok, sadece gerekli minimum şartları sağlamaları yani yer sağlamaları işte ya da işte ekipman varsa ekipmanları sağlamaları.” Öğretimsel gelişim etkinliklerinde planlama ve programlama yapılırken etkinliklerin yürütüleceği ortam kadar gerekli materyalin ve donanımın da sağlanması gerekmektedir.

K18 kodlu katılımcı öğretimsel gelişim etkinliklerine dair duyuruların yapılması gerekliliğine değinmiştir. K8 kodlu katılımcı da etkinlik duyurularına dair şunları söylemiştir;

“Birden fazla geçen yıl bizim hazırlık okulundasınız şu anda, işte farklı alanlarda deneyimleri olan hocalarımız ki bu deneyimlerin içerisinde yurtdışındaki seminerlere katılmak, çalışmalarını sunmak şeklinde olanlar da vardı, bu arkadaşlar bir hafta öncesinden yapacakları etkinlikleri duyurdular. Katılmak isteyenler bir şekilde bunların o sunularına katıldılar. Etkinliklerin önceden duyurulması iyi oluyor.”

Öğretimsel gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi aşamasında gerekli duyuruların yapılması katılımcıların etkinliğe katılım planları yapmasını kolaylaştırabilir. Böylece, katılımcılar gereksinimlerine yönelik eğitimlere katılabilmektedirler.

Düzenlenen etkinliklere katılımın sağlanması durumunda güdülenmenin artması açısından öğretim elemanlarına güdüleyici ödül niteliğinde bazı imkanların sunulmasının olumlu etkisine değinen K13 kodlu katılımcı durumu şu şekilde özetlemiştir;

“Kurumdan şimdi kurumdan daha doğrusu yönetimden beklediğimiz... belki onları motive edecek işte atıyorum 10 tane hizmet içi etkinliğimiz oldu bunun 9’una katılana bir sertifika ya da her gittiğinizde bir sertifika ki bizim birimimiz bunu yapıyor zaten. Ya da işte 10 tanesine katılana bir ne bileyim şehir dışında bir sınavda bir görev gibi böyle daha motive edici şeyler olsa belki hocaların o günün yorgunluğu, mesela ben bugün 6 saat derse girdim. Hani şu an beni bir şeylere motive etmek istiyorsanız tabii karşılığında yetişkin olduğum için bir şey vermeniz lazım, hani bu da gerçek. İşte ne bileyim katılım belgesi olur, ücretsiz konferansa ya da bir eğitime gönderme olur.”

Öğretimsel gelişim etkinlikleri isteğe bağlı yürütülen etkinlikler olmalı ve öğretim elemanları bu konuda bir zorlamayla karşı karşıya bırakılmamalıdır. Bu noktada, öğretim elemanlarının etkinliğe katılımı konusunda güdülenmesini sağlayacak yollara başvurulmasının etkili olacağı söylenebilir.

4.3.3. Öğretim elemanlarının programa yönelik gereksinime ilişkin görüşleri

Bu bölümde, programla ilgili gereksinimlere dair ortaya çıkan alt boyutlar gösterilmiş ve bunlara dair açıklamalar yapılmıştır. Tablo 4.13’te bu temaya ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4.13. Programla ilgili gereksinimler

Tema	Gereksinim	f
	<i>*Programla ilgili gereksinimler</i>	
	Eğitim programı	3
	Etkinlikler üzerine yansıtma ve tartışma yapılmalı	3
	Etkinliklerin plan ve programı iyi yapılmalı	3
	Toplam	9

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi 'programla ilgili gereksinimler' temasının alt boyutları eğitim programı (f:3), 'etkinlikler üzerine yansıtma ve tartışma yapılmalı (f:3), etkinliklerin plan ve programı iyi yapılmalı (f:3)'dır.

Araştırma katılımcılarından K17 kodlu katılımcı öğretimsel gelişim etkinliklerinin daha planlı ve programlı yürütülmesi açısından etkinliklerin bir eğitim programına bağlı olarak yürütülmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir. K5 kodlu katılımcı da programa; "Bu tarz etkinlikler için de bir program hazırlanmalı. Ne öğretilecek, ne gösterilecek, ne sunulacak bu önceden belirlenmeli. Bu da tabi bir öğretim programı ile mümkün olabilir." diyerek değinmiştir. Öğretim elemanları öğretimsel gelişim etkinliklerinde bir öğretim programı hazırlanmasının ve bu programa bağlı kalınarak etkinliklerin yürütülmesinin önemli olduğunu düşünmektedirler.

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarından K15 kodlu katılımcı programa yönelik gereksinime ilişkin yansıtma ve tartışma yapmanın gerekliliğine vurgu yapmıştır; "Üzerine bir yansıtmanın yapıldığı, tartışıldığı, nasıl gittiği, niye iyi gittiği, niye iyi gitmediği, nasıl daha iyi yapılabilirdi gibi yansıtmanın tartışmaların olmadığı ortamlarda bunun olması çok zor. Yani mesleki gelişim etkinliklerinin istenilen faydayı vermesi çok zor." Öğretimsel gelişim etkinliklerinde, etkinlik bitiminde katılımcıların fikir alışverişinde bulunması, konu üzerinde tartışmalar yapılması ve uygulamaya dair yansıtma yapılması etkililiği artırma noktasında katkı sağlayabilmektedir.

K16 kodlu katılımcı öğretimsel gelişim etkinliklerinin planlı ve programlı olmasına yönelik şunları söylemiştir; "Etkinlik anında ne yapılacağına karar verilmesi etkili olmuyor. İşte ben sunum yapıcam şunla ilgili deyip o anda çıkmamalı eğitici. Ne yapacaksa planlamalı. E tabi bu etkinliklerin de bir programa dayalı yapılması lazım iş ciddiye alınıyorsa ya da alınacaksa." Katılımcının bu görüşünden hareketle, öğretimsel gelişim etkinlikleri bir plan dahilinde ve bir programa bağlı olarak yürütüldüğünde etkinliğin daha sistematik olabileceği söylenebilir.

4.3.4. Öğretim elemanlarının içeriğe yönelik gereksinime ilişkin görüşleri

Bu bölümde, içeriğe yönelik gereksinimlere ilişkin açıklamalar yer verilmiş ve bu açıklamalar katılımcıların görüşleriyle desteklenerek ortaya konulmuştur. Tablo 4.14'te bu gereksinime yönelik veriler sunulmuştur.

Tablo 4.14. *İçerikle ilgili gereksinimler*

Tema	Gereksinim	f
	<i>*İçerikle ilgili gereksinimler</i>	
	Etkinlikler etkileşimli ve uygulamaya yönelik olmalı	5
	Yabancı dil sınıflarında teknoloji kullanımına yönelik etkinlikler düzenlenmeli	4
	Güncel uygulamaların kullanılmasına yönelik etkinlikler düzenlenmeli	1
	Toplam	10

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi ‘içerikle ilgili gereksinimler’ temasının alt boyutları arasında ‘etkinlikler etkileşimli ve uygulamaya yönelik olmalı (f:5), yabancı dil sınıflarında teknoloji kullanımına yönelik etkinlikler düzenlenmeli (f:4), güncel uygulamaların kullanılmasına yönelik etkinlikler düzenlenmeli (f:1)’ ifadeleri sayılabilir.

Öğretimsel gelişim etkinlikleri kuramsal bilginin yanı sıra uygulamayı da içermelidir. Ayrıca etkinliklerin etkileşimli olması da gerekmektedir. Buna dair K1 kodlu katılımcının görüşü de bu yönde olmuştur; “Genellikle katıldığım etkinliklerde bu tarz olanlar beni çekiyor. Uygulama var mı yok mu diye bakarım ben yani. Ha uygulamaya ben kendim de katılıyorsam daha da iyi.” K5 kodlu katılımcı da uygulama konusunda şunları söylemiştir; “Uygulamaya dönük olması daha çok yarar sağlıyor. Uygulama olduğunda biz de süreçte oluyoruz ve arkadaşlarımızla bir etkileşim oluyor.” Öğretim becerilerinin geliştirilmesi süreci kuramsal bilginin yanı sıra uygulamaya da yer verilmesini gerektirmektedir. Bu noktada, öğretimsel gelişim etkinliklerinde hem kuramsal hem de uygulamalı etkinlikler düzenlenmesinin öğretimsel gelişim sürecini olumlu etkileyeceği söylenebilir.

K3 kodlu katılımcı içerikte teknoloji kullanımına yer verilmesine değinmiştir; “Öğretimsel gelişime etkinliklerinde teknolojiyi barındıranlar daha ilgi çekici oluyor. Özellikle yeni bir dil öğreniyorsanız ya da öğretiyorsanız teknoloji kurtarıcı resmen. Kolaylaştırıyor süreci. Öğrenci açısından da daha eğlenceli hale getiriyor. Dil öğretimi teknoloji kullanımına çok müsait hemen adapte edebiliyorsunuz.” Katılımcıların ifadelerine bakılarak öğretimsel gelişim etkinliklerinin içeriği planlanırken teknoloji kullanımına ilişkin uygulamalara yer verilmesinin öğretim sürecine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretimsel gelişim etkinliklerinde güncel uygulamaların ele alınıp bunların derste kullanılmasına yönelik K18 kodlu katılımcı “Bence bi kere artık demode şeylerden uzak durulmalı yok efendim çeviri metodu yok doğrudan dilbilgisi öğretimi gibi şeyler

olmamalı. İşte popüler ne var mesela. Eclectic metod. Hepsinden az az kullanacaksın yer vereceksin farklı uygulamalara güncel şeylere.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretimsel gelişim etkinlik programlarının hazırlanması noktasında güncel uygulamalara yer verilmesi ve farklı yöntem ve tekniklere yer verilmesinin öğrenme-öğretme sürecine dinamizm katacağı söylenebilir.

4.3.5. Öğretim elemanlarının eğitim uzmanına yönelik gereksinime ilişkin görüşleri

Bu bölümde, eğitim uzmanına yönelik gereksinimlere ilişkin verilere yer verilmiş ve buna dair açıklamalar yapılmıştır. Tablo 4.15’te bu gereksinime yönelik veriler sunulmuştur.

Tablo 4.15. *Eğitim uzmanlarıyla ilgili gereksinimler*

Tema	Gereksinim	f
	<i>*Eğitim uzmanlarıyla ilgili gereksinimler</i>	
	Eğitim uzmanı hedef kitle ve kurumu bilmeli	4
	Eğitim uzmanı donanımlı olmalı	3
	Eğitim uzmanı eğitim programını katılımcıların gereksinimine göre planlamalı	2
	Eğitim uzmanı etkinlikten faydalanan katılımcıların gelişimi üzerine dönüt vermeli	1
	Eğitim uzmanı etkinliklerde kuramsal bilgi ve uygulama arasında denge kurmalı	1
	Toplam	11

Tablo 4.15’te görüldüğü gibi, eğitim uzmanlarıyla ilgili gereksinimler alt temasının alt boyutunda ‘eğitim uzmanı hedef kitleyle kurumu bilmeli (f:4), eğitim uzmanı donanımlı olmalı (f:3), eğitim uzmanı eğitim programını katılımcıların gereksinimine göre planlamalı (f:2), eğitim uzmanı etkinlikten faydalanan katılımcıların gelişimi üzerine dönüt vermeli (f:1), eğitim uzmanı etkinliklerde kuramsal bilgi ve uygulama arasında denge kurmalı (f:1)’ gibi gereksinimler yer almaktadır.

K3 kodlu katılımcı öğretimsel gelişim etkinliklerini yürüten eğitim uzmanlarının eğitim verdikleri kitle hakkında sahip olması gereken ön bilgiyi şu şekilde ifade etmiştir;

“Dışarıdan da insanlar geliyor elbette ama o gelen insanlara biz bir background veriyoruz burası şöyle bir yerdir, öğrencisi budur, öğretmeni budur, bizim şöyle bir şeye ihtiyacımız var falan gibi, onlar da o doğrultuda yapıyorlar. Bu noktada eğitimcilerin bilgilendirilmesini yapıyoruz biz yani. Aksi takdirde her yerde yaptıkları hap sunuları yaptıklarında verim alınmayabiliyor.”

Eğitim uzmanının bilgilendirilmesi konusunda, öğretimsel gelişim etkinliklerinde görevli eğitim uzmanının eğitimi vereceği kitlenin özelliklerini bilmesi ve hazırlığı bu doğrultuda yapması etkinliklerin etkili geçmesini sağlayacağı söylenebilir.

Öğretimsel gelişim etkinliklerinden en üst düzeyde fayda sağlamak adına eğitim uzmanının donanımlı olması gerektiğini vurgulayan K13 kodlu katılımcı, bu konudaki görüşünü şu şekilde dile getirmiştir;

“Eğiticilerden beklentim bir kere kendilerinin bir fikri olmasını çok istiyorum. Kendi alanına hakim olmalı. Çünkü benim de net bir fikrim yok bu konuda dendiğinde ben biraz hayal kırıklığı yaşıyorum. Yani karşılıklı oturup da benim de kafam karışık demenin bir faydası olmuyor. O yüzden daha iyi mi araştırma yaparlar daha deneyim sonucunda mı bir şeyler söylerler bunu beklerim mesela.”

Öğretimsel gelişim etkinliklerinde, etkinliğin amacına ulaşması ve katılımcıların da bundan verim alması için eğitim uzmanının alana hakim olmasının önemli olduğu söylenebilir.

Görüşme katılımcılarından K5 kodlu katılımcı öğretimsel gelişim etkinliklerini yürütecek kişilerin programı katılımcının gereksinimine göre planlamasına değinmiştir K17 kodlu katılımcının görüşü de benzerdir; “Eğitici bizim gereksinimlerimize göre eğitimi planlamalı.” Öğretimsel gelişim etkinliklerinde eğitim uzmanının etkinliğin başında yürütülen gereksinim belirleme çalışmasından haberdar olması önemli noktalardan biridir. Böylece, bağlamdan ve katılımcılardan bağımsız hazır sunuların kullanılması ortadan kalkabilir.

K18 kodlu katılımcı eğitim uzmanının kendi gelişimine yönelik dönüt vermesi gerektiğini şu ifadesinde belirtmiştir;

“Eğitici bizim motivasyonumuzu yüksek tutmalı ve sürekli olarak bizi gelişimsel olarak gözlemlemeli ve bize dönütler vermeli. Şimdi buraya mesela 10 saat geldi biz eğitimi aldık. Eğitenden sonra ben ne yapıyorum beni takip etmeli bana dönüt vermeli beni yönlendirmeye devam etmeli. Ama burada çok kısa süreli tak, tak bitiyor mutlu muyuz mutluyuz.”

Öğretimsel gelişim etkinliklerinin uygulamaya dönük düzenlenmesi katılımcıların bu süreçte dönüt alma gereksinimi ortaya çıkarabilmektedir. Eğer örnek bir uygulama yapılıyorsa, eğitim uzmanının uygulama noktasında katılımcılara dönüt vermesi öğretimsel gelişim etkinliklerinin amacına ulaşmayı kolaylaştıracağı söylenebilir.

Öğretimsel gelişim etkinliklerinde kuramsal bilgi ve uygulama arasında denge kurulmasının gerekliliğine dair K7 kodlu katılımcı görüşünü açıklamıştır;

“daha böyle bu tür şeyler artık kuramsal değil de uygulamaya yönelik olması lazım. Benim şu ana kadar katıldığım bu tür eğitimlerin çoğunda eğitimin süresinin büyük bir çoğunluğu bu işte etkinliğin kuramsal altyapısını anlatmakla geçiyor. Aslında insanlar da pratik bir şeyler bekliyorlar. Somut bir şeyler bekliyorlar. Bu tür şeyler, daha somut verilerle bu etkinlikler planlanırsa daha iyi olur. Yani herkes işte bir örnek veriyorum ne olsun işte tartışma yönteminin biraz daha modernize edilmiş bir şekli olsun sınıf içerisinde. Buna yönelik etkinlik olsun. Bunun arka planını falan insanlar çok merak etmiyorlar. Onun sınıfta ne kadar etkili olduğunu sınıfta örneklerle görmek istiyorlar. İşte eğitici hoca sunumunu açıp tak tak okuyup geçmemeli. Kuramsal bilgiyi sun sayın hocam ardından da göster bir uygulama ya da bize yaptır. O zaman alınan verimi gör sen”

Öğretim işi kuramsal bilgiden beslenen fakat aynı zamanda uygulamanın da yer aldığı bir süreçtir. Bu noktada, öğretimsel gelişim etkinliklerinin kuramsal bilgiye yer vermesi kadar uygulama aşamasında katılımcılara destek olmasının önemli olduğu söylenebilir.

4.3.6. Öğretim elemanlarının diğer gereksinimlere ilişkin görüşleri

Bu bölümde diğer gereksinimlere ilişkin açıklamalar verilmiş ve katılımcıların görüşleriyle bu açıklamalar desteklemiştir. Tablo 4.16’da buna ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4.16. *Diğer gereksinimler*

Tema	Gereksinim	f
<i>*Diğer Gereksinimler</i>		
	Bilgi, uygulama, paylaşım platformu oluşturulmalı	3
	Çevrimiçi etkinlikler düzenlenmeli	3
	Teknoloji entegrasyon birimi kurulmalı	2
	Materyal hazırlama atölyesi kurulmalı	2
	Toplam	10

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi diğer gereksinimler alt temasında, bilgi, uygulama, paylaşım platformu oluşturulmalı (f:3) , çevrimiçi etkinlikler düzenlenmeli (f:3), teknoloji entegrasyon birimi kurulmalı (f:2), materyal hazırlama atölyesi kurulmalı (f:2) gibi alt boyutlar bulunmaktadır. Bu ifadeler sırasıyla açıklanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Katılımcılar daha fazla öğretim elemanına internet aracılığıyla ulaşmanın daha faydalı olacağını düşünmektedirler. Bunun için de bilgi, uygulama, paylaşım platformu oluşturulması gerektiğine değinen katılımcılar olmuştur (K1 kodlu katılımcı).

Düzenlenen her etkinliğe gerek zaman, gerek maddi imkânlar gerekse ailevi durumlar sebebiyle yüz yüze katılmanın zor olabileceğine vurgu yapan katılımcılar “çevrimiçi etkinlikler düzenlenmeli” şeklinde bir görüş belirtmiştir (K18 kodlu katılımcı). Teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmesinin bir gereklilik olduğu savunan bir katılımcının görüşü de “teknoloji entegrasyon birimi kurulması” yönünde olmuştur (K17 kodlu katılımcı). Öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez bir parçası olan materyallerin daha bilinçli hazırlanması ve kullanılmasına yönelik “materyal hazırlama atölyesi kurulması”nın faydalı olabileceğini düşünen katılımcılar da bu doğrultuda fikir sunmuştur (K14 kodlu katılımcı).

Yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik bazı gereksinimlerinin olduğu görülmüştür. İlk olarak, etkinliklerin planlanmasının düzgün yapılması etkinliklerden alınan verimi artırabilmektedir. Öğretim elemanları, öğretimsel gelişime dair duydukları gereksinim noktasında, bu etkinliklerin planlı ve sistematik olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Planlama aşamasında düzenlenecek olan etkinliklere ön kayıt yapılmasının üzerinde durmuşlardır. Ardından, bu etkinliklerin sistemli ve düzenli olmasının da etkinliktен elde edilecek fayda açısından önemine değinmişlerdir. Öğretim elemanları, öğretimsel gelişim etkinliklerinin önceden belirlenmiş bir içeriğe sahip olması gerektiğini, bunun için bir gereksinim belirleme çalışması yapılmasına ve bu doğrultuda geliştirilmiş bir eğitim programının bu etkinliklerden alınacak verimi arttıracak yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretim elemanlarından bazıları, etkinliklerde katılımcı gruplarının benzer özellikleri taşıyan bir gruptan oluşturulmasına değinmiş ve son olarak da eğitimi verecek eğitim uzmanına bir ön bilgilendirme yapılmasının gerekliliğine değinmişlerdir.

Bununla birlikte, öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumun da bu tür etkinlikleri destekliyor ve bunları düzenliyor olması da önemli görülmektedir. Bunlara ek olarak, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim etkinliklerinde kullanılacak olan programla ilgili de görüşleri bulunmaktadır. Etkinlikler sürecinde faydalanılacak içeriğin de etkili olabilmesi için etkileşime dayalı ve güncel konulardan yola çıkılarak hazırlanmasına değinilmiştir. Son olarak da, öğretimsel gelişim etkinliklerinde eğitim verecek olan eğiticiler noktasında da öğretim elemanlarının beklentileri bulunmaktadır. Ayrıca, öğretimsel gelişim noktasında öğretimsel gelişime yönelik birim kurulması gibi daha farklı gereksinimler olduğunu da söylemek mümkün olabilir.

4.4. Öğretimsel Gelişim Sürecine Yönelik Hazırlanacak Öğretimsel Gelişim Modeli Önerisinin Amaçlar, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Öğelerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yanıt aranan sorulardan üçüncüsü öğretimsel gelişim sürecine yönelik hazırlanan öğretimsel gelişim modeli önerisinin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya koymaya yöneliktir. Bu kapsamda, gereksinim belirleme ölçeğinin açık uçlu sorular bölümünden elde edilen veriler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler aşağıdaki bölümde verilmiştir.

4.4.1. Öğretimsel gelişim sürecine yönelik hazırlanacak öğretimsel gelişim model önerisinin amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine ilişkin gereksinim belirleme ölçeğinden elde edilen bulgular

Bu bölümde, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim model önerisinin öğelerine ilişkin uygulanan gereksinim belirleme ölçeğinin açık uçlu sorular bölümünden elde edilen bulguların çözümlemesi yer almaktadır. Model önerisinin öğelerine yönelik olarak amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme temaları oluşturulmuştur. Bu temalara ilişkin açıklamalar doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir.

4.4.1.1. Model önerisinin amaç boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri

Bu bölümde hazırlanacak öğretimsel gelişim model önerisinin amaç ögesinde öğretim elemanlarının görüşlerine göre yer alabilecek kavramlara yer verilmiş ve buna dair açıklamalar yapılmıştır. Tablo 4.17’de amaç ögesine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğretim elemanlarının amaç ögesine ilişkin görüşleri

Tema	Amaç	f
	Dersin amacına uygun hazırlık yapabilme	15
	Amaca hizmet eden çeşitli etkinlikler yapabilme	11
	Plan hazırlayabilme	10
	Gereksinim belirleme	10
	Amaçlardan öğrenciyi haberdar etme	5
	Toplam	51

Tablo 4.17 incelendiğinde amaç temasının alt boyutları olarak derse hazırlıklı gelebilme (f: 15), amaca hizmet eden çeşitli etkinlikler yapabilme (f:11), plan hazırlayabilme (f: 10), gereksinim belirleme (f: 10), amaçlardan öğrenciyi haberdar etme (f: 5) ifadeleri bulunmaktadır.

Katılımcılar amaca yönelik olarak dersin amacına uygun hazırlık yapabilmeye değinmişlerdir; K39 kodlu katılımcı öğreticinin dersin amacına uygun hazırlık yapmasının öğrenme sürecinin gelişigüzel ilerlemesinin önüne geçeceğini ifade etmiştir. K61 kodlu katılımcı da derse hazırlıklı ilgili şuna değinmiştir; “Derste sürekli kullanımı zorunlu ana materyalleri ders öncesi mutlaka incelemek lazım, böylece ders esnasında bilinmeyen şeylerle karşılaşmamış oluruz.” Öğretimsel gelişim sürecinde öğretim işini yürütürken derse yönelik hazırlık yapmanın ve derse hazırlıklı gitmenin programın amaçlarına ulaşmayı kolaylaştırabileceği söylenebilir. Ayrıca, programın amaç ögesine yönelik olarak katılımcılar amaca hizmet eden aktiviteler yapabilmeyen de gerekliliğine değinmişlerdir (K40 ve K56 kodlu katılımcı).

Katılımcılar programın amaç ögesine yönelik plan hazırlamanın katkılarını şu ifadelerinde dile getirmişlerdir; K22 kodlu katılımcı “Amaçlar doğrultusunda plan hazırlamak önemli. Bu süreçte daha planlı programlı ilerlememi sağlar ve süreçten alınan verimi de artırır tabi.” Öğretim sürecinde plan hazırlamak öğretimin gelişigüzel olmasının önüne geçebilmekte ve öğreticiye bu süreçte yol gösterici rol oynayabilmektedir.

Katılımcılar amaç ögesine ilişkin gereksinim belirleme ile ilgili görüş belirtmişlerdir. K63 kodlu katılımcının görüşü; “Öğrencisini en iyi tanıyan kişi dersin hocası. Bu yüzden de öğrencilerin gereksinimlerini de bilir bu gereksinimler dahilinde materyal oluşturma ve/veya düzenleme üzerinde durursa faydalı olur.” gereksinim belirleme yönündedir. Öğrenme-öğretme sürecinde gereksinim belirlemenin faydası ve gerekliliği katılımcıların üzerinde durduğu noktalardandır.

Görüşme katılımcılarından K64 kodlu katılımcı amaçlardan öğrencinin haberdar edilmesine değinmiştir. K51 kodlu katılımcının amaçlarla ilgili görüşü şudur;

“Bir öğretim programı yürütüyorsanız amaçları da göz önüne almalısınız, bu amaçları öğrencilere de açıklamak lazım. Amaçlar belli olursa hocanın bulunduğu ortamdaki öğretimsel sorunlar daha etkili şekilde çözülür. Bu mesleki gelişimin önemli bir parçasını oluşturuyor. Öğrencilerin program amaçlarına daha kolay ulaşmalarına yardımcı oluyor.”

Bu noktada katılımcı, amaçların bilinmesi ve belirlenmiş olmasının öğrenme-öğretme sürecine yapacağı katkıya değinmiştir.

4.4.1.2. Model önerisinin içerik boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri

Bu bölümde, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim model önerisi öğelerinden olan içerik ögesinde yer alabilecek kavramlara yer verilmiş ve bunlara ilişkin açıklama yapılmıştır. Tablo 4.18’de içerik ögesine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretim elemanlarının içerik ögesine ilişkin görüşleri

Tema	İçerik	f
	Alanla ilgili güncel gelişmeleri takip etme	16
	Gerçek yaşamla bağ kurma	15
	Mesleki gelişime yönelik kaynaklardan faydalanma	8
	Önceki öğrenmelerle ilişki kurma	6
	İçeriği ilgi çekici hale getirme	6
	Programa uygun materyal hazırlama	5
	Öğrenmenin kalıcı ve anlamlı olması	2
	Toplam	58

Tablo 4.18 incelendiğinde içerik temasına ilişkin katılımcıların görüş belirttikleri noktalar alanla ilgili güncel gelişmeleri takip etme (f: 16), gerçek yaşamla bağ kurma (f:15), mesleki gelişime yönelik kaynaklardan faydalanma (f:8), önceki öğrenmelerle ilişki kurma (f:6), içeriği ilgi çekici hale getirme (f: 6), programa uygun materyal hazırlama(f:5), ve öğrenmenin kalıcı ve anlamlı olması (f:2)’dır.

Katılımcılar alanla ilgili güncel konuları takip etmenin içerik ögesinde yer alması gerektiğini düşünmektedirler. K26 kodlu katılımcı “Dersin içeriğini zenginleştirmek adına farklı kaynaklardan yararlanılmalı. Öğretime katkı sağlayacak yeni bir yaklaşım var mı bakılmalı. Çünkü bilgi değişiyor, öğrenci değişiyor. Kırk yıl önceki akımlar şimdi işimize yaramayabiliyor. Bu yüzden işte alanla ilgili güncel gelişmeler takip edilmeli.” demiştir.

Katılımcılar içerik ögesinde gerçek hayatla bağlantı kurulabileceğini şu şekilde dile getirmişlerdir; K10 kodlu katılımcı “Öğrencilere konuyla kendi yaşantısı arasında nasıl bir bağ kurabileceği konusunda yol göstermek lazım. Etkinlik onun için anlamlı hale getirilmeye çalışılmalı.” demiştir.

Katılımcılar mesleki gelişime yönelik kaynaklardan faydalanma ile içerik ögesi arasındaki ilişkiye dair görüş belirtmişlerdir. K25 kodlu katılımcı “Alanımızla ilgili yeni materyalleri takip etmeye çalışmak tüm hocaların yapması gereken bir şey. Konferanslar, makale okumaları da öğretim sürecinde olmalı. Hoca sadece öğretim deyince sınıf ortamını düşünmemeli” demiştir.

Elde edilen yanıtlar incelendiğinde, önceki öğrenmelerle ilişki kurmanın da içeriğe katkısı olduğunu düşünen katılımcılar şunları söylemiştir; K82 kodlu katılımcı “Yeni sunulan her konunun bir önceki öğrenmelerle ilişkisinin kurulmasını sağlayarak, bilginin doğru bir şema içine yerleştirilmesini sağlamak önemli.” K90 kodlu katılımcı “Dersin başında ön bilgilerini çağırmaya yönelik sorular hazırlamak lazım. Böylece öğrenci önceden bildiklerini hatırlar ve öğrenmesi kolaylaşır.” demiştir.

K72 kodlu katılımcı da içeriği ilgi çekici hale getirme hakkında görüş belirtmiştir; “Öğrencilerin gereksinim ve ilgilerini göz önünde bulundurma, var olan materyali değiştirme, uyarlama ya da sırasını değiştirme, ek materyal hazırlama sınıf gereksinimleriyle birlikte uygulanabilir bir materyal hazırlamak lazım. Bunları yaparken de yazılı, görsel, işitsel materyalleri kullanarak çeşitliliği sağlamalı hoca.” K22 kodlu katılımcı “Dil öğretimimde izlenceye uygun pekiştirici materyal hazırlamak gerekiyor” diyerek programa uygun materyal hazırlamaya değinmiştir.

Katılımcılar kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlamanın içerikteki önemine değinmişlerdir. Bu konuda K45 kodlu katılımcı içerikteki materyalin kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlayacak şekilde hazırlanmasına vurgu yapmıştır. K81 kodlu katılımcı ise; “Ders anlatırken kullandığınız şeyler öğrenmeyi kalıcı hale getirmeli.” diyerek bu konudaki görüşünü ifade etmiştir.

4.4.1.3. Model önerisinin öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri

Bu bölümde öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin model önerisinde üzerinde durulacak noktalara değinilmiştir. Tablo 4.19’da öğrenme-öğretme sürecine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşler

Tema	Öğrenme-Öğretme Süreci	f
	Öğrenen merkezli öğretim	107
	Teknolojiden faydalanma	49
	Uygun yöntem ve teknik kullanma	44
	Öğretimin etkili olmasını sağlama	41
	Görsel işitsel materyal kullanma	15
	Meslektaşlarla fikir alışverişinde bulunma	8
	Farklı yöntem ve teknikler kullanma	6
	Uygun öğretim stil ve stratejilerini kullanma	5
	Zamanı etkili kullanma	3
	Öğretim sürecindeki sorunları çözme	3
	Toplam	244

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi öğrenme-öğretme süreci temasının altında bazı alt boyutlar oluşturulmuştur. Bu boyutlar; öğrenen merkezli öğretim (f:107), teknolojiden faydalanma (f: 49), uygun yöntem ve teknik kullanma (f: 44), öğretimin etkili olmasını sağlama (f:41), görsel-işitsel materyal kullanma (f:15), meslektaşlarla fikir alışverişinde bulunma (f:8), farklı yöntem ve teknikler kullanma (f: 6), uygun öğretim stil ve stratejilerini kullanma (f:5), zamanı etkili kullanma (f:3), öğretim sürecindeki sorunları çözme(f:3), öğrenme-öğretme sürecini sistematik hale getirme (f:3)’dir.

Öğrenme-öğretme sürecinde, katılımcılar dersi öğrenci merkezli yürütmeye değinmiştir. Katılımcıların şu görüşleri de bu ifadeyi desteklemektedir; K118 kodlu katılımcı “Öğrenciyi güdülemeye çalışma, onlara dönüt verme, öğrenci gereksinimleri ve seviyesine göre etkinlikleri tekrar gözden geçirip düzenleme öğretimde göz önünde bulundurulacak noktalardan bazıları.” demiştir. K111 kodlu katılımcı “Öğrencilere yapılacak etkinliklere yönelik seçenek sunmak lazım ve tercihleri doğrultusunda teknik ya da materyal kullanılabilir.” demiştir.

Katılımcılar öğrenme-öğretme sürecinde teknolojiden faydalanmanın gerekliliğine değinmişlerdir. K67 kodlu katılımcı da “Teknoloji artık gereklilik gibi bir şey oldu. O olmadan olmuyor. Derse hareketlilik katmak istiyorsanız kısa da olsa faydalanılmalı teknolojik uygulamalardan. İşte bu akıllı telefon kullanma olur, akıllı tahta kullanma olur. İmkanlar dahilinde hangisine erişim varsa” diyerek öğrenme öğretme sürecinde teknolojiden faydalanmaya vurgu yapmıştır. K33 kodlu katılımcı teknoloji kullanımına değinmiştir;

“Öğretim becerilerinin geliştirilmesi öğretimin daha etkili olmasını sağlar. Mesela öğretim sürecinde bir öğreticinin teknolojiyi etkili kullanması öğrencilerle olan bağıı kuvvetlendirir ve öğrenmeyi artırır. Farklı ilgi alanlarını göz önünde bulundurması tüm öğrencilere erişimini kolaylaştırır. Çeşitli akıllı telefon uygulamalarını kullanarak derse karşı öğrencilerin ilgisini ders dışında da etkin kılabilir.”

Öğrenme-öğretme sürecine uygun teknolojik olanaklardan yararlanmanın bu süreci olumlu etkileyebileceği ve öğreticilerin öğretim sürecine de kolaylık sağlayabileceği söylenebilir.

Programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların öğrenme-öğretme sürecinde uygun yöntem ve teknik kullanabilmeye değindikleri görülmektedir. K1 kodlu katılımcı “Derste etkili olmak istiyorsanız yöntem teknik bilginizin çeşitli ve yeterli olması lazım. Tek yönetime dayalı ders pek de etkili gitmiyor maalesef çoğu zaman.” şeklinde açıklamıştır. K3

kodlu katılımcının uygun yöntem ve teknik kullanabilmeye ilişkin ifadesi şudur; “Öğretici bir kere kendine bence ben bu konuyu nasıl anlatabilirim, nasıl anlatırsam kalıcı olur sorusunu sormalıdır derse gitmeden önce.” Öğretimsel gelişimin modelin amaç ögesinde uygun yöntem ve tekniklere yer verilmesinin gerekliliği katılımcıların ifadelerinden anlaşılabilmektedir.

Katılımcılar şu ifadelerinde, öğretimin etkili olmasını sağlamaya değinmişlerdir; K33 kodlu katılımcı “Öğretim becerilerinin geliştirilmesi öğretimin daha etkili olmasını sağlar.” şeklinde açıklamada bulunmuştur. K44 kodlu katılımcı ise “Öğretim becerilerinin geliştirilmesi bir anlamda öğrenmeyi sağlamanın yani öğretimin daha etkili olmasını ve öğretimin niteliğinin artmasını sağlamaktadır.” diyerek görüşünü farklı şekilde dile getirmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğretimin etkili olmasını sağlamaya çalışmanın süreç sonunda ortaya çıkan başarı ve öğrenme üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

K95 kodlu katılımcı da görsel-işitsel materyallere yer vermeye değinmiş ve “Öğrencilerin ilgisini çekecek, ilgi alanlarına uygun olan, görsel işitsel materyaller içeren materyal hazırlamak öğretimde önemli.” açıklamasında bulunmuştur.

Meslektaşlarla fikir alışverişinde bulunmanın öğrenme-öğretme sürecinde olması gerektiğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır (K80 kodlu katılımcı). K111 kodlu katılımcı da bu görüşü desteklemektedir; “Öğretim görevlisi diğer arkadaşlardan konuyu işlemeye yönelik fikir önerileri almak işe yarayabilir. Böylece o arkadaşın sınıfında iyi giden ya da iyi gitmeyen uygulamalarla ilgili fikir sahibi olur öğretici.” Öğretim becerilerinin geliştirilmesi sürecinin etkileşimli bir süreç olduğu ve bu süreçte meslektaşların da aktif rol oynadığı söylenebilir.

Katılımcılar farklı yöntem ve teknik kullanmanın da öğrenme-öğretme sürecinde göz önünde bulundurulması gerektiğini şu ifadelerinde iddia etmektedirler; K83 kodlu katılımcı “Sınıf içinde öğrencilerin öğrenme süreçlerini çeşitli yöntemleri kullanarak ölçmek ve sonrasında etkili olmayanları kullanmamak gerekiyor.” K69 kodlu katılımcı “Hoca her zaman aynı yöntemi aynı tekniği kullanmamalı. Öğretim işi dinamik bir süreç çünkü. Yeni bir yöntem gördüysen duyduysan bunu sınıfa yansıtmaya çalışmak öğrenme-öğretme sürecindeki monotonluğu kırabilir.” Öğrenme-öğretme sürecinin olmazsa olmazlarından birinin yöntem ve teknik kavramı olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, uygun seçimlerin yapılmasının öğreticinin işini kolaylaştıracağı gibi öğrencilere de doğrudan katkı yapacağını söylemek mümkündür.

Katılımcılar uygun öğretim stil ve stratejilerine yer vermenin öğretimin niteliğini arttıracaklarını düşünmektedirler. K75 kodlu katılımcı “Hedef kitle olan öğrencilerin profili, ilgi ve gereksinimleri, öğrenme stil ve stratejileri, dersin genel ve alt amaçları, dersin içeriği gibi hususları göz önünde bulundurarak uygun öğretim yöntem ve teknikleri doğrultusunda etkinlikleri düzenlenmeli.” demiştir. K55 kodlu katılımcı da yukarıdaki görüşe ekleme yaparak “Öğrencilerin ilgilerin göz önünde bulundurarak, onların motivasyonlarını arttırıcı nitelikte, eğlenceli materyaller ve öğretim stillerini kullanmalı hoca.” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu yanıtlar doğrultusunda, öğretim stil ve stratejileri hakkında bilgi sahibi olmak ve öğrenme-öğretme sürecinde bunlara yer vermenin olumlu katkılarının olabileceğini söylemek mümkündür.

Öğrenme-öğretme sürecinde katılımcılar zamanı etkili kullanma noktasında görüş belirtmişlerdir (K6 kodlu katılımcı). K93 kodlu katılımcı görüşünü ifade etmiş ve öğretim sürecinin her dakikasını etkili kullanmaya değinerek neler yapılabileceğini ilişkin öneriler sunmuştur;

“Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkili kullanma adına bazı şeyler yapılabilir mesela; gereksinim belirlenerek daha planlı ilerlenebilir, yararlanılacak materyallerin listesi çıkarılabilir, bunlar konulara göre eşleştirilebilir, öğrencilerin öğrenme stil ve stratejileri belirlenebilir, benzer özellikteki öğrencilerle ortak çalışmalar yapılabilir. Böylece hem ders anlatırken alınan verim artar hem de zaman tasarrufu sağlanır.”

Katılımcılar öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan sorunlara da değinmişlerdir; K51 kodlu katılımcı “Ders esnasında bazı problem durumları ortaya çıkabiliyor. Bu durumda hocanın bunları elimine etmesi için hangi yolları hangi yöntemleri kullanması lazım bunlar bilinmeli.” demiştir. K75 kodlu katılımcı “Belirli stratejilerin bilinmesi kesinlikle anlık problem çözümünde ve öğretimin kalitesinde etkili oluyor. Bunu öğrenciler bile fark ediyor.” açıklamasını yaparak sorun çözmeye ilişkin görüşünü ortaya koymuştur.

4.4.1.4. Model önerisinin değerlendirme boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri

Bu bölümde, öğretim elemanlarının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve buna ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Tablo 4.20’de değerlendirme ögesine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4.20. *Değerlendirmeye ilişkin görüşler*

Tema	Değerlendirme	f
	Dönüt Alma	22
	Performansa dayalı değerlendirme	20
	Meslektaş gözlemleme	4
	Toplam	42

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi değerlendirme ögesinde katılımcılar dönüt almaya (f:22), performansa dayalı değerlendirmeye (f:20) ve meslektaş gözlemlemeye (f:4) değinmişlerdir.

Katılımcılar öğrenme-öğretme sürecinde dönüt alınması gerektiğine dair görüşlerini ifade etmişlerdir. K3 kodlu katılımcı “Öğrencilerden ölçme araçları yoluyla dönüt alınmalı böylece öğrenme süreci değerlendirilebilir hatta hoca kendi öğretimini bile değerlendirebilir.” açıklamasını yapmıştır. K42 kodlu katılımcı dönütün öğrenme-öğretme sürecine olan katkısını şöyle özetlemiştir; “Dönüt alma birçok şeyi etkiler. Kalitesini sürekliliğini, objektif değerlendirme yapılmasını, kısaca tüm süreci etkiler.” Katılımcılar dönüt almanın öğrenme-öğretme sürecine yapacağı katkıya dair görüşlerini farklı şekillerde değinmiş ve dönüt almanın gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Katılımcılar değerlendirme boyutunda performansa dayalı değerlendirme üzerinde durmuşlardır. Bununla ilişkili olarak K44 kodlu katılımcının görüşü şudur; “Dil öğretiminde öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirirken bazen kağıt kalem sınavları yapmak belirleyici olmayabiliyor. Sınavda dersteki performansını gösteremeyebiliyor öğrenci ve düşük not alıyor. Yani tabi bu da öğrendiğini değerlendirmenin tam bir yolu olmuyor.” K46 kodlu katılımcının görüşü de benzerdir. Bunlardan hareketle, öğrenme-öğretme değerlendirmeye ilişkin daha doğru ve daha çeşitli sonuç almak adına bu süreçte performansa dayalı değerlendirmenin kullanılmasının faydalı olabileceği söylenebilir.

Katılımcılar değerlendirme sürecinde meslektaş gözlemi de yapılabileceğini belirtmişlerdir. K1 kodlu katılımcı “Diğer arkadaşları gözlemlemek, onlarla fikir alışverişinde bulunmak farklı bakış açıları kazandırabilir.” şeklinde görüş belirtirken K98 kodlu katılımcı “Alanında tecrübeli hocalardan yardım alınabilir. Ders gözlemlemesi istenebilir. Dönüt alınabilir. Böyle şeyler de öğrenme-öğretme sürecinde olmalı bence.” diyerek öğretim becerilerinin geliştirilmesi sürecine meslektaşların da doğrudan ya da dolaylı olarak katkı yapabileceğini belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim sürecine yönelik hazırlanan öğretimsel gelişim modeli önerisinin amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin gereksinim belirleme ölçeğinden yola çıkılarak hazırlanan temalar incelendiğinde, katılımcılar program amaç ögesi ile derse hazırlıklı gelmeyi ilişkilendirmişlerdir. Bu noktada, derse hazırlıklı gelmenin amaçlara ulaşmayı kolaylaştırıcı etkisinin olduğu söylenebilir. İçerik ögesi gözden geçirildiğinde ise, programa uygun materyal hazırlamaya vurgu yapılmıştır. İçerik ve amaç ögesinin ilişkili olması düşünüldüğünde amaçlara uygun içerik hazırlanarak amaçlara ulaşmaya katkı sağlanabilir. Katılımcılar öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde öğrencinin olması gerektiğini düşünmektedirler. Bununla ilişkili olarak da değerlendirme ögesinde de dönüt alınması öğrenme-öğretme sürecinden alınan verimi arttırabildiği düşünülmektedir.

4.4.2. Öğretimsel gelişim sürecine yönelik hazırlanacak öğretimsel gelişim model önerisinin amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular

Bu bölümde model önerisinin öğelerine dair yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Öğretimsel gelişim model önerisinin boyutları amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme teması altında toplanmıştır.

4.4.2.1. Model önerisinin amaç boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri

Bu bölümde, öğretim elemanlarının amaç boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 4.21’de amaç ögesiyle ilgili veriler bulunmaktadır.

Tablo 4.21. Amaç ögesine ilişkin görüşler

Tema	Amaç	f
	Dersin amaçlarını belirleyebilme	3
	Toplam	3

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi öğretimsel gelişim model önerisinin amaç boyutuna ilişkin dersin amaçlarını belirleyebilme (f:3) üzerinde durulmuştur.

Amaç boyutuna dair katılımcılar dersin amaçlarının belirlenmesi noktasına dikkat çekmişlerdir. K15 kodlu katılımcının bu konudaki ifadesi şudur;

“Jeremy Harmer’ın hoşuma giden bir tabiri var bu amaçla ilgili: corridor planning. Hoca hiç olmazsa derse giderken o anda koridorda yani derse girmeden henüz derse dair ufak bir planlama yapmalı, benim amacım ne dersin amacı ne sonunda ne olacak bunları zihninde kurmalı öyle girmeli sınıf kapısından.”

K16 kodlu katılımcı da bu konudaki görüşünü paylaşmış ve “Derse girmeden amaç belirlediniz mi derste sorularınız hareketleriniz bile bu doğrultuda oluyor, bu amaçlara ulaştıracak şeyler yapıyorsunuz.” açıklamasını yapmıştır. Bu görüşlerden hareketle, öğrenme-öğretme sürecinin planlı ve sistematik ilerlemesi gereken bir süreç olduğu göz önüne alınırsa amaç belirlemenin ve öğretimi bir amaca bağlı yürütmenin sürece katkısının olabileceği söylenebilir.

4.4.2.2. Model önerisinin içerik boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri

Bu bölümde, öğretim elemanlarının içerik boyutuna ilişkin görüşlerinden ortaya çıkarılan alt temalara yer verilmiş ve bunlara dair açıklamalar yapılmıştır. Tablo 4.22’de içerik ögesine ilişkin veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.22. İçerik boyutuna ilişkin görüşler

Tema	İçerik	f
	Öğrenci gereksinimine göre materyal hazırlama	3
	Öğretimle ilgili güncel bilgilerden haberdar olma	3
	Toplam	6

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi, içerik ögesinde öğrenci gereksinimine göre materyal hazırlama (f:3) ve öğretimle ilgili güncel bilgilerden haberdar olma (f:3) konularına değinilmiştir.

Katılımcılar öğrenme materyalini öğrencilerin gereksinimlerine uygun hazırlamaya vurgu yapmışlardır. K3 kodlu katılımcı “Bazen hazır materyal kullanmak ya da işte kitabın fotokopilerini kullanmak işe yaramıyor, öğrenciler sıkılıyor ve doldurmuyor fotokopiyi. Öğrencinin ne istediğini de bilmek lazım böyle zamanlarda.” şeklinde açıklama yapmıştır. K4 kodlu katılımcı ise “Hoca öğrencilerini tanıyorsa kullanacağı materyali de ona göre belirler. Neye gereksinim duyduklarını bilir yani.” açıklamasını yaparak gereksinime uygun materyal hazırlamaya değinmiştir.

İçerik ögesinde öğretimle ilgili güncel bilgilerden haberdar olmaya dair görüş belirten katılımcılar da olmuştur. K5 kodlu katılımcı “Dersin hocası eskiye takılıp kalmamalı. İşte yeni çıkmış, bu yayın olur, bir teknik olur, materyal olur bunları

bilmeliyiz diye düşünüyorum ben.” cümlesinde bu konudaki görüşünü açıklamıştır. K6 kodlu katılımcının ifadesi de benzerdir; “Öğretim süreci dinamik bir süreç. Bir kullandığın şey her gün kullanılmıyor. Öğrenci değişiyor, içerik değişiyor. Bu da tabi öğretimle ilgili çıkan yeni şeyleri takip etmeyi gerektiriyor.” diyerek konuya açıklık getirmiştir.

4.4.2.3. Model önerisinin öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri

Bu bölümde, öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri açıklanmıştır. Tablo 4.23’te öğrenme-öğretme süreci ögesine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4.23. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşler

Tema	Öğrenme-öğretme süreci	f
	Uygun yöntem ve teknik seçimi	7
	Öğrenme-öğretme kalitesi	3
	Öğreticiye farkındalık kazandırma	3
	Uygulamaya yönelik etkinlikler	3
	Güncel yöntem, teknik, strateji ve uygulamalar	2
	Öğretici ve öğrenci güdülenmesi	2
	Öğretici özgüveni	2
	Öğretimde teknoloji kullanımına yönelik etkinlikler	2
	Katılımcıların öz değerlendirme yapmasına yönelik etkinlikler	2
	Toplam	26

Tablo 4.23’te görüldüğü gibi, öğretim elemanları öğretimsel gelişimin öğrenme-öğretme sürecine katkı sağladığını ve süreci iyileştirdiğini düşündüklerinden öğretim elemanlarının bu yöndeki görüşleri öğrenme-öğretme süreci teması altında toplanmıştır. Tablo 4.23’e göre bu temanın alt boyutları uygun yöntem ve teknik seçimi (f:7), öğrenme-öğretme kalitesi (f:3), öğreticiye farkındalık kazandırma (f:3), uygulamaya yönelik etkinlikler (f:3), öğretim becerilerinin geliştirilmesi (f:2), güncel yöntem, teknik, strateji ve uygulamalar (f:2), öğretici ve öğrenci güdülenmesi (f:2), öğretici özgüveni (f:2), öğretimde teknoloji kullanımına yönelik etkinlikler (f:2), öz değerlendirmeye yönelik etkinlikler (f:2)’ dir.

Modelin öğrenme-öğretme süreci boyutuna yönelik katılımcılar uygun yöntem ve teknik seçimine vurgu yapmışlardır (K18 ve K20 kodlu katılımcılar). K17 kodlu katılımcı bu konuda şunları söylemiştir; “Yani İngilizce öğretiyorsunuz, dümdüz anlatıp geçemiyorsunuz işte. Etkinliği yapacaksınız, pekiştirme alıştırması olacak. Ders

durağan olmayacak hep bir hareket olacak. Tabi burada seçilen yöntem devreye giriyor.”

Katılımcılar öğrenme-öğretme süreciyle ilişkili olarak öğrenme-öğretme kalitesi konusuna değinmişlerdir; K14 kodlu katılımcı “Aslında her yeni materyal, her yeni yöntem her yeni ders anlatma taktiği, tekniği, işin içine güdülenme giriyor, öğrencinin ruh hali giriyor, sınıf ambiyansı giriyor vesaire, çok fazla değişken söz konusu. Ama tabii ki öğretici geliştiği zaman gerçekten öğrenci de gelişiyor.” demiştir. K5 kodlu katılımcı da bu görüşü kendi ifadesiyle desteklemektedir; “Öğretim kalitesi yükseliyorsa öğrenme kalitesi de yükselir diye düşünüyorum.”

Öğrenme-öğretme sürecinde, öğretim kalitesini arttırmada öğretimsel gelişim etkinliklerinin katkısına değinen K1 kodlu katılımcı bu etkinliklerin öğreticiye farkındalık sağladığını belirtmiş ve “...en azından hiçbir şey olmasa bile öğretici bir kendini sorgular bir uyanış, farkındalık yaratılır. Bu da mesleki gelişim için zaten en önemli unsur, baştan bunun bir farkına varması kişinin.” açıklamasını yapmıştır. Öğretim elemanlarında öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak farkındalık kazandırılması öğretimsel gelişimin önemli noktalarından biri olarak düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarına yönelik düzenlenen etkinliklerin kuramsal bilgidен ziyade uygulamaya dönük olması gerekliliğine dair K19 kodlu katılımcı şu şekilde fikir belirtmiştir;

“Hep böyle bir bilgi eksikliği hani teori ile pratik arasındaki fark gibi oluyor daha çok. Teoride biliyoruz yapıyoruz mesela sorular geliyor karşımıza anket soruları gibi işte plan ve programa göre yapıyorum. İşte katılıyorum, az katılıyorum, çok katılıyorum gibi oluyor ama hani teoride her şeyi biliyorken pratikte çok uygulayamadığımız zamanlar oluyor. Bence bu programların bu tarzda yani gelişim muhabbeti olduğu gibi hep bizi geriye götüren şey bu aslında, teoriyle pratik arasındaki fark. Bu yüzden bu tarz programlarda daha fazla uygulama olmalı.”

Katılımcıların görüşlerinden hareketle, öğretim becerilerinin geliştirilmesi sürecinde uygulamalı etkinliklere yer verilmesinin katılımcıların gerçek anlamda fayda sağlayabileceğini söylemek mümkündür.

Öğreticilerin günceli yakalaması konusunun öğrenme-öğretme sürecine katkı sağlayacağı görüşü de K9 kodlu katılımcının ifadesi ile desteklenmektedir.

“Etkinlik esnasında meslekte ortaya çıkmış olan yeni yaklaşımların farkına varılacağı için o yaklaşımlar doğrultusunda öğretim süreci düzenlenebilir öğretici tarafından. Böylelikle de öğrencilere daha hitap eder hale gelebiliriz. Bunun sonucunda da öğretici daha etkili bir

şekilde öğretmeye başlayabilir. Öğrenci tabii daha etkili bir şekilde öğrenmeye başlayabilir.”

K15 kodlu katılımcı da şu eklemeyi yapmış ve “değişen koşullara, değişen öğrenci gereksinimlerine cevap verebilmek adına, teknolojiyi etkin kullanabilmek adına, yani bireyin kendisine bir ömür boyu yetecek yeterlikleri kazanabilmesi için öğretmenlerin de mesleki gelişim etkinliklerine katılması ve öğretmenlerin kendisini güncellemesi gerektiğine” değinerek öğretim sürecinde güncel bilgilerden faydalanmanın ve güncel bilgilerden haberdar olmak için çaba sarf etmenin süreçte fayda sağlayabileceğini belirtmiştir.

Öğretim elemanlarından K10 kodlu katılımcı öğretimsel gelişim etkinliklerinin güdülenmeye ve dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecine olan etkisini şu cümle ile ifade etmiştir; “Yani direk olarak bence güdülenme etkisi var doğrudan. Yani insanın yaptığı işi sevdirmesine ve daha farklı yönlerini görmesine etkisi var. Dolaylı olarak da bunun sınıfa yansması ve öğrenci performansı ve öğrenci memnuniyeti konularında etkili olabilir.” K14 kodlu katılımcı da güdülenme ve öğrenme-öğretme süreci arasındaki ilişkiye değinmiş ve yalnız öğretici güdülenmesinin değil öğrenci güdülenmesinin göz önünde bulundurulmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili olarak öğretimsel gelişim etkinliklerinin öğretmenlere kazandırdığı farkındalığın öğretmenlerde özgüven olarak yansmasının görüldüğü K3 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir; “Bize olan etkisi de dediğim gibi insanda bir özgüven oluyor... Farkındalık oluşturduğu için insan kendine de güveniyor bu durumda.” K20 kodlu katılımcı da konu hakkında görüşünü başka şekilde ifade etmiştir; “Bir kişi kullandığı materyal veya ders içi aktivitelerde ne kadar kendisini geliştirebilirse derse o kadar hakim olabildiğine inanıyorum ben ders ortamında. Bu öğrenci açısından da önemli. İşte burada öğretimsel gelişim etkinlikleri önemli, değişim ve gelişim için öğreticiyi tetikliyor.” Öğretim sürecinde öğretmenlerin neyi öğreteceğini bilmesi kadar bunu nasıl öğreteceğini bilmesi de önem kazanmaktadır. Bu noktada bilinenler öğreticinin ders sırasında daha özgüvenli olmasına katkı sağlayabilmektedir.

Öğrenme-öğretme süreci boyutunda, öğretimde teknolojinin kullanımına dair katılımcıların görüşleri şu doğrultudadır; K5 kodlu katılımcı etkinliklerin düzenlenmesinde teknolojiye yer verilmesine değinmiştir. K2 kodlu katılımcı etkinliklerde teknoloji kullanımına dair görüşünü açıklayarak teknoloji kullanımı

konusunda üreticilerin gelişime ve değişime açık olması gerektiğine vurgu yapmış ve süreçte fayda gördüğünü belirtmiştir.

ğretimsel gelişim etkinlikleri ğretim elemanlarının öz değerlendirme yaparak öğrenme-öğretme sürecinde daha bilinçli bir yol izleyebileceğini destekleyen görüş K20 kodlu katılımcıya aittir; “Bir etkinlik dzenlenecekse uygulaması yansıtması değerlendirmesi dnt olmalı.” K18 kodlu katılımcı aldığı eğitimle kendini değerlendirdiğini ifade etmiştir; “Bu etkinliklerin en büyük etkisi bu ben napıyordumu sorgulattırıyor sorgulatmalı da zaten. Her hoca kendini değerlendirebilmeli.” demiş ve öğreticilerin kendi kendilerini değerlendirme ve bu konuda eleştiriye açık olunmasına dair fikrini ortaya koymuştur.

4.4.2.4. Model nerisinin değerlendirme boyutuna ilişkin ğretim elemanlarının görüşleri

Bu bölümde, ğretim elemanlarının değerlendirme boyutunu ilişkin görüşleriyle ilgili açıklama yapılarak sunulmuştur. Tablo 4.24’te değerlendirmeye dair veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Değerlendirme boyutuna ilişkin görüşler

Tema	Değerlendirme	f
	Değerlendirme yöntemlerini eşitlendirme	5
	Meslektaşları gözlemlemeye yönelik etkinlikler	1
	Toplam	6

Tablo 4.24’te görüldüğü gibi değerlendirme öğesinde, değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirmenin (f:5) meslektaşları gözlemlemeye yönelik etkinliklerin (f:1) fayda sağlayacağı yönünde görüşler bulunmaktadır.

Katılımcılar değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirmenin fayda sağlayacağını düşünmektedirler. K7 kodlu katılımcının bu konudaki görüşü şudur;

“Dil sınıfında öğrenciyi değerlendirirken birden fazla değerlendirme yöntemini kullanmak gerekebilir. İşte ne bileyim bazen quiz işe yarıyor, gramerde yazılı klasik sorular sınavlar iyi gidiyor. Yazma becerisinde portfolio ğrenci gelişimini süreç içinde gösteriyor mesela. Yani hoca ders esnasında bile öğrenciyi o anki durumundan değerlendirebilir. İlla quiz olacak illa bir metin üzerinden gidilecek diye bir şey yok yani.”

K9 kodlu katılımcı bu noktada; “Dil öğretirken değerlendirme tek tip olmaz zaten. Yeri gelir klasik yaparsın, yeri gelir test yaparsın. Ya da işte bir proje ödevi verirsın. Tüm bunlardaki öğrenci performansını değerlendirebilir dersin hocası.” açıklamasını yapmış ve öğrenme-öğretme sürecinde farklı değerlendirme yöntemlerinden faydalanmanın etkili olabileceğini düşünmektedir.

Öğretimsel gelişim etkinliklerinde meslektaşları gözlemenin de faydalı olabileceğini düşünen K12 kodlu katılımcı “Etkinliklerde ufak da olsa meslektaş gözlemine de yer verilmeli bence.” ifadesinde gözlem yapmaya değinmiş ve öğretimsel gelişimin bir parçası olarak da meslektaşların olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Yukarıdaki verilere bakıldığında, öğretim elemanlarının programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutuna ilişkin farklı görüşlerinin olduğunu görmek mümkündür. Katılımcılar amaç ögesine yönelik olarak dersin amaçlarını belirlemeye vurgu yapmışlardır. Katılımcılar, örnek bir programın içeriğinde öğrenci gereksinimine göre materyal hazırlama ve öğretimle ilgili güncel bilgilerden haberdar olmaya vurgu yapmışlardır. Bunlara ek olarak, öğretim elemanları öğretimsel gelişim etkinliklerinin öğrenme-öğretme sürecinde uygun yöntem ve teknik seçimi konusu üzerinde durulması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Böylece, öğrenme-öğretme kalitesinin arttırılabileceğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır. Öğretimsel gelişim etkinliklerinin öğreticiye farkındalık kazandırdığı düşünülmektedir. Bundan başka, öğrenme öğretme sürecinde uygulama yapmaya yönelik etkinliklere yer verilmesi gerektiği görüşü ortaya çıkarılmıştır. Bunlara ek olarak, öğretimsel gelişim etkinlikleri sayesinde, öğreticilerin güncel yöntem, teknik, strateji ve uygulamalardan haberdar olabileceği söylenebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretimsel gelişim etkinlikleri hem öğrencinin hem de öğreticinin güdülenmesini sağlarken aynı zamanda öğreticinin özgüveni üzerinde de olumlu etkiye sahip olabilmektedir. Bunların yanı sıra, teknolojiye yer verilmesine vurgu yapılmıştır. Ayrıca, etkinliklerde katılımcıların öz değerlendirme yapmasının faydalı olacağını düşünen öğretim elemanları da bulunmaktadır. Son olarak da, değerlendirme boyutunda çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ve meslektaş gözlemlene konusunda görüş belirtmişlerdir.

4.5. Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişim Sürecine Yönelik Hazırlanan Öğretimsel Gelişim Model Önerisinde Amaçlar, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirmenin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu olan ‘‘Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim sürecine yönelik hazırlanan öğretimsel gelişim modelinde amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme nasıl olmalıdır?’’ sorusu veri toplama araçlarından elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bir model önerisi hazırlanmasıyla yanıtlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan model önerisi aşağıdaki bölümde verilmiştir.

4.5.1. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik bir model önerisi

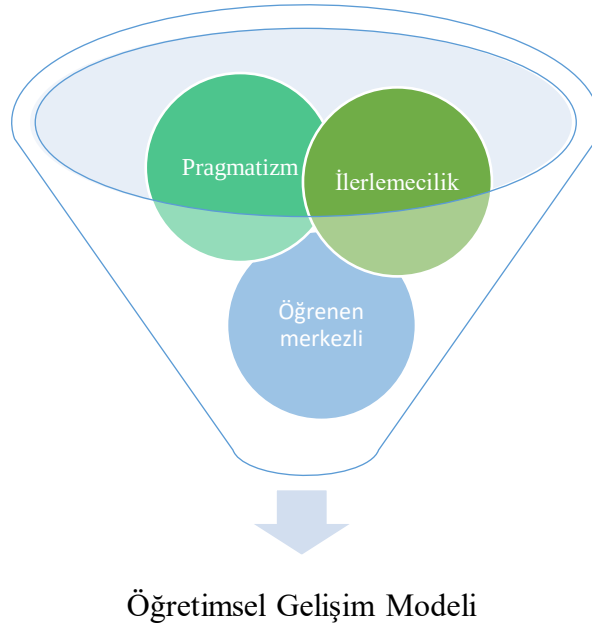
Öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, öğrenmenin doğasını ve öğrenci özelliklerini ve gereksinimlerini bilmek gerekmektedir. Öğrenme-öğretme süreci düzenlenirken bu öğeler dikkate alınmalıdır (Güven, 2004). Öğreticilerin öğrencilerini etkili öğrenmeye yönlendirmesi zengin öğrenme yaşantıları sunmadan geçer. Bu yönlendirme sürecinde, öğreticilerin eğitiminde de onlara iyi kılavuzluk edilmiş olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği bilgi ve beceriler bütünü olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte, öğreticilerin sağlam bilgi ve beceri temeline dayalı öğretim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. (Doğanay, 2017). Öğretim becerilerinin geliştirilmesi demek öğrenme-öğretme sürecinden fayda sağlamak için gerekli donanımına sahip olmak demektir.

Bu doğrultuda bu çalışmada, Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görev yapan öğretim elemanlarının öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin ve etkinliklerin düzenlenmesi ve bu uygulamaların öğretim sürecine aktarılmasına yönelik bir öğretimsel gelişim modeli gerekli görülmüştür. Buna göre, öğretim elemanlarının kendi öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yollara başvurmasından ve bunların sistematik olmamasından dolayı, öğretim elemanları öğretim becerilerinin gelişimine yönelik çoğunlukla bireysel yollarla kendilerini geliştirmeye çalışmakta ve bu süreçte çoğunlukla yalnız çaba sarf etmektedirler ve hatta bazen de öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik hiçbir girişimde bulunmamaktadırlar. Bu nedenle, öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretimsel gelişim modeli ortaya konulması amaçlanmıştır. Böylece, öğretim elemanları öğretim becerilerinin

geliştirilmesi sürecinde daha planlı yol alabilecek, süreçte uzman desteği alabilecek ve öğrenme-öğretme sürecini daha etkili hale getirebilecektir.

4.5.1.1. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik model önerisinde benimsenen felsefe

Öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik ortaya konulan model önerisinin hem öğretim elemanlarına hem de öğrencilere öğrenme-öğretme sürecinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretim elemanları, öğretim becerileri konusunda değişikliğe giderek ve yenilikleri benimseyerek öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini arttırmaya çabalamaktadırlar. Öğretimsel gelişim modeli bu açıdan öğretim elemanlarına fayda sağlayabilecektir. Bu noktada, öğretimsel gelişim modeli pragmatist felsefeye dayandırılmıştır (Bakır, 2006). Pragmatist eğitim anlayışında, eğitim kişisel ve toplumsal yaşamdaki yeniliklere uyum sağlamaya yönelik deneyimi kazandırmayı içerir. Bu anlayışta, öğrenci ön planda tutulduğu için öğretici daha çok öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri üzerinde durmalıdır (Çetin, 1994). Şekil 4.1’de, öğretimsel gelişim modelinin oluşturulmasında etkili olan felsefe ve bu felsefenin temelleri gösterilmiş ve aşağıdaki bölümde buna ilişkin açıklamalar yapılmıştır.



Şekil 4.1. Öğretimsel gelişim modelinin temelindeki felsefe

Şekil 4.1’de, çalışmada ortaya konulan öğretimsel gelişim modelinde *pragmatist* felsefe temel alınarak, *ilerlemeci eğitim felsefesine* göre model şekillendirilmiş ve öğrenme-öğretme süreci *öğrenen merkezli* olacak şekilde pragmatist eğitim anlayışına göre düzenlenmiştir. Pragmatist felsefenin bir yansıması olan ilerlemecilik, eğitimi bir sonuç, bir süreç ya da hayata hazırlık olarak görmemektedir, bu anlayışta eğitim hayatın kendisi olmalıdır. Eğitim bireyin ilgi alanlarına göre seçilmeli ve insan doğası ve çevresiyle bir bütünlük içinde olmalıdır (Bakır, 2006). İlerlemeci eğitim felsefesinde öğrenenler ön planda olduğu için, öğrenenlerin kendini tanıması ve bilgiyi kişiselleştirmesi önemlidir; bu yüzden de öğrenenlerin gereksinimleri doğrultusunda öğrenme yaşantıları sunulmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2018, s.61).

İlerlemeci felsefeye göre, her öğrenme deneyimi öğrenen ve konu alanı arasındaki etkileşimin bir sonucudur. Deneyim bilgi ve tecrübeyi barındıran bir kavram olarak görüldüğünden öğrenen çevreyle de etkileşim içinde olmalıdır. Bu noktada, okul yaşamın bir yansıması olmalı ve problem durumunda öğrenenlere yol gösterici nitelikteki bilgilerle bireyi donatmalıdır (Radu, 2011). Öğrenen merkezli bir model olarak tasarlanan “Öğretimsel Gelişim Modeli” bu süreçte öğrenen rolünde olan öğretim elemanlarının gereksinimleri göz önünde bulundurularak şekillendirilmiştir. Öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin geliştirilmesiyle, öğretimsel gelişim modeli öğrenme-öğretme sürecine dahil olan öğrenciler için de faydalı olacak ve etkili öğrenme meydana gelecektir.

4.5.1.2. Öğretimsel gelişim modelinin hedef kitle

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik ortaya konulan model önerisi öğretim elemanlarının öğretim becerilerini geliştirebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu açıdan da, öğretimsel gelişim modelinin hedef kitle

4.5.1.3. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik model önerisinin genel amaçları

Araştırmada yapılan gereksinim belirleme çalışmalarının sonuçları öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir gereksinimin olduğunu ortaya koymuştur. Bu gereksinimlere dayalı olarak öğretimsel gelişim modelinin genel amaçları belirlenmiştir. Buna göre, öğretimsel gelişim modelinin genel amaçları şu biçimde sıralanabilir:

1. Genel Amaç: Öğretimsel gelişime yönelik farkındalık kazandırabilme,
2. Genel Amaç: Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik gereksinimlerine cevap verebilme,
3. Genel Amaç: Öğretimsel gelişim sürecinde öğrenme-öğretme sürecinin kritik noktalarını belirleyebilme,
4. Genel Amaç: Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim ile etkili öğrenme-öğretme süreci arasında ilişki kurmasını sağlayabilme,
5. Genel Amaç: Öğretim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilme ve
6. Genel Amaç: Öğretim becerilerinin geliştirilmesiyle öğrenme-öğretme sürecini etkili hale getirebilme.

4.5.1.4. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik ortaya konan model önerisinde benimsenen program geliştirme modeli

Bu bölümde, tasarlanacak olan model önerisinde hangi program geliştirme modelinin benimsendiğine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

4.5.1.4.1. Araştırma kapsamında örnek alınan program geliştirme modelinin seçimi

Eğitim-öğretim sürecinin temelini oluşturan öğelerden biri olan eğitim programı etkili bir program geliştirme sürecinin ürünüdür. Program geliştirme temelde planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının olduğu bir kavramdır. Etkili bir program geliştirme süreci için sistemli bir program geliştirme süreci yürütülmelidir. Bunun için de bir program geliştirme modeline gereksinim duyulmaktadır (Lunenburg, 2011). Alan yazında farklı program geliştirme modelleri mevcuttur. Tüm dünyada yaygın olan program geliştirme modelleri arasında *Taba Modeli*, *Tyler Modeli*, *Saylor*, *Alexander ve Lewis Modeli* sayılabilir (Hall, 1975; O'Neill, 2010; Lunenburg, 2011). Bunların yanısıra Türkiye’de yaygın olarak kullanılan program geliştirme modelleri arasında

Demirel'in Eğitimde Program Geliştirme Modeli örnek olarak verilebilir (Demirel, 2013).

Taba Program Geliştirme Modelinde, öğrenme sosyal bir olgu olarak görülmüş ve bu sürecin doğrusal olamayacağından bahsedilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci tek boyutu olan bir süreç olmadığından amaçların belirlenmesinde de bu nokta göz önünde bulundurulmalıdır. Taba modelinde öğrenme-öğretme süreçlerine daha çok odaklanıldığı için bu model aynı zamanda bir öğretici yaklaşımı olarak da görülmüştür. Model, öğreneni merkeze alan bir model olduğundan öğrenen gereksinimleri programın temel noktalarından biridir. Taba modelinde, bilginin öğrenilmesinin yanı sıra bireylerin kavrama yeteneğini geliştirme, bakış açılarını genişletme ve değer verme ve kişilik gelişimlerine destek olma da yer almaktadır. Bu yüzden de, programda yer alacak amaçların faydalı, açık ve somut olması gerekmektedir. Amaçlar beklenen davranışları ve içeriği kapsamalıdır. Programda gerçekçi amaçlara yer verilmelidir ve amaçların kapsamı da geniş tutulmalıdır (Taba, 1962).

Tyler Program Geliştirme Modelinin temelinde öğretimin mantığı yatmaktadır. Bu görüş, etkililiği arttırmak için öğrenmeye giden yolları ve öğrenme araçlarını birbirinden ayırmaktadır. Tyler modelini bu görüşten yola çıkarak şekillendirmiştir. Tyler, program kuramını teknik olarak ele almaktadır. Programda, önceden belirlenen amaçlar programın öğrenme-öğretme sürecini etkilemektedir. Tyler'a göre ilk adım olan amaçların belirlenmesi programın en önemli adımlarından biridir. Amaçlar, programın diğer tüm öğelerini düzenlemede programı geliştiren kişileri yönlendirmektedir. Tyler'ın program geliştirme modelinin adımlarının açık ve net olması, program geliştirme sürecinde tercih edilen modeller arasında olmasının nedenlerindendir (Laanemets ve Ruubel, 2013). Tyler (1949, s.51), program geliştirme sürecine okulun ulaşmak istediği amaçların neler olduğunu, bu amaçlara ulaşmak için öğrenme yaşantılarının nasıl düzenlenmesi gerektiğini, bu öğrenme yaşantılarının etkili bir şekilde nasıl organize edileceğini ve bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının nasıl belirleneceğine karar verilmesinin üzerinde durulması gereken noktalar olduğunu ifade etmiştir.

Saylor, Alexander ve Lewis Modelinde (Lunenburg, 2011) amaçlar yasal zorunluluklar, bilimsel veriler, profesyonel kuruluşlar ve devlet kuralları gibi dış etkenlerden etkilenmektedir. Bunlar aynı zamanda toplum, öğrenenler ve bilgi gibi programın temel öğelerini oluşturan unsurlardan da etkilenmektedir. Program geliştirme

sürecinden program geliştirme grupları sorumludur. Bu gruplar belli bir okulu ve öğrenci kitlesini temsil eder. Gerekli veriler toplandıktan ve yorumlandıktan sonra amaçlar belirlenir. Program geliştirme grupları da bir program geliştirme modeli benimserler. Program geliştirme modelinde, öğretim yöntemlerine de yer verilmiştir ve öğreticilere de seçenekler sunulmuştur. Programın değerlendirilmesinde de beklenen öğrenme çıktılarının ve program geliştirme modelinin tümünün değerlendirilmesi söz konusudur (Lunenburg, 2011).

Demirel Program Geliştirme Modeli (Demirel, 1992) öğretmen eğitimi programlarından yola çıkılarak hazırlanmıştır. Modelde, beş bölüm bulunmaktadır. İlk bölümde program geliştirme çalışmalarının planlanması yer almaktadır. İkinci bölümde, ilk kez yapılacak program çalışmasına taslak program hazırlanır. Mevcut bir program üzerinde çalışılacaksa da uygulama sonuçlarına göre değerlendirme yapıp ortaya çıkan verilere göre program geliştirme çalışmalarına başlanmaktadır. Üçüncü bölümde, hazırlanan programın pilot uygulaması yapılarak uygulama değerlendirilir ve programda gerekli düzenlemeler yapılır. Dördüncü bölümde, programın uygulanmasına yönelik olarak bir kılavuz kitap hazırlanarak program öğreticilere tanıtılır ve programın ülke genelinde yaygınlaştırılması sağlanır. Son bölümde ise programın uygulamasının genel bir değerlendirmesi yapılarak elde edilen sonuçlara göre gerekli adımlar tekrarlanabilir.

Başlıca program geliştirme modellerinden Tyler Modeli, Taba Modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli ve Depgem Modeli program geliştirme adımlarını net bir şekilde içermektedir. Taba modeli program geliştirme sürecinde tümevarım yaklaşımını benimserken; Tyler modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli ve Demirel modelinde bu yaklaşım benimsenmemiştir. Tyler modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli ve Demirel modelinde öğrenen merkezli bir yaklaşım söz konusu değilken Taba modelinde öğrenenler merkeze alınmıştır. Tyler modeli, Taba modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli ve Demirel modelinde amaçlar, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri bulunmaktadır. Tyler modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli ve Demirel modelinde içerik modüllere ayrılarak düzenlenmemiştir; oysa Taba modelinde öğrenme-öğretme modülleri bulunmaktadır. Tyler modelinin eleştirildiği noktalardan biri olan program geliştirme sürecinde doğrusal bir yaklaşımın belirlenmesi aynı zamanda Saylor, Alexander ve Lewis Modeli'nde rastlanılan bir özelliktir. Saylor, Alexander ve Lewis modelinde program geliştirme sürecinde yöneticilerin fikirlerine başvurulurken Taba modelinde programı kullananlar olarak eğitimcilerin program geliştirme sürecine

dahil olmaları söz konusudur (Taba, 1962; Lunenburg, 2011; Demirel, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018).

Bu karşılaştırmalar doğrultusunda, Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Model Önerisinin hazırlanmasında program geliştirme modellerinin özellikleri dikkate alındığında, mTaba Program Geliştirme Modeli'nin araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Taba program geliştirme modelinin diğer program geliştirme modellerine göre üstün bir noktası bulunmamakla birlikte çalışmada ortaya konulacak olan öğretimsel gelişim model önerisi Taba program geliştirme modelinin adımları örnek alınarak hazırlanmıştır.

4.5.1.4.2. Öğretimsel gelişim model önerisinin ortaya konulmasında Taba program geliştirme modelinin tercih edilmesinin nedenleri

Bu bölümde, araştırmada Taba Program Geliştirme Modelinin tercih edilmesinin nedenleri açıklanmıştır (Taba, 1962; Lunenburg, 2011; Ornstein ve Hunkins 2018).

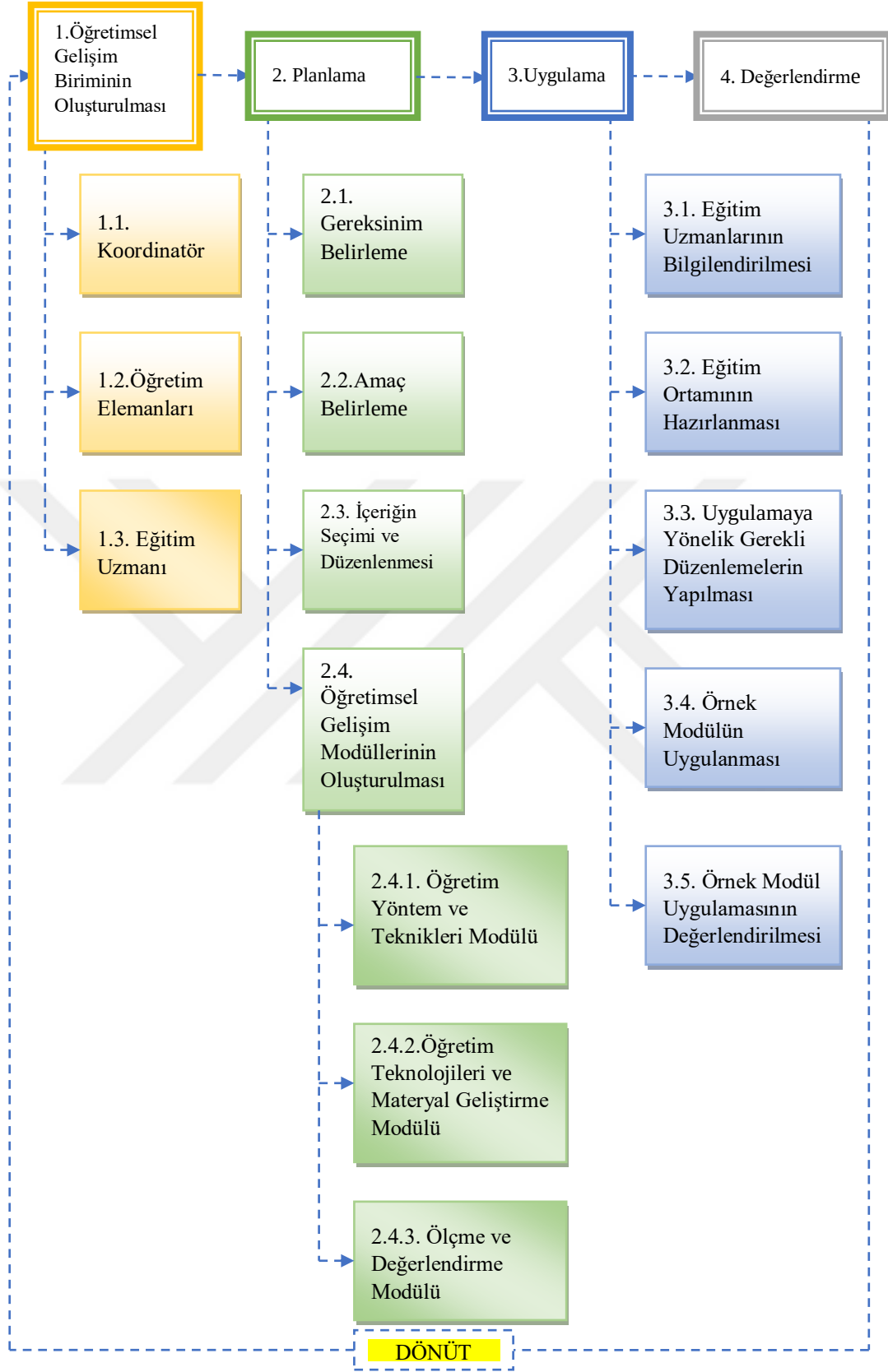
- Öğretimsel gelişim modeli, öğretim elemanlarının görev yaptığı *yabancı diller yüksekokulunun* özelliklerini, imkanlarını ve kaynaklarını gözönünde bulundurmaya yöneliktir. Ayrıca model, yüksekokul yönetimi ve görev yapan öğretim elemanlarının özellikleri ve öğrenci nüfusunun özelliklerini de dikkate almaktadır. Taba Modeli de program geliştirme sürecinde programdan faydalanan kitleyi dikkate aldığı için bu model tercih edilmiştir.
- Öğretimsel gelişim modeli, *öğrenme-öğretme modüllerini* içermektedir. Modüller ortaya çıkan amaçlar doğrultusunda şekillendirilmiş ve öğrenme yaşantıları bazı ölçütlere göre netleştirilmiştir. Taba modelinin temelinde de öğrenme-öğretme sürecinin modül olarak tasarlanması olduğu için Taba modeli bu araştırmada örnek alınmıştır.
- Taba modelinde, birbiriyle etkileşim içinde olan beş öge bulunmaktadır; *amaçlar, içerik, öğrenme yaşantıları, öğretim stratejileri ve değerlendirme*. Bu beş öge göz önünde bulundurularak öğretimsel gelişim modelinde bir *öğrenme-öğretme sistemi* ortaya konulmaya çalışıldığı için *Taba Modeli* tercih edilmiştir.
- Öğretimsel gelişim modelinin tasarlanmasında ilk aşama olarak gereksinim belirleme çalışması yapılmış ve ortaya çıkan verilere göre model

detaylandırılmıştır. Bu noktada, öğretim sürecinde etkin rol alan yabancı diller yüksekokulunda çalışan öğretim elemanlarının görüşleri ve gereksinimleri ön plana alınmış, gereksinimleri belirlenmiş ve Taba modelinde olduğu gibi *öğretim elemanlarının da öğretimsel gelişim modelini tasarlama sürecinde rol almaları* sağlanmıştır. Bu sayede, öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecini etkili bir şekilde sürdürmesi ve etkili öğrenme sonucuna ulaşılması amaçlanmıştır.

- Modelin tasarlanmasında Taba Modeli temel alınmış ve *tümevarımcı yaklaşım* benimsenmiştir. Bu yaklaşıma göre, öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin geliştirilmesinden yola çıkılarak daha genel bir çerçeve sunacak olan öğretimsel gelişim modelinin hazırlanmasına karar verilmiştir. Modelde *Taba Modelindeki gibi öğrenme modülleri* oluşturulmuş ve bu doğrultuda genel bir tasarım ortaya çıkarılmıştır. Böylece, özelden genele gidilerek modelin öğretim stratejilerinden ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

4.5.1.4.3. Taba program geliştirme modelinden yola çıkılarak hazırlanan öğretimsel gelişim model önerisinde izlenen adımlar

Bu bölümde öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik hazırlanan model önerisinin adımlarına yer verilmiştir. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik model önerisinin tasarımında Taba Program Geliştirme Modeli'nin aşamalarından faydalanılmıştır. Modele, gereksinim belirleme çalışmalarından yola çıkılarak bazı adımlar eklenmiş ve ortaya orijinal bir model tasarısı koyulmaya çalışılmıştır. Öğretimsel gelişim modelinin yapısı Taba program geliştirme modeli temel alınıp oluşturularak modele esneklik kazandırılmaya çalışılmış ve model güncel gereksinimlere cevap verecek şekilde tasarlanmıştır. Modelde döngüsellik söz konusu olduğu gibi adımlar arasında geri dönme ve tekrar gözden geçirme söz konusudur. Öğretimsel gelişim model önerisinde izlenen adımlar ve modelin yapısının yer aldığı Şekil 4.2 aşağıda verilmiştir.



Şekil 4.2. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik hazırlanan model önerisinin yapısı

Şekil 4.2’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik olarak hazırlanan model önerisi üç ana adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar; öğretimsel gelişim birimi, planlama ve uygulamadır.

İlk adımda, öğretimsel gelişim birimi bulunmaktadır. Bu birimin üç ögesi vardır. Bunlar; birim koordinatörü, öğretim elemanları ve eğitim uzmanıdır. Bu ögelere ilişkin açıklamaya aşağıda yer verilmiştir.

Adım 1: Öğretimsel gelişim biriminin oluşturulması

Araştırmada, öğretimsel gelişim etkinliklerinin kurumsal boyutta ve bu etkinliklerin daha sistematik ve düzenli yürütülmesine yönelik bir birime gereksinim duyulduğu görülmüştür. Birimdeki öğretimsel gelişim etkinliklerinin yürütülmesinde, düzenlenmesinde, değerlendirilmesinde ve ortaya çıkan sorunların çözülmesinde öğretimsel gelişim birimi gerekli rolleri üstlenmelidir.

Oluşturulacak öğretimsel gelişim birimi, öğretimsel gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinden, yürütülmesinden, denetiminden ve geliştirilmesinden sorumlu olmalıdır. Öğretimsel gelişim biriminin görevleri şu biçimde sıralanabilir:

- Düzenli olarak her yıl başında gereksinim belirleme çalışması yaparak öğretim elemanlarının gereksinimlerine göre bir öğretimsel eğitim programı hazırlamak,
- Yapılan gereksinim belirleme çalışması doğrultusunda içerikte yer alacak konuları belirlemek,
- Yürütülecek eğitime dair ilgili tarihleri sene başında etkinlikler başlamadan öğretim elemanlarına duyurmak,
- Etkinliklere katılacak olan öğretim elemanlarına yıl başında bir toplantı düzenlemek ve öğretimsel gelişim etkinliklerin tanıtımı, program, içerik ve eğiticiler konusunda öğretim elemanlarını bilgilendirmek,
- Öğretimsel gelişim etkinliklerini düzenleyecek eğitim uzmanları ile gerekli görüşmeleri yapıp etkinliklerin düzenleneceği tarih, etkinliklerin içeriği ve katılımcı kitlesinin özellikleri hakkında eğitim uzmanını bilgilendirmek,
- Öğretimsel gelişim etkinliklerine katılımcı sayısını önceden belirlemek adına ön kayıt almak ve belli sayıdan fazla olan grupları bölmek,
- Ön kayıtlı katılımcıları belirledikten sonra benzer özellikteki katılımcıları bir araya getirmek için gerekli düzenlemeleri yapmak,

- Etkinliklerin düzenleneceği yer, kullanılacak materyali etkinlik düzenlenmeden ayarlamak ve
- Öğretimsel gelişim etkinliklerin sonunda, eğitim uzmanları ve katılımcıların yansıtma ve değerlendirme yapmasını sağlamaktır.

Öğretimsel gelişim biriminin öğeleri

Birim koordinatörü

Öğretimsel gelişim birimi, düzenlenecek olan öğretimsel gelişime yönelik etkinliklerin daha sistematik yürütülmesine yöneliktir ve bu birimden *öğretimsel gelişim birim koordinatörü* sorumludur. Öğretimsel gelişim birim koordinatörünün görevleri şu biçimde sıralanabilir:

- Öğretimsel gelişim birimindeki işleri yürütme,
- Yıl içinde düzenlenecek etkinliklere dair bilgi vermek ve görüş almak amacıyla yıl başında öğretim elemanları ile öğretimsel gelişim birim sorumlusu olarak toplantılar düzenleme,
- Öğretimsel gelişim etkinliklerinin düzenleneceği yılın başında kurumun ve bölümün gereksinimlerine göre öğretimsel gelişim eğitim programını hazırlama,
- Kurumun ve bölümün gereksinimleri doğrultusunda, bölümde görev yapan öğretim elemanlarının gereksinimlerini yıl başında belirleyerek eğitim programının içeriğini belirleme,
- Gereksinimler belirlendikten sonra, eğitimi kimin vereceği, eğitime kimlerin katılacağı, eğitimin nerede ve ne zaman yapılacağı, eğitimde kullanılacak materyal konusunda gerekli düzenlemeleri yapma,
- Etkinlikleri organize etmekten sorumlu olduğu gibi bu etkinlikleri mail ya da telefon yoluyla öğretim elemanlarına duyurma,
- Etkinliklere katılımın yoğunluğunu ayarlamak için etkinlik katılımcı listeleri hazırlama ve bu listeleri öğretim elemanlarına etkinlikler düzenlenmeden en az bir hafta önce yollama ve kimlerin etkinliklere katılacağını belirleyerek sayıyı netleştirme (Böylece, etkinliğe olan talep görülmüş olup etkinliğin düzenleneceği ortamın fiziksel koşulları da bu sayıya göre düzenlenir),

- Etkinliklerde görev yapacak olan eğitim uzmanını belirleme (Eğitim uzmanı, düzenlenecek olan etkinliğe göre eğitim uzmanının uzmanlık alanına göre belirlenir ve önceden davet edilir. Eğitim uzmanı, kurum içinden ya da kurum dışından bir uzman olabilir. Etkinliğe kurum dışından bir eğitim uzmanı davet edilmişse, eğitim uzmanına koordinatör kurum, öğretim elemanları, kurumun ve öğretim elemanlarının gereksinimleri konusunda bilgi vermelidir.) ve
- Yıl sonunda düzenlenen etkinliklere dair öğretim elemanlarından dönüt almak için toplantılar düzenleme.

Öğretim elemanları

Öğretimsel gelişim birimi, etkinlikleri öğretim elemanlarına yönelik olarak düzenlemelidir. Öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini arttıracığından, öğretim elemanları aşağıdaki noktalara dikkat etmelidir.

- Yıl başında öğretimsel gelişim birim koordinatörünün düzenleyeceği toplantılara katılma,
- Etkinliklere olan gereksinimin belirlenmesi için, öğretimsel gelişim birim koordinatörüne gereksinim belirleme çalışmaları süresince destek verme,
- Katılabileceği etkinliklere etkinlik katılım listesine adını yazdırarak etkinliğe katılma durumunu belirtme ve etkinliklere katılamayacakları söz konusuysa koordinatöre önceden bildirme,
- Etkinliklere katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunu bilme ve etkinlik süresince etkin olma,
- Etkinliğe dair meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma,
- Yılsonunda koordinatörün düzenleyeceği etkinlik değerlendirme toplantılarına dönüt vermek üzere katılma.

Eğitim uzmanı

Öğretimsel gelişim etkinliklerinin yürütülmesinde eğitim uzmanı ya da o birimde görev yapan kişilerden de destek alınabilir. Öğretimsel gelişim etkinliklerini yürütecek kişilerin seçiminde aşağıdaki noktalar göz önünde bulundurulmalıdır.

- Öğretimsel gelişim etkinliklerinin düzenleneceği kurumda eğitim verecek olan kişi kurum içi ya da kurum dışı bir eğitim uzmanı olabilir. Öyle ki etkinlik o kurumda çalışan bir öğretim elemanı tarafından da yürütülebilir.
- Kurum içi eğitim uzmanı, kurumun gereksinimlerini bilmesi, kurumu ve öğretim elemanlarını tanıması açısından daha faydalı olabilir. Kurum dışı eğitici ise, kuruma ve öğretim elemanlarına dair koordinatörün vereceği ön bilgileri edinmelidir.
- Eğitim uzmanı, gereksinim belirleme çalışmaları sonucunda ortaya çıkan gereksinime göre öğretim programını şekillendirmelidir.
- Etkinlikleri mümkün olduğunca etkileşimli bir şekilde yürütmek eğitim uzmanının sorumluluğundadır.
- Eğitim uzmanı, öğretimsel gelişim etkinliklerini kuramsal bilgiye boğmamalı, katılımcıların gereksinimlerine göre etkinliklerde kuramsal bilgiye yer verilmelidir.
- Eğitim uzmanı, etkinliklerde uygulamaya yer vermelidir. Etkinliğe katılan öğretim elemanlarının eğitim sırasında uygulama yapmasını sağlamalıdır.
- Uygulamadan sonra, eğitim uzmanı öğretim elemanlarına uygulamaya dair dönüt vermelidir.
- Etkinliklerin bitiminde, eğitim uzmanı koordinatörle eğitim sürecine dair fikirlerini paylaşmalı ve önerilerini sunmalıdır.

Adım 2: Planlama

Modelin ikinci adımı planlamadır. Bu adımda, gereksinim belirleme çalışmaları, gereksinimlere uygun amaç belirleme, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi ve öğretimsel gelişim modüllerinin oluşturulması yer almaktadır.

Taba (1962) programın hedef kitlesini oluşturan bireylerin özelliklerinin ve gereksinimlerinin bilinmesi için gereksinim belirlemenin ilk adım olması gerektiğini savunmuştur. Somut amaçların elde edilebilmesi için gereksinim belirleme önemlidir. Programa dair yeni odak noktaları ve yeni fikirler ortaya atılabilmesi için gereksinim belirleme yapılmalıdır. Gereksinim belirleme var olan bilgiyi bir araya getirme ve düzenleme, bu bilgiyi detaylandırılarak göz ardı edilen noktaların ya da üzerinde

durulmasına daha fazla gereksinim duyulan noktaların belirlenmesinde fayda sağlar (Taba, 1962, s.347-348).

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik tasarlanan model önerisinin tasarlanmasında, gereksinim belirleme çalışmasına yönelik, ilk olarak alan yazına başvurulmuştur. Alan yazın taraması yapıldığında, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik gereksinimlerini ortaya çıkarmaya yönelik bir ölçeğe ya da ankete rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda, alan yazındaki yerli ve yabancı kaynaklardan faydalanılarak öğrenme-öğretme sürecine yönelik soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından, 17 maddelik gereksinim belirleme ölçeği hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur.

Aynı şekilde, alan yazına dayandırılarak öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik görüş ve gereksinimlerini belirlemek adına yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme 7 sorudan oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunularak gerekli düzenlemelere gidilmiştir.

Ölçek ve görüşme sorularının hazırlanmasının ardından bunların uygulama kısmına geçilmiştir. Gereksinim belirleme ölçeği, online ve yüz yüze olmak üzere Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan 131 öğretim elemanına uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ise Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan 20 öğretim elemanı ile yapılmıştır. Buradan elde edilen sonuçlara göre, öğretim elemanlarının gereksinimlerine yönelik bir öğretimsel gelişim modeli bulunmadığı ve öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim etkinliklerine gereksinim duydukları ortaya çıkmıştır. Birinci aşamada, yürütülen gereksinim belirleme çalışması sonucunda hem gereksinim belirleme ölçeği hem de görüşme sonuçlarından elde edilen verilere bulgular ve yorum kısmında detaylı bir şekilde yer verilmiş, aşağıda da kısaca özetlenmiştir. Buna göre gereksinim belirleme süreçlerinin sonunda ulaşılan sonuçlar şu biçimde sıralanabilir:

- *Öğretimsel gelişime yönelik bir model olmaması,*
- *Öğretimsel gelişime yönelik etkinliklerin düzenli bir şekilde yapılmaması,*
- *Öğretimsel gelişim kavramının öğretim elemanları tarafından net bir şekilde bilinmemesi,*
- *Öğretimsel gelişim etkinliklerinin mesleki gelişim etkinlikleri adı altında yürütülmesi ayrıyeten bir öğretimsel gelişim etkinliği düzenlenmemesi,*

- *Düzenlenen etkinliklerin gereksinime göre değil, o anki duruma göre belirlenmesi,*
- *Düzenlenen etkinliklerin ağırlıklı olarak kuramsal olması, etkinliklerde uygulamaya yer verilmemesi ve*
- *Düzenlenen etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecine fayda sağlayıp sağlamadığının bilinmemesi.*

Gereksinim belirleme çalışmasının ardından, gereksinimlerle paralel olarak amaç ifadeleri oluşturulmuştur. Taba (1962), gereksinim belirleme sürecinin amaçlara dair fikir verdiğini ve hangi noktalara vurgu yapılması gerektiğini belirtmektedir. Amaçların açık ve anlaşılır olması programın kritik noktalarından biridir. Amaçlar, çoğunlukla hangi içeriğin önemli olduğu ve bu içeriğin nasıl organize edilmesi gerektiği konusunda yol göstericidir. Kapsamlı bir amaçlar listesi içerik ve öğrenme aktiviteleri oluşturmaya yardımcı olur. Amaçların belirlenmesinde ve kategorilere ayrılmasında programın kullanılacağı düzey ve içerik belirleyicidir. Bu noktada, ortaya çıkan gereksinimlere göre okulun amaçlarının belirlenmesi önemlidir (Taba, 1962).

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik model önerisi çalışmasının gereksinim belirleme sürecinin tamamlanmasıyla, öğretimsel gelişim modelinin amaçları öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu amaçlar, aynı zamanda modelin genel amaçlarıdır:

- *Öğretimsel gelişime yönelik farkındalık kazandırabilme*
- *Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik gereksinimlerine cevap verebilme*
- *Öğretimsel gelişim sürecinde öğrenme-öğretme sürecinin kritik noktalarını belirleyebilme*
- *Öğretim elemanlarına öğretimsel gelişim ile etkili öğrenme-öğretme süreci arasındaki ilişkiyi gösterebilme*
- *Öğretim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilme*
- *Öğretim becerilerinin geliştirilmesiyle öğrenme-öğretme sürecini etkili hale getirebilme*

Model, öğrenme modülleri şeklinde tasarlandığından her modülün amacına ilerleyen bölümlerde yer verilecektir.

Taba (1962), gereksinim belirleme çalışmasının yapılmasının ardından amaçların belirlenmesiyle programın içerik ögesine dair yönlendirici fikirlere ulaşıldığını savunur.

Taba'ya (1962) göre içerik seçiminde de şu üç boyut dikkate alınmalıdır: konuların seçimi, temel kavramların seçimi, içeriğin detaylandırılması. İçerik ögesinde, program geliştirme sürecinde merkeze alınacak konu ve konunun alt boyutları, konuya dair kavramlar ve bunların detayları açısından seçici olunmalıdır.

Taba (1962) kavramlar ya da belirlenen içeriğin öğretilecek içerik konusunda tek başına yeterli olmayacağını, bunun için içeriğin bir sıra takip edilerek organize edilmesi gerektiğini ve bu sıranın da uygulanabilir adımlardan oluşması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için izlenmesi gereken mantıksal sıranın içerik düzenlenmesinde göz önünde bulundurulması gerekir. Taba (1962) programın içerik ögesinin düzenlenmesi amaçların yanı sıra başka bazı ölçütlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar; geçerlilik, önem, içerik düzenlemede ilgili ayrımların iyi yapılması, içeriğin hangi gelişim alanına katkı sağlayacağıdır. Ayrıca, içerik ile öğrenme-öğretme sürecinde devamlılığı sağlanmalı ve öğrenme farkları göz önüne alınarak içerik düzenlenmelidir.

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik model önerisinin içeriğinin düzenlenmesinde kullanılan içerik düzenleme yaklaşımı

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik model önerisinin temelinde pragmatik felsefe ve ilerlemecilik akımı vardır. Ayrıca, model öğrenen merkezli olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu açıdan, modelde içerik düzenlenirken “modüler programlama yaklaşımı”nın kullanılmasına karar verilmiştir.

Modüler programlama yaklaşımı

Modüler programlama yaklaşımında, içerik öğrenciyi merkeze alacak şekilde öğrencilerinin ilgi, gereksinim ve yeteneklerine göre düzenlenir. Bu yaklaşımda, öğretici öğrencileri öğrenmeye yönlendirerek etkili öğrenme ortamının oluşmasını sağlar. Böylece, öğrenciler kendi öğrenme hızına göre ilerler ve etkili öğrenme gerçekleşir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci sürekli olarak değerlendirilir ve gerçek yaşamda karşılaşılabileceği olgular sunulur; böylece problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olunur (Özkan, 2005).

Modüler programlama yaklaşımında, modüllerde yer alacak her türlü bilgiye ulaşılması gerekir. Böylece modüller uygun öğrenme-öğretme yaşantılarını taşıyacaktır. Bir öğrenme ünitesi olarak ele alınan öğrenme modüllerinde, konu, öğretim yöntem ve

teknikleri, öğrenme-öğretme amaçları, gerekli donanım ve değerlendirme yöntemi yer almalıdır (Dochy, 1997, s. 9, Finch ve Crunkilton, 1989, s. 253-254'ten aktaran Cengizhan, 2008).

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik modelin tasarlanmasında, gereksinimlerin ve amaçların belirlenmesinin ardından *içerik seçimi* ve düzenlenmesi için veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara başvurulmuştur. İçerik, öğrenme modülleri şeklinde düzenlenmiştir. Bu modüller şu biçimdedir;

- Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü
- Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Modülü
- Ölçme ve Değerlendirme Modülü'dür.

Birinci *modül* olarak düşünülen *Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü* öğrenme-öğretme sürecini etkili hale getirmeye yönelik bileşenleri içermektedir. Öğretim yöntem ve teknikleri modülü; öğrenme-öğretme sürecine ilişkin temel bileşenler, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri gibi konulara yönelik olarak düşünülmüştür. Bu modülün hazırlanmasında, gereksinimlere dayalı olarak ortaya konulan bileşenler dikkate alınarak daha genel başlıklar oluşturulmuştur. Bu başlıklara da öğretim yöntem ve teknikleri modülünün içerik kısmında yer verilmiştir.

İkinci *modül* olarak *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* modülü hazırlanmıştır. Bu modül yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek teknolojik uygulamalar ve araçlar, bu araçların özellikleri ve bunlara yönelik örnek uygulamaları içermektedir. Böylece, öğretim teknolojileri öğrenme-öğretme sürecine dahil edilerek sürece farklı bir boyut kazandırılabilir. Bu noktada, farklı mobil uygulamalar ve bilgisayar uygulamaları ve internet kaynaklarından faydalanılabilir.

Üçüncü *modül* olarak düşünülen *Ölçme ve Değerlendirme Modülü*, öğrenme-öğretme sürecinin sonucunda hem öğrenmeyi değerlendirmek hem de amaçlara ulaşma düzeyini belirlemek üzere hazırlanmıştır. Bu noktada, klasik ölçme süreci yürütülebileceği gibi sürece dayalı değerlendirme de yapılabilmektedir. Aynı zamanda, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciden alınan dönütler de ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenmeye dair ipucu verebilmektedir.

Taba (1962) program geliştirme sürecinde öğrenme yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesinin sadece öğrenme ilkelerinin uygulanmasından ibaret olmadığını belirtmiştir. Öğrenme yaşantıları amaçları uygulamaya koymada, öğrenmeyi planlamada kullanılır. İçeriğin uygun öğrenme yaşantılarına dönüştürülmesi, öğrenme

farklılıklarına göre düzenlenmesi ve güdülenmeyi arttıracak öğrenme yaşantılarının seçimi önemlidir. Amaçların uygun öğrenme yaşantıları ile uygulamaya konulması gerekmektedir. Böylece öğrencilerin öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik aktiviteler seçilmiş olur. Öğrenme ve düşünme becerileri içerikle doğrudan bağlantılı olmasa da öğrenme yaşantıları ve süreçleri ile yakından ilişkilidir. Her öğrenme yaşantısının belirli bir fonksiyonu olmalıdır (Taba, 1962).

Öğrenme yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesi aşamasında, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik modelin öğretim programına yönelik detaylar verilmiştir. Modüler programlama yaklaşımına uygun olarak tasarlanan programda öğrenme yaşantılarına dair açıklamalar yapılmıştır.

Öğretimsel gelişim modülleri

Çalışmada, öğretimsel gelişim model önerisi kapsamında üç modül hazırlanmıştır. Öğretimsel gelişime yönelik olarak hazırlanan modüllerin hedef kitlesi “Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanları”dır. Modülleri uygulaması sürecinde *eğitim uzmanlarından* destek alınacaktır. Öğretimsel gelişim modüllerine ait açıklamalara ve modüllerin bileşenlerine aşağıdaki bölümde yer verilmiştir. İlk olarak, *Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülüne* ilişkin açıklamalar; ardından *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Modülüne* ilişkin açıklamalar; son olarak da *Ölçme ve Değerlendirme Modülüne* ilişkin açıklamalar sırasıyla verilmiştir.

Modül 1: Öğretim yöntem ve teknikleri modülü

Öğretim yöntem ve teknikleri modülü, öğretim elemanlarının derste kullandıkları yöntem ve teknikleri çeşitlendirmek, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini arttırmak ve güncel yöntem ve teknikler hakkında öğretim elemanlarına farkındalık kazandırmaya yöneliktir. Öğretim yöntem ve teknikleri modülü öğretim elemanlarının lisans eğitiminde öğretim ilke ve yöntemleri dersinde ele aldıkları konuları hatırlamaya, öğretim ilke ve yöntemleri dersini almamışlarsa bu derse dair kısa bir bilgilendirme yapmaya, yeni ve güncel yöntem ve tekniklerden haberdar olmaya, bunları derste kullanmaya, öğrenme-öğretme sürecinden alınan verimi en üst düzeye çıkarmaya yöneliktir.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülünün Kazanım İfadeleri

(B): Bilişsel amaç kavramını ifade eder.

(D): Duyuşsal amaç kavramını ifade eder.

(P): Davranışsal amaç kavramını ifade eder.

- 1) Öğrenme-öğretme yaklaşımlarını söyler (B).
- 2) Yöntem kavramını tanımlar (B).
- 3) Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikleri sıralar (B).
- 4) Teknik kavramını tanımlar (B).
- 5) Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda güncel yaklaşımları takip eder (D).
- 6) Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda ortaya çıkan yenilikleri sınıfında uygular (P).
- 7) Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunur (P).
- 8) Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda düzenlenen etkinliklere katılmaya istekli olur (D).
- 9) Öğrenme-öğretme sürecinde nitelikli öğrenmeleri sağlamak üzere, öğrencilerin benimsemeleri beklenen temel öğrenme yaklaşımını tanımlar (B).
- 10) Öğrenme-öğretme sürecinde öğretim etkinliklerini planlamanın önemini kavrar (B).
- 11) Derse başlamadan önce dersin amaçlarını belirlemeye önem verir (D).
- 12) Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenme ilgi ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak plan hazırlar (P).
- 13) Dersin içeriğini belirlerken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini tespit eder (P).
- 14) Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerinin göz önünde bulundurmaya önem verir (D).
- 15) Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini göz önünde bulundurmaya önem verir (D).
- 16) Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme yaklaşımlarını kullanır (P).
- 17) Öğrenme-öğretme sürecinde öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanmanın önemini bilir (B).
- 18) Öğrenme-öğretme sürecinde öğretim stratejilerini kullanır (P).
- 19) Öğrenme-öğretme sürecinde ipuçları, dönüt, düzeltme ve pekiştirme gibi öğretim hizmetinin öğelerinden faydalanır (P).
- 20) Öğrenme-öğretme sürecinde diğer dersler ya da disiplinlerle ilişki kurar (P).

- 21) Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin güdülenmesine ve dikkatlerinin çekilmesine önem verir (D).
- 22) Tüm öğrencilerin derse katılım göstermesine dikkat eder (D)
- 23) Derse katılmaya direnç gösteren öğrenciler için derse katılmalarına yönelik önlemler alır (P).
- 24) Öğretim becerilerinin geliştirilmesiyle uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma arasındaki ilişkiyi açıklar (B).
- 25) Uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmanın öğrenci gelişimine katkı sağladığını fark eder (D).
- 26) Öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmenin öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini arttırdığını kabul eder (D).
- 27) Öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmenin öğrencinin derse katılım düzeyini arttırdığını fark eder (D).
- 28) Öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmenin öğrencinin güdülenmesini olumlu etkilediğini fark eder (D).
- 29) Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada yenilikçi olmanın derse dinamizm kattığını kabul eder (D).
- 30) Fayda sağlamayan öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaktan kaçınır (D).
- 31) Yeni öğretim yöntem ve teknikleri kullanmanın öğrencilere daha iyi hitap etmeye yardımcı olduğunu fark eder (D).
- 32) Yeni öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaya istekli olur (D).
- 33) Dersin son dakikalarını etkili hale getirmek için kullanılabilecek aktiviteleri sınıfta uygular (P).
- 34) Gerçekleştirilmesi planlanan öğrenme etkinliğine uygun bir yöntemi seçer (B).

Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülünün İçeriği

Öğrenme nedir?

Öğrenme nasıl gerçekleşir?

Öğrenmenin gerçekleşme biçimleri

Öğrenme üzerinde etkili olan bireysel özellikler

Öğrenme stilleri

Öğrenme stratejileri

Öğretme stratejileri

- Sunuş yoluyla öğretme stratejisi

- Buluş yoluyla öğretme stratejisi
- Araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisi

Öğretme yöntemi

Öğretme tekniği

Yöntem teknik seçimini etkileyen faktörler

Öğretim yöntem ve teknikleri

1. Büyük Grupla Öğretim Yöntem Teknikleri

- Anlatım
- Soru Yanıt
- Gösterip Yaptırma
- Tartışma
- Ekiple Öğretim

2. Küçük Grupla Öğretim Yöntem Teknikleri

- Problem Çözme
- Örnek Olay
- Beyin Fırtınası
- Rol Oynama
- Yaratıcı Drama
- Eğitsel Oyunlar
- Vızıltı
- Akvaryum
- Benzetim
- Akran Öğretimi
- İşbirlikli Öğrenme

3. Bireyselleştirilmiş Öğretim Yöntem Teknikleri

- Bireysel Öğretim
- Programlı Öğretim
- Bilgisayar Destekli Öğretim
- Ev Ödevleri ve Projeler
- Uzaktan Öğretim

Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülünde Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülünde, düz anlatım, soru-cevap, tartışma, örnek olay, problem çözme, gösterip yaptırma, beyin fırtınası, gözlem, işbirlikli öğrenme yaklaşımı, bireye görelilik, yaparak yaşayarak öğrenme, güncellik, gibi yöntem, teknik, öğrenme yaklaşımı ve öğretim ilkelerinden faydalanılabilir.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülünde Değerlendirme

Öğretim yöntem ve teknikleri modülü uygulaması sonucu öğretici öğrenme-öğretme sürecinde öğretim etkinliklerini planlar. Bunun için, öğretici öğretimini yapacağı konuyu seçer ve 45 dakikalık bir derste bu konunun nasıl öğretileceğini ilgili planlama yapar. Planlama sürecinde, her bir etkinlik için hangi yöntem ve tekniğin nasıl kullanılacağına ilişkin bir ders planı hazırlar. Konuyu öğretici seçmeli ve ders planını bu doğrultuda hazırlamalıdır. Aynı şekilde kazanım ifadelerini de belirlemeli ve bu ifadeler doğrultusunda ders planı hazırlamalıdır. Hazırladığı ders planı konusunda, uygulama sonrasında eğiticiden dönüt alır. Ayrıca, diğer katılımcılarla uygulamaya dair tartışma yapar. Aşağıdaki bölümde, öğretim yöntem ve teknikleri modülüne ilişkin hazırlanmış bir ders planı örneği verilmiştir.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü Ders Planı Örneği

Dersin adı	Öğretim yöntem ve teknikleri
Konu	Yabancı dil öğretiminde ‘rol oynama tekniğinin’ kullanımı
Alan	Yabancı dil öğretimi
Meslek	Öğretim elemanı
Dersin yürütüleceği sınıf	Yabancı dil öğretim elemanları
Önerilen süre	Haftada 2 ders saati Ders süresi derse katılan öğretim elemanlarının gereksinimlerine göre arttırılabilir ya da azaltılabilir.
Dersin amacı	Bu derste, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin güdülenmesine ve dikkatlerinin çekilmesi, tüm öğrencilerin derse katılım göstermesi, derse katılmaya direnç gösteren öğrenciler için derse katılmalarına yönelik önlemler alınması, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrenci gelişimine katkı sağlanması, öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirme, derse katılım düzeyini arttırma, öğrencinin güdülenmesini olumlu etkileme, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada yenilikçi olarak derse dinamizm katma amaçlanmaktadır.
Dersin tanımı	Küçük grupla öğretim yöntem ve tekniklerinin tanıtımı ve kullanımına yönelik bilgilendirmeler yapılarak öğretim elemanının dersin etkililiğini arttırmaya yönelik bir derstir.
Dersin koşulları	ön Küçük grupla öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi sahibi olmak.
Ders kazandırılacak yeterlikler	ile Derste, -Rol oynama tekniğine dair fikir sahibi olma - Rol oynama tekniğini derste uygulama -Rol oynama tekniğiyle dersi etkili ve eğlenceli hale getirme yeterlikleri kazandırılmaya çalışılacaktır.
Dersin içeriği	Küçük grupla öğretim yöntem ve teknikleri Rol oynama tekniği

		Rol oynama tekniğinin kullanımı
Yöntem teknikler	ve	Bu derste, anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap, bireysel öğretim, grup çalışması gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir.
Eğitim-öğretim ortamı ve donanım		Ortam: yabancı dil sınıfı Donanım: bilgisayar e ses sistemi
Ölçme değerlendirme	ve	Katılımcılara bu derste kazandırılan yeterliklerin bireysel olarak yerine getirmesi ve eğitim uzmanının katılımcılara dönüt vermesi şeklinde modülde değerlendirme yapılabilir.
Eğitim uzmanı		Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda alan uzmanı ya da Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi ve tecrübeye sahip öğretim elemanı dersi yürütebilir.
İşbirliği yapılacak kurum/ kuruluş/ kişiler		Öğretim elemanlarının konuyla ilgili iletişim kurabileceği, araştırma- gözlem ve uygulama yapabileceği yabancı dil öğretim elemanları, farklı bölümlerde bulunan öğretim elemanları, alan uzmanı eğitim uzmanları, farklı üniversitelerdeki yabancı dil öğretim elemanları ile işbirliği yapılabilir.

Modül 2: öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme modülü

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Modülü öğretim elemanlarının güncel öğretim teknolojileri hakkında bilgi vermek, öğretim teknolojileri uygulama örnekleri göstermek, teknolojiyi derste etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmaya, öğretim teknolojilerini kullanarak materyal geliştirmeye ilişkin uygulama yapmaya yönelik olarak hazırlanmıştır.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Modülünün Kazanım İfadeleri

(B): Bilişsel amaç kavramını ifade eder.

(D): Duyuşsal amaç kavramını ifade eder.

(P): Davranışsal amaç kavramını ifade eder.

- 1) Teknoloji kavramını tanımlar (B).
- 2) Eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi kavramlarını tanımlar (B).
- 3) Öğretim ve teknoloji arasındaki ilişkiyi açıklar (B).

- 4) Öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin etkisini fark eder (D).
- 5) Sınıfta teknoloji kullanımına dair meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunur (B).
- 6) Öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin rolünü açıklar (B).
- 7) Sınıfta teknoloji kullanımının hangi amaçları gerçekleştirmeye yarayacağını bilir (B).
- 8) Amaçlara uygun materyal geliştirmenin önemini bilir (B).
- 9) Materyal geliştirmede dikkat edilmesi gereken unsurları açıklar (B).
- 10) Yabancı dil öğretiminde kullanılan materyalleri tanımlar (B).
- 11) Yabancı dil öğretiminde kullanılan materyalin yabancı dil öğrenme sürecine katkılarını söyler (B).
- 12) Öğretimde kullanılacak teknolojileri bilir (B).
- 13) Öğretimde teknoloji kullanımının öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini arttıracığını bilir (B).
- 14) Öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanımının zaman tasarrufu sağlayacağını fark eder (D).
- 15) Öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi olduğunu bilir (D).
- 16) Öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanımının kalıcı öğrenmeye yardımcı olacağını kabul eder (D).
- 17) Öğretim teknolojisinin eğitime yansımaları hakkında bilgi sahibi olur (B).
- 18) Öğretim teknolojilerinden öğretimde yararlanma yollarını kavrar (B).
- 19) Öğretimde teknoloji kullanımının öğrenmeyi desteklediğini bilir (B).
- 20) Öğretimde teknoloji kullanımına dair öğrendiği uygulamaları sınıfında uygular (P).
- 21) Öğretimde materyal hazırlarken nelere dikkat etmesi gerektiğini bilir (B).
- 22) Öğretimde materyal kullanırken nelere dikkat etmesi gerektiğini bilir (B).
- 23) Öğretim materyalinin seçiminde etkili olan faktörleri açıklar (B).
- 24) Öğretim materyallerini çeşitlendirmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verebilmenin bir yolu olduğunu bilir (B).
- 25) Öğrenme ortamına uygun materyal hazırlar (P).
- 26) Öğrenme materyalini içerikle ilişkilendirir (D).
- 27) Öğretim yöntem ve tekniğine uygun materyal hazırlamanın önemini fark eder (D).

- 28) Materyal geliştirmede görsel tasarım ilkelerini bilmenin önemini fark eder (D).
- 29) Pedagojik yaklaşımla materyal arasında ilişki kurmanın önemini bilir (B).
- 30) Sınıfta kullanılabilecek teknolojik uygulamalara örnek verir (B).
- 31) Uygulamaların kullanılacağı hedef kitlenin özelliklerini bilmenin önemini fark eder (D).
- 32) Materyal geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken özellikleri söyler (B).
- 33) Yabancı dil ğretiminde kullanılan materyalin yabancı dil öğretimindeki yerini ve önemini açıklar (B).
- 34) Yabancı dil ğretiminde kullanılan materyalin sahip olması gereken özellikleri bilir (B).
- 35) Yabancı dil ğretiminde kullanılabilecek uygun materyali geliştirir (P).
- 36) Yabancı dil ğretiminde teknolojik ğretim araçlarını etkili bir şekilde kullanır (P).

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Modülünün içeriği

Web 2.0 nedir?

Web 2.0 teknolojisi öğrenme-öğretme sürecinde nasıl kullanılır?

Web 2.0 araçları nelerdir?

Web 2.0 araçlarının özellikleri nelerdir?

Web 2.0 araçlarının kullanılmasının avantajları ve dezavantajları nelerdir?

Eğtimde kullanılabilecek bazı *Web 2.0 uygulamaları*;

**E-kitap araçları*: Dijital ykleme,

**Harita araçları*: Kavram haritaları,

**Sanal duvar ve pano araçları*: Zihin haritaları,

**Online sınav ve quiz araçları*: Quizlet, Kahoot.

**Oyun yapım araçları*: Dijital puzzle,

**Sınıfynetim araçları*: Google class, edmodo.

**Video konferans araçları*: Zoom uygulaması.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Modülünde ğrenme-ğretme Süreci

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme modülünde, düz anlatım, soru-cevap, tartışma, örnek olay, problem çözme, gösterip yaptırma, beyin fırtınası, gözlem,

işbirlikli öğrenme yaklaşımı, bireye görelilik, yaparak yaşayarak öğrenme, güncellik, gibi yöntem, teknik, öğrenme yaklaşımı ve öğretim ilkelerinden faydalanılabilir.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Modülünde Değerlendirme

- Katılımcılar eğitim uzmanının hazırladığı etkinliği telefonlarını kullanarak tamamlarlar.
- Katılımcılar tanıtılan uygulamalardan birini seçerek bir etkinlik hazırlar ve sunar.
- Katılımcılar öğrenilen bir uygulamada bir sanal sınıf oluşturur ve sınıfa worksheet/video/link vb. ekler yükler
- Katılımcılar öğrenilen teknolojik uygulamaya dair yansıtma ve değerlendirme yapar
- Katılımcılar işbirlikçi web araçlarını kullanarak girdikleri sınıf düzeyine uygun bir test hazırlarlar.
- Katılımcılar öğrenilen teknolojik uygulamanın gerçek ortamda denemesini yapar.
- Hazırlanan alıştırma analiz edilerek alıştırmanın hangi seviyede kullanmaya uygun olduğu tartışılır.
- Eğitimci ve katılımcılarla ortak belirlenen bir konuda alıştırma hazırlanır.

Örnek değerlendirme: Katılımcı “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” modülü kapsamında sözü geçen işbirlikçi web araçlarından “kahoot” uygulamasını açar. Bu uygulamada, bir hesap oluşturduktan sonra kendi sınıfında öğrenilen konulardan birini seçerek quiz hazırlar. Daha sonra, öğretici kendi bilgisayarından uygulamaya girer ve öğrencilerin de kendi cep telefonlarından uygulamaya girmesini söyler. Öğrenciler uygulamaya girdikten sonra o sınıfa göre hazırlanan quizin kodunu telefonlarında girerek quiz sorularını görür ve yanıtlarlar. Böylece, konu tekrarı yapılmış olur. Öğretici bu derse dair yansıtma günlüğü yazar ve izlenimlerini meslektaşlarıyla paylaşır. Aşağıdaki bölümde, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme modülü ders planı verilmiştir.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Modülü Ders Planı

Dersin adı	Öğretimde teknoloji kullanımı
Konu	Yabancı dil öğretiminde “Kahoot” uygulamasının kullanımı
Alan	Yabancı dil öğretimi
Meslek	Öğretim elemanı
Dersin yürütüleceği sınıf	Yabancı dil öğretim elemanları
Önerilen süre	Haftada 2 ders saati Ders süresi derse katılan öğretim elemanlarının gereksinimlerine göre arttırılabilir ya da azaltılabilir.
Dersin amacı	Bu derste, öğretimde teknoloji kullanarak öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini arttırma, zaman tasarrufu sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcı öğrenmeye yardımcı olma amaçlanmaktadır.
Dersin tanımı	Kahoot uygulaması ile yabancı dil öğretiminde alıştırmalar oluşturma, alıştırmayı öğrencilerle çözmeye dair yönlendirmelerin yapıldığı bir derstir.
Dersin ön koşulları	Bilgisayar ve internet kullanım becerilerinin yeterli olması
Ders ile kazandırılacak yeterlikler	Bu derste, Kahoot uygulamasının kullanımına dair bilgi sahibi olmak, Kahoot uygulamasında alıştırmalar hazırlamak, Kahoot uygulamasında alıştırmalar çözmek yeterlikleri kazandırılmaya çalışılacaktır.
Dersin içeriği	Bu ders, Kahoot uygulamasını açmak, Uygulamaya öğrencileri dahil etmek, Uygulamayı başlatmak, Uygulamayı sonlandırmak, Uygulamada konuya uygun alıştırmaları seçmek, Uygulamada işlenen konuya uygun alıştırmalar hazırlamak, Uygulamada yarışma düzenlemek, konularını içermektedir.
Yöntem ve teknikler	Bu derste, anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap, bireysel öğretim, grup çalışması gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir.

Eğitim-öğretim ortamı ve donanım	Ortam: bilgisayar laboratuvarı ya da bilgisayar ve projeksiyonun bulunduğu bir sınıf Donanım: bilgisayar, projeksiyon, akıllı telefon
Ölçme ve değerlendirme	Katılımcılar, Eğitim uzmanının hazırladığı kahoot uygulamasına akıllı telefon ile katılma, Kahoot uygulamasında bir etkinlik hazırlama Kahoot uygulamasında bir etkinliği yönetme Yeterliklerini yerine getirme durumlarına göre değerlendirilir.
Eğitim uzmanı	Bilgisayar ve öğretim teknolojileri alan uzmanı ya da Kahoot uygulamasını kullanma yeterliğine sahip öğretim elemanı dersi yürütebilir.
İşbirliği yapılacak kurum/ kuruluş/ kişiler	Öğretim elemanlarının konuyla ilgili iletişim kurabileceği, araştırma- gözlem ve uygulama yapabileceği yabancı dil öğretim elemanları, farklı bölümlerde bulunan öğretim elemanlarının, eğitim uzmanları, farklı üniversitelerdeki yabancı dil öğretim elemanları ile işbirliği yapılabilir.

Modül 3: Ölçme ve değerlendirme modülü

Ölçme ve değerlendirme modülü, öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecinde ölçme araçlarını etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak, ölçme ve değerlendirme sürecinde hangi ölçme aracını nasıl kullanacağına dair yönlendirmek, alternatif ölçme araçları hakkında bilgi vermek, ölçme ve değerlendirmenin temel ilkelerine değinmek ve ölçme araçları uygulama örnekleri göstermek, öğrenme-öğretme sürecinde eksik noktaları ölçme değerlendirme ile belirlemek, sürecin iyileştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi noktasında yönlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Ölçme ve Değerlendirme Modülünün Kazanım İfadeleri

(B): Bilişsel amaç kavramını ifade eder.

(D): Duyuşsal amaç kavramını ifade eder.

(P): Davranışsal amaç kavramını ifade eder.

- 1) Ölçme kavramını tanımlar (B).

- 2) Değerlendirme kavramını tanımlar (B).
- 3) Eğitimde ölçme ve değerlendirmeden hangi amaçlar için yararlanılacağını bilir (B).
- 4) Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemini açıklar (B).
- 5) Nitelikli eğitim ve ölçme ve değerlendirmeyi ilişkilendirir (B).
- 6) Ölçme ve değerlendirme sürecinde gözetilmesi gereken ilkeleri örneklendirerek açıklar (B).
- 7) İyi bir ölçme değerlendirme sürecinin nasıl olması gerektiğini açıklar (B).
- 8) Eğitimde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerini söyler (B).
- 9) Eğitim gereksinimlerinin saptanmasında ölçme ve değerlendirmeden faydalanılabileceğini bilir (B).
- 10) Değerlendirme etkinlikleri hazırlarken nelere dikkat etmesi gerektiğini bilir (B).
- 11) Alternatif değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibi olur (B).
- 12) Uygun ölçme ve değerlendirme aracını seçer (P).
- 13) Ölçme aracının uygulanacağı hedef kitlenin özelliklerini tespit eder (B).
- 14) Ölçme aracının hangi amaçla kullanılacağını bilir (B).
- 15) Ölçme aracının amaç ve içerikle ilişkilendirir (P).
- 16) Ölçme aracı geliştirmede göz önünde bulundurulması gereken ilkeleri bilir (B).
- 17) Ölçme ve değerlendirmenin öğrencinin hazırbulunuşluğuna dair fikir vereceğini fark eder (D).
- 18) Ölçme ve değerlendirme ile kazanımlara ulaşma düzeyini belirler (P).
- 19) Ölçme ve değerlendirme ile öğrencinin neyi bildiğini anladığını ve yapabildiğine dair fikir edineceğini fark eder (D).
- 20) Ölçme ve değerlendirme ile öğrencinin gelişim düzeyiyle ilgili bilgi sahibi olacağını bilir (B).
- 21) Ölçme ve değerlendirme ile öğrenme-öğretme sürecini planlar (P).
- 22) Ölçme ve değerlendirme ile etkili öğrenme-öğretme sürecini ilişkilendirir (B).
- 23) Ölçme ve değerlendirme ile öğrenme sürecine dair bilgi edinir (B).
- 24) Ölçme ve değerlendirme ile öğretim programı arasındaki ilişkiyi açıklar (B).
- 25) Ölçme ve değerlendirme ile öğretim yöntem ve tekniklerin etkililiğini değerlendirir (P).
- 26) Ölçme değerlendirme ile öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirler (B).
- 27) Ölçme değerlendirme ile öğretici kendi mesleki yeterliğini değerlendirir (P).

Ölçme ve değerlendirme modülünün içeriği

Klasik ölçme araçları

Tamamlayıcı ölçme anlayışı

Tamamlayıcı ölçme anlayışı araçları

Performans ödevleri

E-portfolyo

Drama

Özdeğerlendirme

Grup değerlendirme formları

Proje ödevleri

Yapılandırılmış grid

Tanılayıcı dallanmış ağaç

Kelime ilişkilendirme testi

Performans değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme modülünde öğrenme-öğretme süreci

Ölçme ve Değerlendirme Modülünde, düz anlatım, soru-cevap, tartışma, örnek olay, problem çözme, gösterip yaptırma, beyin fırtınası, gözlem, işbirlikli öğrenme yaklaşımı, bireye görelik, yaparak yaşayarak öğrenme, güncellik gibi yöntem, teknik, öğrenme yaklaşımı ve öğretim ilkelerinden faydalanılabilir.

Ölçme ve değerlendirme modülünde değerlendirme

Katılımcı *drama* tekniğinden faydalanarak yabancı dilde konuşma dersi için bir değerlendirme yapar. Derste geçen konulardan biri olan “at a restaurant (restoranda)” konusu seçilerek bir öğrenci grubu oluşturulur. Gruptaki öğrencilerin restoran konusunda geçen “sipariş verme, yemek isimlerini söyleme, yemek fiyatını sorma...gibi” ifadeleri kullanmaları beklenmektedir. Öğretici bu doğrultuda bir değerlendirme yaprağı hazırlar ve öğrenciler performans sergilerken çalışmayı puanlandırır. Puanlamada “accuracy, fluency, vocabulary, grammar (doğruluk, akıcılık, kelime kullanımı ve dilbilgisi)” noktalarına yönelik puan tablosu bulunmaktadır. Bu noktalara bakarak öğretici performansı değerlendirir. Performans sonunda, öğretici diğer öğrencilerin görüşlerine başvurur ve arkadaşlarını değerlendirmelerini ister. Bu

doğrultuda kendi verdiği notlarla öğrencilerin arkadaşlarının yaptığı değerlendirmelere bakarak bir puanlama yapar. Aşağıdaki bölümde ölçme ve değerlendirme modülüne yönelik ders planı örneği verilmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme Modülü Ders Planı Örneği

Dersin adı	Ölçme ve değerlendirme
Konu	Yabancı dil öğretiminde “Tamamlayıcı Ölçme Anlayışı ve Tamamlayıcı Ölçme Araçları”nın kullanılması
Alan	Yabancı dil öğretimi
Meslek	Öğretim elemanı
Dersin yürütüleceği sınıf	Yabancı dil öğretim elemanları
Önerilen süre	Haftada 2 ders saati Ders süresi derse katılan öğretim elemanları gereksinimlerine göre arttırılabilir ya da azaltılabilir.
Dersin amacı	Bu derste, alternatif değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibi olma, uygun ölçme ve değerlendirme aracını seçme, ölçme aracının uygulanacağı hedef kitlenin özelliklerini tespit etme amaçlanmaktadır.
Dersin tanımı	Bu ders “Tamamlayıcı Ölçme Anlayışı ve Tamamlayıcı Ölçme Araçları” hakkında bilgilendirme yapmaya yönelik bir derstir.
Dersin ön koşulları	Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme hakkında hazırbulunuşluğa sahip olmak.
Ders kazandırılacak yeterlikler	ile Derste, -Tamamlayıcı ölçme anlayışına dair bilgi sahibi olmak -Tamamlayıcı ölçme araçlarını tanımak -Tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanmak yeterlikleri kazandırılmaya çalışılacaktır.
Dersin içeriği	Tamamlayıcı ölçme anlayışı nedir? Tamamlayıcı ölçme anlayışı ile yabancı dil öğretimi arasında nasıl bir ilişki vardır? Tamamlayıcı ölçme araçları nelerdir? Tamamlayıcı ölçme araçlarının yabancı dil öğretiminde

		kullanımı
Yöntem teknikler	ve	Bu derste, anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap, bireysel öğretim, grup çalışması gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir.
Eğitim-öğretim ortamı ve donanım		Ortam: Bilgisayar ve projeksiyonun bulunduğu bir sınıf Donanım: bilgisayar, projeksiyon.
Ölçme değerlendirme	ve	Katılımcılar, Tamamlayıcı ölçme anlayışına uygun bir ölçme aracı hazırlama, Tamamlayıcı ölçme anlayışına uygun bir ölçme aracını yabancı dil sınıfında uygulama Yeterliklerini yerine getirme durumlarına göre değerlendirilir.
Eğitim uzmanı		Eğitim Programları ve Öğretim alan uzmanı Ya da Ölçme ve değerlendirme alan uzmanı Dersi yürütebilir.
İşbirliği yapılacak kurum/ kuruluş/ kişiler		Öğretim elemanlarının konuyla ilgili iletişim kurabileceği, araştırma- gözlem ve uygulama yapabileceği yabancı dil öğretim elemanları, farklı bölümlerde bulunan öğretim elemanları, eğitim uzmanları, farklı üniversitelerdeki yabancı dil öğretim elemanları ile işbirliği yapılabilir.

Öğretimsel gelişim model önerisinde öğrenme-öğretme süreci

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik model önerisi, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime duydukları gereksinimden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Bu süreçte, öğretim elemanlarının gereksinimleri dikkate alınmış ve bu gereksinimleri karşılayacak bir model ortaya konulmuştur. Modelin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenen merkezli bir yaklaşım temel alındığından, modelde öğrenenlere yönelik bir öğrenme-öğretme süreci planlanmıştır.

Öğrenen merkezli yaklaşımda öğreneni öğrenme sürecinde etkin kılmak ön planda olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak olan öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem ve teknikleri de bu doğrultuda seçilip buna uygun öğrenme yaşantıları ile zenginleştirilmiştir. Aşağıdaki bölümde, modelde kullanılacak öğrenme-öğretme yöntemlerine, öğrenme-öğretme tekniklerine, benimsenen öğrenme yaklaşımına ve göz önünde bulundurulacak öğretim ilkelerine yer verilmiştir.

Modelde kullanılacak öğrenme-öğretme yöntemleri

Öğretimsel gelişim model önerisinin öğrenme modüllerinde modüldeki öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini arttırmak için uygun öğrenme-öğretme yöntemlerinin seçilip kullanılması önemlidir. Yöntemlerin seçiminde, eğiticinin bilgi, beceri ve deneyimi göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı şekilde, uygun yöntem seçilirken öğrenenlerin özellikleri ve gereksinimleri de dikkate alınmalıdır (Güven, 2013, s.166). Modelin öğrenme modüllerinde, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenlerin etkin olacağı yöntemlerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu noktada, *düz anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, problem çözme yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi* öğrenme modüllerinde kullanılabilecek öğrenme-öğretme yöntemleridir. Aşağıdaki bölümde, bu yöntemlere dair açıklamalar bulunmaktadır.

- ***Düz Anlatım Yöntemi***

Düz anlatım yönteminde, eğitici öğrenenlere bilgi aktarır. Bu yöntemde, içerik tanıtılır, detaylandırılır ve konunun özeti yapılır. Bilginin aktarılması sürecinde sıkça kullanılan faydalı bir yöntemdir. Düz anlatım yöntemi, iyi bir hazırlık gerektirir ve yöntem iyi bir sunumla desteklendiğinde yöntemin etkisi artar (Çakmak, 2015, s. 442). Düz anlatım yöntemi, derse giriş yapılırken, öğrencinin güdülenmesinde, bir konuyu açıklarken, özetlerken ve değerlendirirken kullanılabilir (Güven, 2013, s. 166).

Düz anlatım yöntemi, öğretimsel gelişim modelinde öğrenme modüllerinin uygulanması sürecinde eğitim uzmanının tercih edeceği yöntemlerden biridir. Eğitim uzmanı, konunun bir taslağını hazırlar. Konu ile ilgili anahtar kavramlar ve önemli noktaları belirler. Eğitim uzmanı, anahtar kavramları ve önemli noktaları etkili bir sunumla modülün katılımcısı öğretim elemanlarıyla paylaşır. Eğitim uzmanı, bu süreçte anlamayı kolaylaştırmak adına şema ve şekillerden faydalanabilir. Sunumu görsellerle destekleyerek anlatım yönteminin etkililiğini arttırabilir (Çakmak, 2015). Örneğin, öğretim yöntem ve teknikleri modülünün bilgilendirme aşamasında, öğretim elemanlarının lisans eğitiminde öğretim ilke ve yöntemleri dersinde ele aldıkları konuları hatırlama, öğretim ilke ve yöntemleri dersini almamışlarsa bu derse dair kısa bir bilgilendirme yapma, yeni ve güncel yöntem ve tekniklerden haberdar olma amacıyla bu yöntemden faydalanılabilir.

- ***Soru-Cevap Yöntemi***

Soru cevap yönteminde, eğitim uzmanının öğrenenleri düşünmeye yönlendirecek sorular sorması önemlidir. Bu yöntemde, hangi konunun ne zaman sorulacağı, hangi

noktalara değinileceği bilinmeli ve soruların çerçevesi belirlenerek konunun sınırları çizilmelidir. Soru cevap yönteminde, öğrenenlerin bilgiyi hatırlamasının yanı sıra bilişsel yeteneklerini kullanabilmesi önemlidir. Soru-cevap yöntemi öğrenenlerin analitik düşünmelerini sağlama ve güdülenmelerinde etkilidir (Küçükahmet, 1997, s.67).

Öğretimsel gelişim modelinin öğrenme modüllerinin uygulanmasında soru-cevap yönteminden uygulama katılımcılarının sürece etkin katılımlarını sağlamada ve katılımcılardan dönüt almada faydalanılacaktır. Böylece, öğrenme-öğretme süreci sadece kuramsal bir etkinlik olmaktan çıkar ve modül katılımcılarının etkileşim içinde olması sağlanır. Katılımcılar, hem eğiticiye hem de birbirlerine sorular yönelterek konuyu derinlemesine ele alırlar. Soru-cevap yönteminin öğretimsel gelişim model önerisi öğrenme modüllerinde kullanımında katılımcıların öğrenme-öğretme sürecini değerlendirmektense, fikir alışverişinde bulunup deneyimlerini paylaşması ön plandadır. Katılımcılar, böylece öğrenme modüllerine dahil olacak ve modüllere odaklanmaları kolaylaşacaktır. Eğitim uzmanı, modülde geçen kavramların anlaşılmasına yönelik olarak soruları katılımcılara yöneltebilir. Aynı şekilde, sorular konuya temel oluşturacak nitelikte sorulmalıdır.

- *Tartışma Yöntemi*

Tartışma yönteminde dersin konusu öğrenenlerin soruları ve açıklamalarıdır. Öğretici bu süreçte gözlemcidir ve süreci yönlendirir. Tartışmanın belli çizgide kalması ve dersin amacına ulaşması öğreticinin sorumluluğundadır. Öğretici, uygun zamanda tartışmaya katılır ve yönetir. Tartışma yönteminde öğrenci oldukça etkindir. Öğrenme süreci canlı olmasına rağmen, tartışma yöntemi zaman alıcı bir yöntem olduğundan zamanı etkili kullanmak önemlidir. Dersin amacına ulaşması açısından zaman iyi yönetilmeli ve konunun dağılmamasına özen gösterilmelidir (Hesapçıoğlu, 1994, s.187).

Öğretimsel gelişim modelinin öğrenme modüllerinin uygulanması aşamasında tartışma yöntemine yer verilecektir. Böylece, katılımcıların süreçte etkin olmaları ve meslektaşlarıyla fikir alışverişi yapmaları sağlanacaktır. Örneğin, katılımcıların sınıf içi uygulamalarına dair bir etkinlikten bahsederek bu etkinliğin sınıfta kullanılmasına, etkinliğin olumlu olumsuz yönlerine ve bu etkinliğin etkililiğine dair katılımcıların fikir belirtmesi ile bir tartışma yürütülebilir.

- *Örnek Olay Yöntemi*

Örnek olay yönteminde, gerçek hayatta karşılaşılan problemler sınıf ortamında çözülerek öğrenme sağlanır. Bu yöntemde, bir konu hakkında bilgilendirme yapmak ya da bir beceriyi kazandırmak ve bu konuda uygulama yapmak ön plandadır. Örnek olay yönteminde, yazılı örnek olaylar tercih edilir. Öğrenen merkezli bir yöntemdir. Öğrenenler, öğrendikleri kavramları gerçek bir durumda uygularlar. Bu yöntemde, problem çözme, analiz etme ve sonuca ulaşma öğrenilir (Demirel, 2004, s.83-84).

Öğretimsel gelişim modelinin öğrenme modüllerinde örnek olay yönteminden, katılımcıların sınıf içinde karşılaştıkları sorunların çözülmesi ya da katılımcıların uygulamaya dair pekiştirme yapmasıyla faydalanılabilir. Örneğin, öğretimsel gelişim modülü öğrenme modüllerinden öğretim yöntem ve teknikleri modülünün içeriğinde yer verilen ‘öğreticinin derste konuşma süresinin ayarlanması’ konusunda bir senaryo oluşturulabilir. Bu senaryoda, öğreticinin konuşma süresini yeterince ayarlayamadığından yol çıkılarak duruma dair yeterli bilgi verildikten sonra sorular sorulur ve oluşturulan problem sınanır. Böylece, katılımcılar sorunlu noktada etkin katılım sergiler ve fikir üreterek çözüm önerileri sunarlar.

- *Problem Çözme Yöntemi*

Öğrenen merkezli bir yöntem olan problem çözme yöntemi, bireysel ve grup çalışmalarını içerir. Bu yöntemde, öğrenenlerin kendilerine güvenmeleri sağlanarak öğrenenler sorgulama ve araştırma yeterliliklerini kazanırlar. Öğrenenler ders kaynakları dışındaki kaynaklara ve kişilere nasıl ulaşacaklarını bu yöntemde öğrenirler. Bu yöntem aracılığıyla, akıl yürütme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gelişir (Güven, 2013, s.187).

Öğretimsel gelişim modelinin öğrenme modülleri öğrenen merkezli olarak hazırlandığından problem çözme yönteminden öğrenme modüllerinin uygulanmasında faydalanılacaktır. Katılımcılar hem bireysel çalışma hem de grup çalışması yapabileceklerdir. Bu yöntemle, katılımcıların sorunu algılama, sorun üzerinde akıl yürütme ve sorun hakkında eleştirel düşünceleri sağlanarak çözüme ulaşmaları sağlanacaktır. Örneğin, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme modülünün içeriğinde yer alan uygulamaların kullanımına dair karşılaşılan sorunlar üzerinden gidilebilir. Bu modülün içeriğinde yer alan, işbirlikçi web araçlarından Kahoot uygulamasının kullanımı sırasında öğrencilerin farklı web sitelerinde gezinmelerini engellemeye dair çözüm önerisi sunmaları katılımcılardan istenebilir.

- *Gösterip Yaptırma Yöntemi*

Gösterip yaptırma yönteminde, bir işlemin bütün basamaklarının nasıl uygulanacağı öğrenene uygulama yaptırılarak gösterilir. Bu yöntemde, davranışın uygulama düzeyinde kazanılması esastır. Bu yöntemde, gösteren eğitici yapan ise öğrenendir. Mesleki eğitimde tercih edilen bir yöntemdir. Uygulamanın yapılması için öğrenenlere yeterli zaman tanınmalıdır. Bir davranış iyice kavrandıktan ve yeterli uygulama yapıldıktan sonra geçilmelidir. Yapılacak uygulamanın adımları öğrenenlere açık bir şekilde gösterilmelidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1990, s.107).

Öğretimsel gelişim modüllerinde gösterip yaptırma yönteminden öğrenme modüllerinin kalıcılığını arttırmak ve kuramsal bilgi ve uygulama arasında denge kurma noktasında faydalanılacaktır. Örneğin, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme modülünün içeriğinde yer alan işbirlikçi web araçlarından kahoot uygulamasını eğitim uzmanı katılımcılara tanıtır ve ardından katılımcıların da uygulamaya girerek hesap oluşturup ilgili konuyu seçtikten sonra uygulama üzerinden konunun tekrarını yapması beklenir.

Modelde kullanılacak öğrenme-öğretme teknikleri

Öğretimsel gelişim model önerisi öğrenme modüllerinin uygulanmasında, öğrenme-öğretme sürecini düzenlemek ve bu süreçte düzenlenen etkinliklerin etkililiğini arttırmak için yönteme göre daha dar kapsamlı olan öğrenme-öğretme tekniklerinden faydalanılabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde, kazandırılacak olan becerinin programın amaçlarıyla uygunluk gösterecek şekilde uygun teknik aracılığıyla kazandırılması söz konusudur. Kullanılacak olan teknik hem eğitcinin hem de öğrenenlerin beklentilerine ve gereksinimlerine cevap vermelidir. Öğrenen katılımını arttıracak tekniğin seçimi öğrenme-öğretme sürecinden alınan verimi arttırmada önemlidir (Güven, 2013, s.190). Bu noktada, öğretim elemanlarını öğrenme modüllerine dahil edecek tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretimsel gelişim model önerisi öğrenme-öğretme sürecinde *beyin fırtınası tekniği* ve *gözlem tekniği*nden faydalanılmıştır. Aşağıdaki bölümde, bu tekniklerin açıklamalarına yer verilmiştir.

- ***Beyin Fırtınası Tekniği***

Beyin fırtınası tekniğinde, bir konu ile ilgili bir dizi fikir kısa sürede üretilir ve konuyla ilgili fikirler sıralanarak problem çözme yoluna gidilir. Bu yöntemde amaç, öğrenenlerin bir konu, olay ve problem durumuna dair düşüncelerini sağlamaktır. Öğrenenin, ortaya attığı fikirlerin mantıklı olup olmamasından ziyade çok sayıda fikir

üretmesi önemlidir. Bu yöntemle, öğrenenler gerçek ya da gerçeğe yakın bir durum için olası çözüm yolları üretirler. Bu yöntemde olabildiğince farklı fikir ve çözüm önerisi ortaya atmak önemlidir (Çakmak, 2015, s. 462-463).

Öğretimsel gelişim modüllerinin uygulanmasında beyin fırtınası tekniğinden faydalanılacaktır. Örneğin, öğretim yöntem ve teknikleri modülünün içeriğinde bulunan ‘derste oyun kullanımı’ na yönelik bir beyin fırtınası etkinliği planlanır. Öncelikle, eğitim uzmanı katılımcıları beşer kişilik gruplara ayırır. Ardından, derste oyun kullanımına yönelik bir sorun ortaya atılır. Çok sayıda fikir ortaya atılır ve bir liste hazırlanır. Tüm fikirlerden yararlı fikirlere varmak önemlidir. Fikirler değerlendirildikten sonra derste oyun kullanıma yönelik en iyi yol belirlenir.

- *Gözlem tekniği*

Gözlem tekniğiyle olaylar gerçek biçimiyle algılanır böylece detayı oluşturan bütün daha iyi analiz edilebilir. Gözlem tekniğinde, öğrenenler olguyu hem görür hem de olguyu kavrarlar. Gözlem tekniğinden, belirli bir olay ya da durumla ilgili bilgi edinmek istendiği ya da farklı davranış örüntüleriyle ilgili özellikler belirlenmek istendiğinde faydalanılabilir. Gözlenecek durum ya da kişi saptanarak ve gözlem değerlendirme formları hazırlanarak gözlemin etkililiği artırılabilir (Bilen, 2006, s.197).

Öğretimsel gelişim modülünde uygulama noktasında öğrenme modülleri eğitim uzmanı tarafından yürütüldükten sonra katılımcılara uygulama örnekleri görmeleri açısından meslektaşlarını gözlemleyebilecekleri ortamlar hazırlanacaktır. Böylece, katılımcılar meslektaşlarının öğrenme-öğretme ortamına dair fikir edinecek, etkili uygulama örneklerini kendi sınıfında bunlardan faydalanabilecektir.

Modelde benimsenen öğrenme yaklaşımı

Öğretimsel gelişim model önerisi öğrenme modüllerinin uygulanmasında, öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine destek verecek *işbirlikli öğrenme yaklaşımı* benimsenmiştir. Öğretimsel gelişim model önerisinin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenlerin öğrenme modüllerinde ortaya konan konularda başarı sağlamaları ve beceri elde etmeleri beklenmektedir. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı bu noktada, öğretim elemanlarının birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını, birbirlerine saygı duymalarını, sorumluluk almalarını, kendilerine özgüven duymalarını, öğrenmeye karşı güdülenmelerini sağlar. Sonuç olarak da öğrenme-öğretme süreci öğretim

elemanları için beceri kazandıkları eğlenceli ve zevkli bir sürece dönüşür (Güven, 2013). Aşağıdaki bölümde, işbirlikli öğrenme yaklaşımı açıklanmıştır.

- *İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı*

İşbirlikli öğrenme yaklaşımında öğrenenler, küçük kümeler oluştururlar ve ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışarak öğrenirler. Bu yaklaşımda, öğrenenler öğrenme ortamında küçük gruplar halinde etkileşim kurarlar. Bu gruptaki öğrenenler farklı özelliklere sahiptirler. Öğrenenler konuya göre görev dağılımı yaparlar ve sorumluluklarını yerine getirirler. Öğrenme ortamındaki etkileşimin sonucu olarak da öğrenenler birbirlerinin öğrenme süreçlerine katkıda bulunurlar (Güven, 2013, s. 217). Bu noktada gruptaki tüm öğrenenlerin sürece katkı sağlaması ve kapasitelerini sonuna kadar kullanmaları önemlidir. Öğrenme süreci sonunda, öğrenenlerin başarı durumları gruptaki kişiler tarafından belirlenir (Güngör, 2009, s. 158).

Modelde göz önünde bulundurulanan öğretim ilkeleri

Pragmatist felsefeden yola çıkılarak ve ilerlemeci eğitim felsefesi benimsenerek ortaya konan öğretimsel gelişim model önerisi öğrenme modüllerinin şekillendirilmesinde öğrenen merkezli yaklaşım örnek alınmıştır. Öğretimsel gelişim model önerisinin uygulanmasında belirlenen amaçlara ulaşmak için eğiticiye yol gösterici (Sözer, 2001, s. 97'den aktaran Gültekin, 2009, s. 73) ilkelerden *bireye görelilik ilkesi, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi ve güncellik ilkesi* göz önünde bulundurulmuştur. Aşağıdaki bölümde, bu ifadelerle yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

- *Bireye Görelilik*

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik model önerisindeki öğrenme modüllerinin tasarlanmasında bireye görelilik ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Öğrenenlerin neyi öğreneceğini, onların gereksinim duyduğu noktalar belirlemektedir. Öğrenenlerin özelliklerine, gereksinimlerine ve yeteneklerine uygun bir öğretim programı uygulanması bu ilkede önemli bir noktadır. Eğiticiler, öğrenenleri tanıyarak ve onların özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme sürecini bu doğrultuda düzenleyecektir. Öğrenenlerin özellikleri, hem onların eğitim gereksinimlerinin hem de neleri öğrenip neleri öğrenemeyeceklerinin ipuçlarını verir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1998, s. 55).

- *Yaparak Yaşayarak Öğrenme*

Bu ilkede öğrenenler bir öğretici gözetiminde beceri gerektiren işi deneyerek ve yaparak öğrenirler. Yapararak yaşayarak öğrenme ilkesinde eğiticinin tecrübesi önemlidir. Sistemli çalışma alışkanlığına sahip bir eğiticinin gözetiminde beceri gerektiren iş tüm öğrenenlerin hızına uygun olacak şekilde orta hızda yapılmalıdır. Eğiticinin aynı zamanda, öğrenme-öğretme ortamında gerekli donanımına sahip olmalıdır. Bir eğitim programı ve buna dayalı olarak hazırlanmış bir öğretim programına bağlı olarak program yürütülmelidir. Eğitici sürekli öğrenenlerin gereksinimlerini göz önünde bulundurmalı ve gelişmelerini değerlendirmelidir. Öğrenen bu süreçte bilgi ve beceriyi harmanlar ve iki kavramı birlikte kullanma becerisini geliştirir (Küçükahmet, 1997, s.100-105).

- *Güncellik*

Bu ilkede, öğrenme-öğretme sürecinde konular işlenirken öğrenenlerin yakın çevresinde, ülkesinde ve dünyada meydana gelen güncel olay ve sorunlardan hareket edilir. Böylece, güncel olayla konunun ilişkisi kurulur. Her güncel olayın konuyla ilişkili olması mümkün değildir, bu noktada geçmiş olaylara da yer verilebilir (Önder, 1986'dan aktaran Gültekin, 2009, s. 78) Öğrenme-öğretme sürecinde güncel olaylara yer verilmesi öğrenenlerin bu süreçte güdülenmelerine, konuya ilgi duymalarına ve güncel olaylar konusunda bilgi sahibi olmalarına yardımcı olur. (Hakan, 1991, s. 57-58'den aktaran Gültekin, 2009, s.78).

Öğretimsel gelişim modülü ve alt modülleri öğretim elemanlarının bireysel gereksinimlerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Öğretim elemanlarının özellikleri göz önünde bulundurularak öğrenme modüllerinin içeriği şekillendirilmiştir. Ayrıca, öğretimsel gelişim modülü ve alt modülleri kuramsal bilginin yanı sıra uygulama örneklerini de içermektedir. Böylece, öğretim elemanları gerçek uygulamalardan yola çıkarak öğretim becerilerini geliştirecektir. Bunlara ek olarak, öğretimsel gelişim modülü ve alt modüller hazırlanırken güncel yaklaşım, yöntem ve teknikler göz önünde bulundurulmuştur.

Adım 3: Uygulama

Taba program geliştirme modelinden yola çıkılarak hazırlanan öğretimsel gelişim model önerisinde modelde tasarlanan öğretimsel gelişim modüllerinin uygulanması yer almaktadır. Uygulama adımı, ilk aşama olarak uygulamayı yürütecek eğitim uzmanlarının bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bunun için uygulamadan önce eğitim

uzmanları ile gerekli görüşmeler yapılacak ve düzenlenecek eğitimin içeriğine dair bilgilendirme yapılacak ve katılımcı kitlesi hakkında bilgi verilecektir. Ardından, eğitim ortamı hazırlanacaktır. Ortama gerekli teknolojik donanım sağlanacak ve eğitim sürecinde kullanılacak materyaller tedarik edilecektir. Buna ek olarak, uygulamaya dair gerekli düzenlemeler yapılacaktır. Bu aşamada, katılımcılara yönelik bilgilendirme toplantılarının yapılması ve eğitim programının hazırlanması önemlidir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, model önerisindeki örnek modüllerin uygulaması gerçekleştirilecek ve uygulamanın değerlendirilmesi yapılacaktır. Uygulama bölümüne yönelik detaylı açıklamalara ilerleyen bölümlerde yer verilecektir.

Adım 4: Değerlendirme

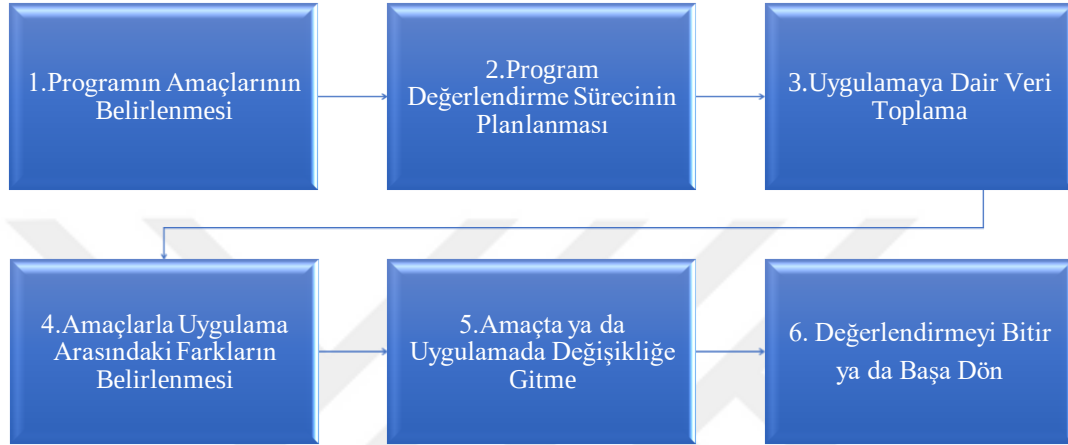
Taba (1962) modelinin son aşamasında değerlendirmeye ilişkin planların yapılmasına vurgu yapmıştır. Buna yönelik şu sorulara yanıt aranmalıdır: “Öğrenme kalitesi nasıl değerlendirilecek? Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı nasıl belirlenecek? Amaçların tutarlı olup olmadığı nasıl belirlenecek? Kazanımlar ne olacak? Program tüm öğrencilere yönelik midir?” Bu doğrultuda, öğretimsel gelişim model önerisi Provus’un farklar yaklaşımına göre değerlendirilecektir. Öğretimsel gelişim model önerisinin genel amaçları ve öğrenme modüllerinin uygulanmasının ardından elde edilecek verilere göre bu amaçların uygunluğuna karar verilecektir. Aşağıda, benimsenen program değerlendirme modeli hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik model önerisinde değerlendirme süreci

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik model önerisinin değerlendirilmesinde “Provus’un Çelişki/ Fark Değerlendirme Modeli” tercih edilecektir. Provus’un Çelişki/ Fark Değerlendirme Modelinde programın sorunlu kısımları programın uygulanması sürecinde elde edilen veriler ve program tasarısında belirlenen amaçlar karşılaştırılarak belirlenir. Provus (1969) program değerlendirme sürecinde ortaya çıkan farkları program değerlendirmenin önemli ipuçları olarak görmektedir. Program tasarımcısının programı tasarırken düşündüğü ile programda gerçekte olan farklılıklar değerlendirme sürecinde ön plandadır. Provus’a göre eğer farklar oluşursa ya program tasarısı değiştirilmeli ya da programın amaçları değiştirilmelidir (McKenna, 1981).

Provus'un Çelişki/ Fark Değerlendirme Modeli'nde fark kavramı, programın uygulanması ve uygulama sonucunda elde edilen başarı ve programın amaçları değerlendirme sürecinde bahsi geçen üç temel kavramdır (McKenna, 1981).

Provus'un Çelişki/Fark Değerlendirme Modeli (1969)'nin aşamaları şekil 4.3'te gösterilmiştir



Şekil 4.3. Provus'un Çelişki/Fark Değerlendirme Modeli (1969) (McKenna, 1981'den uyarlanmıştır.)

Şekil 4.3'e göre, Provus'un Çelişki/ Fark Değerlendirme Modeli'nde değerlendirilecek olan programa karar verildikten sonra ilk aşama olarak programın amaçlarının belirlenmiş olması önemlidir. Bu noktada, belirtilen amaçların programı yansıtıp yansıtmadığı, programı kullanacak kişilerin amaçlardan haberdar olup olmadığı bilinmelidir. Amaçlarda bir belirsizlik söz konusu ise amaçların netleştirilmesi bu aşamada gerçekleştirilebilir. Amaçların uygunluğu programın uygulaması ile arasındaki farka bakılarak belirlenebilir (McKenna, 1981).

Öğretimsel gelişim model önerisinin amaçları önceden belirlenmiştir ve model önerisinin modüllerinin uygulanmasıyla amaçlar ve elde edilen sonuçlar arasındaki farka bakılacaktır. Öğretimsel gelişim model önerisinin amaçları şunlardır:

1. Öğretimsel gelişime yönelik farkındalık kazandırabilme,
2. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik gereksinimlerine cevap verebilme,
3. Öğretimsel gelişim sürecinde öğrenme-öğretme sürecinin kritik noktalarını belirleyebilme,

4. Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim ile etkili öğrenme-öğretme süreci arasında ilişki kurmasını sağlayabilme,
5. Öğretim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilme,
6. Öğretim becerilerinin geliştirilmesiyle öğrenme-öğretme sürecini etkili hale getirebilme.

Program değerlendirme sürecinin diğer aşamasında, değerlendirme süreci planlanmalıdır. Programın amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığının nasıl belirleneceği, değerlendirme sürecine kimlerin katılacağı belirlenmelidir. Değerlendirme sürecinde, hangi veri toplama araçlarının kullanılacağına karar verilmelidir (Provus, 1969). Öğretimsel gelişim model önerisi değerlendirme sürecinde eğitim uzmanları yer alacaktır. Bu süreçte, veri toplama aracı olarak kontrol listesi, yansıtıcı günlükler ve görüşme kullanılacaktır.

Kontrol listesi

Öğretimsel gelişim model önerisinin öğrenme modüllerinin uygulama aşamasının sonunda uygulama ve süreci genel olarak değerlendirmek için kontrol listesi kullanılacaktır. Tablo 4.25'te bu kontrol listesinde kullanılacak ifadeler yer verilmiştir.

Tablo 4.25. *Öğretimsel gelişim modeli öğrenme modüllerinin uygulama sürecinin özetleyici değerlendirme ile değerlendirilmesinde kullanılan kontrol listesi (Provus, 1969, s.21'den uyarlanmıştır).*

Sorular	Evet	Hayır
1. Eğitim uzmanının bilişsel ve duyuşsal yeterlikleri modülleri uygulamada yeterlidir.		
2. Öğretimsel gelişim modeli öğrenme modüllerinin uygulanmasını yönetim desteklemektedir.		
3. Öğretimsel gelişim modeli öğrenme modüllerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretim teknolojilerinden faydalanılmıştır.		
4. Öğretimsel gelişim modeli öğrenme modüllerinin uygulanmasında gerekli olanaklar sunulmuştur.		
5. Öğretimsel gelişim modeli öğrenme modüllerinin uygulanmasına ayrılan zaman model önerisinin amaçlarına ulaşmada yeterlidir.		
6. Öğretimsel gelişim modeli öğrenme modüllerinin hazırlanmasında öğrenme yaşantıları ile amaçlar arasında ilişki kurulmuştur.		
7. Öğretimsel gelişim modeli öğrenme modülleri öğrenen gereksinimlerine cevap verecek niteliktedir.		
8. Eğitim uzmanının uygulamaları amaçlarla ilişkilidir.		
9. Öğretimsel gelişim modeli öğrenme modüllerinin uygulanmasında yararlanılan etkinlikler öğrenme çıktıların elde edilmesinde yeterlidir.		
10. Öğretimsel gelişim modeli öğrenme modüllerinin uygulanması aşamasında eğitim uzmanı, katılımcılar ve araştırmacı arasında yeterli iletişim kurulmuştur.		

Tablo 4.25’te görüldüğü gibi, kontrol listesindeki ifadelerden faydalanılarak, uygulama sonunda yapılan uygulama içerik, eğitim uzmanı gibi açılardan değerlendirilebilecektir. Böylece model önerisinin genel bir değerlendirilmesine varılabilecektir.

Yansıtıcı günlükler

Yansıtıcı günlük öğrenenlere yazarken öğrenmeyi sağlayan etkili bir öğrenme tekniğidir (Farah, 2012’den aktaran Can ve Altuntaş, 2016). Yansıtıcı günlükler, yazma becerilerini geliştirmeye ve düşünceleri hakkında düşünmeye olanak sağlar (Gorlewski ve Greene, 2011’den aktaran Can ve Altuntaş, 2016).

Yansıtıcı günlük yazma sürecini daha iyi yönlendirmek için bir çerçeve kullanılabilir. Bu çerçeve yansıtma yapılacak deneyim ya da uygulama hakkında soruları içermelidir. Uygulama öncesinde; uygulamadan beklentilerin neler olduğu, uygulama sırasında karşılaşılabilecek sorunlar ya da zorlukların neler olduğu ve uygulamayı en iyi şekilde yerine getirmek için katılımcıların sahip olması gereken özelliklerin neler olduğuna dair sorular yansıtma günlüğü yazma sürecinde göz önünde bulundurulacak noktalardan olabilir. Uygulama sırasında, yansıtıcı günlük tutarken şu sorular dikkate alınabilir; şu anki uygulama neye dair olabilir? Uygulama beklendiği gibi mi gidiyor? Ortaya çıkan zorluklarla baş edilebilir mi? Uygulamadan verim almak için neler yapılmalıdır? Bu uygulamadan öğrenilen noktalar nelerdir? Uygulama sonrasında yansıtıcı günlük yazma sürecinde; uygulama esnasında ne düşünüldüğü, uygulamanın nasıl gittiği, uygulamanın öğrenme sürecine olan katkısı, uygulama sonrasında katılımcılarda hangi açıdan görüş değişikliği olduğu ve neler öğrenildiği noktalarına değinilebilir (Schön, 1983’ten aktaran Academic Skills Centre, 2014).

Yansıtıcı günlük yazmada “Uygulamadan ne öğrendim? Uygulama işe yaradı mı? Uygulama neden işe yaradı? Uygulama neden işe yaramadı? Uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Uygulamanın mesleki ve kişisel gelişime katkısı nedir? Bunlardan farklı olarak başka ne yapılabilir?” sorularına cevap vermek yansıtıcı günlük yazmada kolaylık sağlayabilir (Akkoyunlu vd., 2016).

Öğretimsel gelişim model önerisi öğrenme modüllerinin uygulanmasının ardından katılımcılardan uygulamaya dair yansıtıcı günlük yazmalarını istenecektir. Buna ek olarak, araştırmacının da öğrenme modüllerinin uygulanması süreci boyunca hem gözlemci hem de etkinliklere katılımcı olarak yansıtıcı günlük tutması veri çeşitliliğini

sağlayabilir. Bu günlükler aracılığıyla, katılımcılar uygulamanın kendi öğrenme-öğretme sürecine olan katkıları ve uygulamaların etkililiğine yönelik görüş belirtecektir.

Görüşme

Öğretimsel gelişim model önerisi öğrenme modüllerinin uygulanmasının ardından katılımcılarla görüşme gerçekleştirilerek uygulamanın ve modelin öğrenme modüllerinin etkililiğine dair görüş alınacaktır.

Program değerlendirme sürecinin dördüncü ve beşinci aşamasında, programın uygulanmasıyla veriler toplanacak ve bu veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edilecektir. Öğretimsel gelişim model önerisi uygulama sürecinden elde edilen veriler analiz edilerek ortaya konulan öğrenme modüllerinin etkililiği ve amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığı belirlenecektir. Bu noktada, analiz edilen verilerden varılan sonuçlar ve amaçlara ulaşılma düzeyi öğretimsel gelişim model önerisi öğrenme modüllerine katılan katılımcılar ve alan uzmanları tarafından belirlenecektir.

Son aşamada, elde edilen sonuçlarla amaçlara ulaşılma düzeyi arasındaki fark belirlendikten sonra, öğretimsel gelişim model önerisinde düzeltilmesi gereken kısımlara geri dönülebilecektir. Programın tasarım süreci, programın amaçları ve uygulamadan elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak gözden geçirilecektir. Bu aşamada, alan uzmanlarının görüşlerine başvurulacaktır.

4.6. Öğretimsel Gelişim Model Önerisinin Uygulamasına Yönelik Öğretim

Elemanlarının Görüşleri Nelerdir?

Araştırma kapsamında yanıtı aranan sorulardan sonuncusu öğretimsel gelişim model önerisinin uygulamasına yönelik öğretim elemanlarının görüşlerinin neler olduğu ile ilgilidir. Bu kapsamda, öncelikle öğretimsel gelişim model önerisinde bulunan modüller uygulanmıştır. Uygulama aşamasına dair açıklamalara ve buna yönelik bulgulara aşağıdaki bölümde verilmiştir.

4.6.1. Öğretimsel gelişim model önerisinin uygulanmasına yönelik bulgular

Bu bölümde, öğretimsel gelişim modüllerinin uygulamanın planlanması ve elde edilen bulgularla ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

4.6.1.1. Uygulamanın planlanması

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda düzenlenen öğretimsel gelişim modüllerinin uygulanmasına yönelik programın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamasında programın daha sistematik yürütülmesi açısından *öğretimsel gelişim birimi ve birimin öğeleri* programın düzenlenmesinde rol almıştır. Öğretimsel gelişim modüllerinin uygulanması süresince öğretimsel gelişim biriminin iş akışı ve birimin öğelerine dair açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

4.6.1.1.1. Öğretimsel gelişim birimi

Öğretimsel gelişim birimi, öğretimsel gelişim etkinliklerinin kurumsal boyutta yürütülmesinde ve bu etkinliklerin sistematığının düzenlenmesi noktasında önemlidir. Bu noktada, öğretimsel gelişim modüllerinin uygulanmasına yönelik programın düzenlenmesinde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan üç öğretim elemanı yer almıştır. Bu üç öğretim elemanından biri, *öğretimsel gelişim birimi koordinatörü (araştırmacı)*, diğer iki öğretim elemanı ise birimdeki işlerde koordinatöre yardımcı olmuştur. Birimdeki işlerin yürütülmesinden *öğretimsel gelişim birim koordinatörü* sorumlu olmuştur. Bunların yanı sıra, tez danışmanı birimdeki işlerin yürütülmesini denetlemiş ve gerekli konularda öneriler sunarak süreç içerisinde yol göstermiştir.

Öncelikli olarak, uygulamanın yapılabilmesi için üniversitedeki ilgili birimlerden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında yürütülen gereksinim belirleme çalışmasından yola çıkılarak hazırlanan öğretimsel gelişim modüllerinin uygulanmasına yönelik bir program hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, programın içeriğinde yer alacak konular belirlenmiş ve etkinlikler bu konulara paralel olarak düzenlenmiştir.

Öğretimsel gelişim birim koordinatörü, etkinliğe katılacak öğretim elemanlarıyla tanışmak için önceden randevu alarak öğretim elemanlarının odalarına tek tek tanışmaya gitmiştir. Ardından, etkinlik düzenlenmeden önce bir toplantı yapılacağını öğretim elemanlarına bildirmiş ve öğretim elemanlarını bu toplantıya davet etmiştir.

Düzenlenecek etkinliklere dair bilgi vermek, görüş almak ve öğretim elemanlarıyla bir ön görüşme yapmak amacıyla koordinatör uygulama öncesinde bir toplantı düzenlemiştir.

Toplantının ardından, eğitimi kimin vereceği, eğitime kimlerin katılacağı, eğitimin nerede ve ne zaman yapılacağı, eğitimde kullanılacak materyal konusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Öğretimsel gelişim birimi, düzenlenecek olan programın tarihlerini etkinlik düzenlenmeden önce öğretim elemanlarına mail, telefon, ya da yüz yüze görüşme yoluyla duyurmuştur. Programa katılımcı sayısını belirlemek için, öğretim elemanlarına programa katılma/katılmama durumları sorulmuştur. Gelen cevaplar doğrultusunda benzer özellikteki katılımcı kitlesinin bir araya getirilmesi sağlanmış ve belirlenen sayıya göre etkinliğin düzenleneceği mekanın fiziki olanakları gözden geçirilmiştir.

Araştırmacının *öğretimsel gelişim birim koordinatörü* rolünü üstlendiği uygulamada, etkinlikte görev yapacak eğiticinin belirlenmesi için tez danışmanı ile çeşitli görüşmeler yapıldıktan sonra Eğitim Programları ve Öğretim alanında bir profesörün ve bir doktor öğretim üyesinin eğitimi yürütmesine karar verilmiştir. Ardından, eğitim uzmanları eğitimi yürütmek üzere davet edilmiştir. İlk olarak, eğitim uzmanlarına yürütülen araştırma konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Eğitim uzmanlarından biri kurum dışından gelen bir öğretim üyesi olduğu için, koordinatör eğitim uzmanına programın düzenleneceği üniversite, birim, öğretim elemanları ve onların gereksinimleri konusunda bilgilendirme yapmıştır. Kurum içinden eğitimi verecek olan eğitim uzmanı da katılımcı kitlesinin özellikleri konusunda bilgilendirilmiştir.

Öğretimsel gelişim modülleri öğretim elemanları için hazırlanmış ve düzenlenecek olan eğitimin de etkililiğini arttırmak için öğretim elemanları bazı noktalara dikkat etmişlerdir. Öğretim elemanları, öğretimsel gelişim birim koordinatörünün daveti üzerine etkinlik düzenlenmeden yapılacak olan ön bilgilendirme toplantısına katılmışlardır. Bu toplantıda, etkinlik ile ilgili bilgi aldıktan sonra öğretim becerilerinin geliştirilmesi konusunda kendi taleplerini de koordinatöre iletmışlerdir. Öğretim elemanları, etkinliğe katılma durumlarını koordinatöre bildirmişlerdir. Öğretim elemanları, etkinliğe gönüllü olarak katılmış ve etkinlik süresince gerek eğiticiye soru sorarak gerekse tartışmalara katılarak etkin katılım sağlamışlardır. Etkinlikte öğretim elemanları arasında da bir etkileşim söz konusu olmuş ve öğretim elemanları meslektaşları ve eğitim uzmanı ile fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Öğretim elemanları, etkinlik öncesinde ve sonrasında etkinliğin etkililiğini değerlendirmek için

veri toplama sürecine destek olmuş ve etkinlik kapsamında yapılan uygulamaya katılmışlardır.

Öğretimsel gelişim modüllerinin uygulanması kapsamında iki eğitim uzmanından destek alınmıştır. Öğretimsel gelişim birimi koordinatörü ve tez danışmanı her iki eğitim uzmanı ile tez konusu ve uygulama konusunda ön görüşmeler yaparak eğitimcileri bilgilendirmiştir. Etkinliğin düzenlenmesi noktasında eğitim uzmanlarının uygun oldukları tarihler belirlenerek her ikisi için de ortak tarihler belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim uzmanlarına katılımcı kitlesinin özellikleri, uzmanlık alanları, etkinliğin düzenleneceği fiziki ortam ve bu ortamda bulunan teknolojik donanımlar konusunda da ön bilgi verilmiştir. Çalışmanın kapsamı ve ulaşılmak istenen sonuç eğitim uzmanlarına açıklanmış ve eğitim uzmanları etkinlik hazırlıklarını bu doğrultuda yapmışlardır. Uygulamadan önce kurum dışı eğitim uzmanı için üniversiteden ve kurum içi eğitim uzmanı için de kendi biriminden gerekli izinler alınarak ilgili tarihlerde görevlendirmeler yapılmıştır. Eğitim uzmanları, çalışma kapsamında yürütülen gereksinim belirleme çalışmaları sonucunda ortaya çıkan gereksinime göre öğretim programını şekillendirmişlerdir. Eğitim uzmanları, etkinlikleri etkileşimli bir şekilde yürüterek kuramsal bilgiye yer vermişlerdir. Eğitim uzmanları, uygulama sonunda, öğretim elemanlarından sözlü dönütler almışlardır ve etkinliğin sonunda yapılacak olan uygulamalar konusunda öğretim elemanlarını bilgilendirmişlerdir. Uygulamadan sonra da her iki eğitim uzmanı uygulamalara dair dönüt vermiştir. Etkinliğin bitiminde, eğitim uzmanları öğretimsel gelişim uygulama birimi ile görüşerek görüşlerini bildirmiş ve modüllere dair dönütler sağlamışlardır.

4.6.1.2. Uygulamanın gerçekleştirilmesi

Bu bölümde, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik hazırlanan model önerisi öğretimsel gelişim modüllerinin uygulanmasına yönelik açıklamalarda bulunulacaktır. Öncelikle, “Öğretim Yöntem ve Teknikleri ve Öğretimde Teknoloji Kullanımı ve Materyal Geliştirme” modülünün uygulamasına katılan öğretim elemanları hakkında kısaca bilgi verilmiş, ardından da bu iki modülün uygulanması sürecine yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Bunlara ek olarak, uygulama öncesinde ve sonrasında elde edilen verilere yer verilmiş ve bu verilerin açıklama ve yorumlamaları yapılmıştır.

Araştırma kapsamında hazırlanan öğretimsel gelişim modüllerinden “Öğretim Yöntem ve Teknikleri ve Öğretimde Teknoloji Kullanımı ve Materyal Geliştirme” modülünün uygulanması için bir etkinlik düzenlenmiştir. Etkinlik 24-28.02.2020 tarihleri arasında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görev yapmakta olan öğretim elemanlarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

4.6.1.2.1.Öğretim yöntem ve teknikleri modülünün uygulanmasına yönelik açıklamalar

Öğretim elemanlarının gereksinimlerine yönelik hazırlanan öğretimsel gelişim modüllerinden “Öğretim Yöntem ve Teknikleri” modülünün uygulanmasında kuramsal bilgi ve uygulama arasında denge kurulmaya çalışılmıştır. Uygulama yapılmadan önce, öğretimsel gelişim birim koordinatörünün yaptığı toplantıda uygulamaya katılacak olan öğretim elemanlarının profili genel olarak değerlendirilmiş ve uygulamada kuramsal bilgiden yola çıkılarak modülün uygulama etkinliklerinin yapılmasına eğitim uzmanı tarafından karar verilmiştir. Öğretim Yöntem ve Teknikleri modülü on oturum olacak şekilde düzenlenmiş (Bkz. EK-13) ve eğitim uzmanı modülü bu doğrultuda yürütmüştür.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri modülünün uygulamasına, eğitim uzmanı ve katılımcıların tanışması ile başlanmıştır. Eğitim uzmanı, önce kendini tanıtmış ve uzmanlık alanına ve mesleki tecrübesine yönelik bilgi vermiştir. Katılımcılar da kendilerini tanıtarak görevli oldukları birimden ve bölümlerinden bahsederek mesleki tecrübelerine yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. *Öğretimsel gelişim birim koordinatörü* uygulamadan önce düzenlenen toplantıda, hem eğitim uzmanını katılımcı kitlesi hakkında bilgilendirmiş hem de katılımcılara eğitim uzmanı hakkında kısa bilgilendirme yapmıştır. Bu tanışmanın ardından, yürütülen tez konusu hakkında araştırmacı bilgi vermiştir. Ayrıca, tez kapsamında hazırlanan öğretimsel gelişim modüllerine değinmiş, bu modüllerin sağlayacağı faydadan ve öğrenme-öğretme sürecine olan etkilerinden söz etmiştir. Araştırmacı, öğretim yöntem ve teknikleri modülünün *‘öğretim elemanlarının derste kullandıkları yöntem ve teknikleri çeşitlendirmek, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini arttırmak ve güncel yöntem ve teknikler hakkında öğretim elemanlarına farkındalık kazandırmaya yönelik’* olduğunu açıklamıştır. Buna ek olarak, bu modülün *‘öğretim elemanlarının lisans eğitiminde*

öğretim ilke ve yöntemleri dersinde ele aldıkları konuları hatırlama, öğretim ilke ve yöntemleri dersini almamışlarsa bu derse dair kısa bir bilgilendirme yapma, yeni ve güncel yöntem ve tekniklerden haberdar olma, bunları derste kullanma, öğrenme-öğretme sürecinden alınan verimi en üst düzeye çıkarma' konusunda fayda sağlayacağını katılımcılara açıklamıştır.

Eğitim uzmanı, *öğretim yöntem ve teknikleri modülünün içeriğine* dair kısa bir bilgilendirme yaptıktan sonra, modülün içeriğiyle ilişkili olarak kuramsal bilgiye yer vermiştir. Modülde yürütülen oturumlar sabah ve öğleden sonra oturumları olmak üzere bir günde iki oturum olacak şekilde düzenlenmiştir. Sabah oturumlarında, *öğretim yöntem ve teknikleri modülünün* tanıtılması yer almış, öğleden sonra oturumlarında ise bu modülün etkinliklerine yer verilmiştir. Aşağıdaki bölümde, *öğretim yöntem ve teknikleri modülünün içeriğine* yönelik detaylı açıklamaya yer verilmiştir.

4.6.1.2.2. Öğretim yöntem ve teknikleri modülü içeriği

Öğretim yöntem ve teknikleri modülü öğretim elemanlarının gereksinimlerinden yola çıkılarak hazırlanmış olup öğrenme-öğretme sürecine dair genel çerçeve çizerek öğretim uygulamalarını içermektedir. Tablo 4.26'da öğretim yöntem ve teknikleri modülünün içeriği hakkında bilgilere yer verilmiştir ve ardından açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 4.26. Öğretim yöntem ve teknikleri modülünün içeriği

İçerik	Tartışma Etkinliği
Öğrenme nedir? Öğrenme nasıl gerçekleşir? Öğrenmenin gerçekleşme biçimleri Öğrenme üzerinde etkili olan bireysel özellikler Öğrenme stilleri Öğrenme stratejileri	Soru: Bu salondakilerden kimler kendi öğrenme stilini biliyor? Eğer öğrenme stilinizi biliyorsanız sizin öğrenme stiliniz nedir?
Öğretme stratejileri - Sunuş yoluyla öğretme stratejisi - Buluş yoluyla öğretme stratejisi - Araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisi Öğretme yöntemi Öğretme tekniği Yöntem teknik seçimini etkileyen faktörler	Soru: Yükseköğretim öğrencilerinin en fazla hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları dikkat ediyor muyuz? Öğretme stratejilerini öğrencilerin öğrenme stratejilerine göre mi seçiyorsunuz?
Öğretim yöntem ve teknikleri 1. Büyük Grupla Öğretim Yöntem Teknikleri - Anlatım - Soru Yanıt - Gösterip Yaptırma - Tartışma - Ekiple Öğretim 2. Küçük Grupla Öğretim Yöntem Teknikleri - Problem Çözme - Örnek Olay - Beyin Fırtınası - Rol Oynama - Yaratıcı Drama - Eğitsel Oyunlar - Vızıltı - Akvaryum - Benzetim - Akran Öğretimi - İşbirlikli Öğrenme 3. Bireyselleştirilmiş Öğretim Yöntem Teknikleri - Bireysel Öğretim - Programlı Öğretim - Bilgisayar Destekli Öğretim - Ev Ödevleri ve Projeler - Uzaktan Öğretim	Sorular: *Anlatım Yöntemi sizin dersinizde nasıl uygulanır? *Soru Yanıt Yöntemi sizin dersinizde nasıl uygulanır? *Gösterip Yaptırma sizin dersinizde nasıl uygulanır? *Tartışma Yöntemi sizin dersinizde nasıl uygulanır? *Problem Çözme sizin dersinizde nasıl uygulanır? *Örnek Olay İncelmesi sizin dersinizde nasıl uygulanır?

Tablo 4.26’da görüldüğü gibi, *öğretim yöntem ve teknikleri modülünün* uygulanması sürecinde kuramsal bilgidan yola çıkılmış ve ardından uygulamalara yer verilmiştir. Bunun için ilk olarak, öğretim yöntem ve teknikleri modülünde ‘*öğrenme*’ kavramına değinilmiş ve nasıl gerçekleştiğine yönelik bilgi verilmiştir. Öğretim yöntem

ve teknikleri modülü aynı zamanda alanda yeni kullanılmaya başlanan kavramlara da yer vererek öğretim elemanlarının güncel bilgiden haberdar olmalarını sağlamıştır. Modülün uygulanmasında, eğitim uzmanı kuramsal bilgiye yer verirken etkileşimli bir süreç yürütmek için zaman zaman katılımcılara da sorular yönelterek uygulama sürecine onları da dahil etmek istemiştir.

Eğitim uzmanı, *öğrenme* kavramının yanı sıra, *öğrenme stilleri* kavramına da değinmiş ve katılımcılara öğrenme stilleri hakkında fikir sahibi olup olmadıklarını sormuştur. Katılımcılar da kendi öğrenme stilleriyle ilgili paylaşımda bulunmuşlardır. Öğrenme stillerine değinildikten sonra, *öğrenme ve öğretme stratejileri* üzerinde durulmuştur. Eğitim uzmanı, yaygın olarak kullanılan *öğrenme stratejilerini* alan yazına dayanarak açıklamış ve *öğretme stratejilerini* ele almıştır. Eğitici, öğrenme ve öğretme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için katılımcıların öğretme stratejilerini neye dayanarak seçtiklerini sormuş ve katılımcılar bu konuda bir tartışma yapmışlardır. Ardından, *öğretim yöntem ve tekniklerine* geçilmiş ve öğretim stratejisi, *öğretim yöntemi ve öğretim tekniği* kavramlarının ayrımları yapılmış ve açıklanmıştır. Ayrıca, *öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimini etkileyen faktörlere* değinilmiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasında öğrenme-öğretme sürecinin yürütüleceği grubun büyüklüğüne vurgu yapıldıktan sonra '*büyük grupla öğretim yöntem ve teknikleri, küçük grupla öğretim yöntem ve teknikleri ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntem ve teknikleri*' üzerinde durulmuş ve kullanılan teknikler tek tek açıklanmıştır. Bu süreçte, katılımcılara bu yöntem ve teknikleri kendi öğretme süreçlerine dahil edip etmedikleri sorulmuş ve örnek vermeleri istenmiştir. Katılımcılar da kullandıkları yöntem ve teknikleri meslektaşlarıyla paylaşarak fikir alış verişinde bulunmuşlardır.

Eğitim uzmanı, öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik gerekli açıklamaları yaptıktan sonra örnek uygulamalar konusunda katılımcılara bazı örnekler sunmuştur. Örnek uygulamalara dair katılımcıların fikirleri alınmış ve etkililiği konusunda paylaşımda bulunulmuştur.

4.6.1.2.3. Öğretim yöntem ve teknikleri modülünün uygulaması

Eğitim uzmanı, kuramsal bilginin ve yapılan tartışmaların ardından, öğretim yöntem ve teknikleri modülünün uygulamasının yapılmasına dair açıklamalarda bulunmuş ve katılımcıların hazırlayacağı örnek bir etkinlik şablonu düzenlemiştir.

Tablo 4.27’de, hazırlanacak etkinlik şablonu örneklerle gösterilmiş ve ardından açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 4.27. Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili etkinlik şablonu (Eğitim Uzmanı tarafından hazırlanmıştır.)

Yönerge	*Yapılacak bu çalışma ile Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile ilgili yapılan bilgilendirme sonucunda öğrenme-öğretme sürecinde öğretici olarak, öğretim yöntem ve teknikleri modülünde öğrendiklerinizi dikkate alarak öğretim etkinliklerinizi planlamanız beklenmektedir. Bunun için, öğretimini yapacağınız bir konuyu seçip konuyu 45 dakikalık bir derste nasıl öğreteceğinizle ilgili bir planlama yaparken her bir etkinlik için hangi yöntem ve tekniği nasıl kullanmanız gerektiğine ilişkin bir ders planı hazırlamanız gerekmektedir. *Bu planın nasıl yapılması gerektiğine ilişkin aşağıdaki formda verilmiş olan örneği inceleyerek planlama yapmanız uygun olacaktır. Aşağıdaki çizelgede yer alan alanları doldururken her bir etkinlik için hangi yöntem ve tekniklerin nasıl kullanılması gerektiğine sizin karar vermeniz oldukça önemlidir. Bu planı hazırlarken bu planı sizin olmadığınız bir ortamda sizin rehberliğiniz olmadan bir başka öğretici tarafından kullanılabileceği gibi ayrıntılı olarak planlanması gerekmektedir. *Sizin seçtiğiniz konu ve yine sizin belirlediğiniz kazanım/kazanımlar dikkate alınarak planlama yapılmalıdır. Planlama için aşağıdaki gibi bir çizelge hazırlanmalı ve çizelgeden sonra etkinliklerin ayrıntıları açıklanmalıdır.
----------------	---

Tablo 4.27. (Devam) Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili etkinlik şablonu (Eğitim Uzmanı tarafından hazırlanmıştır.)

Örnek Etkinlik Şablonu				
<i>Kazanım</i>	<i>Tema</i>	<i>Açıklama</i>	<i>Toplam Süre</i> <i>45 dk.</i>	<i>Öngörülen Yöntem- Teknik ve Uygulama Biçimi</i>
Örnek: Have ve Has konusunda olumlu ve olumsuz cümle yapısını ayırt etme	Have ve Has olumlu ve olumsuz cümle yapısı	✓ Öğreticinin konuyu açıklaması	5 dakika	➤ Gösterip Yaptırma Öğrencilere Have ve Has ile ilgili cümleleri öğreticinin yapması daha sonra örneklerin öğrenciler tarafından yapılması
		✓ Verilen bir parçadaki cümleleri olumsuzla döndürmeleri	20 dakika	➤ Örnek Olay Öğrencileri 4-6 kişilik gruplara ayrıldıktan sonra her bir gruba incelenmek üzere yazılı bir metin verilmesi. Verilen metindeki Have ve Has yazılı olan yerlerdeki anlatıma uygun olarak Have ve Has olumsuz yapılarının yazılmasının istenmesi
		✓ Diğer kuralları açıklama		Have ve Has olumlu ve olumsuz yapılarının yazılacağını boşlukları olan bir metin verilerek bu metindeki boşlukların doldurulmasının istenmesi
		✓ Gruplardan kurallar doğrultusunda çalışmalarını isteme	15 dakika	➤ Rol Oynama İki gruptaki öğrencilerden verilen metindeki diyalogları canlandırmalarını istenmesi
			5 dakika	➤ Dersin özetlenmesi ve bitirilmesi

Tablo 4.27. (Devam) Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili etkinlik şablonu (Eğitim Uzmanı tarafından hazırlanmıştır.)

Etkinliklerin Detaylı Planlaması		
Gösterip Yaptırma Etkinlikleri	Gösterip yaptırma sırasında öğretici olarak vereceğiniz örnekler ile öğrencilerin yapacağı çalışmanın detayları burada açıklanacak.	They have a car. They don't have a car. The doctors have green shirts. “The doctors don't have green shirts.” gibi tüm örnekler yazılmalı.
Örnek Olay İnceleme Etkinlikleri	Örnek olay incelemesi etkinliğinde öğrencilerin inceleyeceği metinler burada verilmeli ve öğrencilerin bu çalışmada ne yapmaları gerektiğinin detayları burada açıklanmalı.	Örnek Metin 1 Örnek Metin 2
Rol Oynama Etkinlikleri	Rol Oynama etkinliği sırasında iki farklı grup tarafından yapılacak rol oynama etkinliğinin detayları burada açıklanacak.	

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi eğitim uzmanının kuramsal bilgiyi katılımcılarla paylaşmasının ardından öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim yöntem ve teknikleri modülünde uygulamaya da yer verilmiştir. Tablo 4.27’de, katılımcıların yapacakları uygulamayı daha anlaşılır kılmak için uygulamanın nasıl yapılacağına yönelik bir yönergeye yer verilmiştir. Yönergede, öğretim yöntem ve teknikleri modülü kapsamında sunulan kuramsal bilgiden yola çıkılarak katılımcılardan öğretim etkinliği planlaması istenmektedir. Bunun için, katılımcılardan öğretecekleri bir konuyu belirleyip o konuyu 45 dakikalık bir derste nasıl öğreteceklerine dair bir planlama yapmaları ve öğretme sürecinde etkinlikler için hangi yöntem ve tekniği nasıl kullanacaklarını gösteren bir ders planı hazırlamaları beklenmektedir. Tabloda, buna yönelik bir örnek sunularak etkinliğin nasıl yapılacağı gösterilmiştir. Öğretme sürecinde kullanılacak etkinlikler için katılımcıların uygun yöntem ve tekniği seçmesi önemlidir. Yönergede ayrıca, katılımcıların hazırlayacakları ders planının başka öğreticilerin de anlayıp kullanabileceği şekilde ayrıntılı olmasına dikkat etmeleri gerekmektedir. Katılımcılar, öğretecekleri konuyu seçtikten sonra kazanımları da belirlemelidirler. Tablo 4.27’de, gösterilen çizelgeden yola çıkılarak katılımcıların bir planlama yapması istenmektedir.

Yönergeye ek olarak, örnek etkinlik şablonunda plana yönelik örnekler de gösterilmiştir. Planda, kazanım, tema, açıklama, süre ve kullanılacak olan yöntem ve

teknik ve bunların uygulanma biçimleri de belirtilmelidir. Bu doğrultuda, örnek etkinlik şablonunda, tema olarak İngilizce'deki "have/has" sahiplik durumunu anlatan ifadeler seçilmiştir. Bu konudan yola çıkılarak örnek bir kazanım ifadesi tabloda gösterilmiştir. Örnek kazanım ifadesi "have/has olumlu ve olumsuz cümle yapısını ayırt etme" şeklinde verilmiştir. Etkinliğin açıklama bölümünde, konunun öğretici tarafından adım adım nasıl açıklanacağı ve bu açıklamalar doğrultusunda neler yapılacağı belirtilmiş ve bunlara ayrılan süreler de örnek olarak gösterilmiştir. Örneğin, öğreticinin konuya dair açıklama yapması için beş dakikalık süre ayrılmış ve bu doğrultuda seçilen gösterip yaptırma tekniğinde ne yapılacağı açıklanmıştır. Bir diğer açıklama olarak da, öğretici verilen bir parçadaki cümleleri olumsuz cümle şeklinde yazmalarını öğrencilerden istemiş, diğer kuralları açıklamış ve grubun kurallar doğrultusunda çalışmalarını istemiştir ve bunun için de 20 dakika ayırmış ve örnek olay tekniğinin nasıl kullanılabileceğine dair açıklama yapılmıştır. Öğretici, öğrencilere incelemeleri için bir metin vererek olumsuz cümle yapısının yazılmasını istemiştir. Etkinlikte, öğreticinin verdiği metinden yola çıkarak öğrencilerin bu metindeki diyalogları canlandırmaları istenmiştir. Rol oynama tekniği için 15 dakika ayrılmıştır. Dersin son beş dakikası da dersin özetlenmesi ve bitirilmesine ayrılmıştır.

Tablo 4.27'de etkinliklerin detaylı planlanması bölümünde gösterip yaptırma etkinliğinin, örnek olay inceleme etkinliğinin ve rol oynama etkinliğinin detaylı açıklamalarına yer verilmesi istenmiştir.

Öğretim yöntem ve teknikleri modülünün kuramsal çerçeve bölümünün ardından katılımcılara eğitim uzmanı Tablo 4.27'de örneği gösterilen bir uygulama şablonu vermiş ve bu şablonu kendi öğretme süreçleri doğrultusunda doldurmalarını istemiştir. Eğitim uzmanı, uygulama etkinliğini yapan katılımcılara tek tek dönüt vermiş ve katılımcıların sorularını yanıtlamıştır. Ayrıca, katılımcılar meslektaşlarının yaptığı örnek uygulamalar konusunda da kendi aralarında fikir alışverişinde bulunarak farklı uygulamalar konusunda da bilgi edinmiştir. Çalışmanın ekler kısmında bir katılımcının yaptığı uygulama örneğine yer verilmiştir (Bkz. Ek-12).

Katılımcıların kendi uygulamalarını yapmalarının ardından, katılımcılar eğitim uzmanının yaptıkları uygulamaya dair dönüt ve düzeltme almışlardır. Bu uygulama örneklerini kendi öğretme sürecinde nasıl kullanabileceklerine ilişkin meslektaşlarıyla tartışmışlardır. Bu doğrultuda, öğretme sürecine katkı sağlayacak yöntem ve teknikler konusunda fikir sahibi olmuşlardır. Öğretim yöntem ve teknikleri modülü, yürütülen

tartışmaların ardından modülün uygulamasının genel bir değerlendirmesinin yapılması ve soru-cevap etkinliğinin ardından sonlandırılmıştır. Katılımcılara, öğretim yöntem ve teknikleri modülüne katıldıklarına dair bir katılım belgesi düzenlenmiştir. Bu belgeler, uygulamanın bitiminde katılımcılara verilmiştir.

4.6.1.2.4.Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü uygulamasına yönelik açıklamalar

Öğretim elemanlarının gereksinimlerine yönelik hazırlanan öğretimsel gelişim modüllerinden “Öğretimde Teknoloji Kullanımı ve Materyal Geliştirme” modülünün uygulanmasında hem kuramsal bilgiye hem de uygulamaya yer verilmiştir. Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülüne katılacak öğretim elemanları ile uygulama öncesi, öğretimsel gelişim uygulama birimi koordinatörü bir toplantı düzenlemiş ve programa katılacak olan öğretim elemanlarına program hakkında bilgi verilmiştir. Aynı zamanda, toplantıda koordinatör katılımcılara tez ile ilgili bilgi verip çalışmanın kapsamından bahsetmiştir. Ayrıca, düzenlenecek olan etkinliğe dair açıklama yapılarak katılımcıların beklentilerine dair bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların, etkinliğe katılım durumu netleştirildikten sonra etkinlik programı katılımcılarla e-mail yoluyla paylaşılmıştır. *Öğretimde teknoloji kullanımı modülü ve materyal geliştirme* iki oturum olacak şekilde düzenlenmiş ve modül eğitim uzmanı tarafından bu doğrultuda yürütülmüştür.

Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülünün uygulaması, eğitim uzmanı ve öğretim elemanlarının tanışması ile başlamıştır. Katılımcılar, uzmanlık alanları, mesleki tecrübe ve teknoloji kullanım düzeyleri ile ilgili kısa paylaşımlarda bulunmuşlardır. Uygulamaya başlamadan önce, araştırmacı modül ve bu modülün hazırlanması ile ilgili bilgi vermiştir. Bu modülün, ‘*güncel öğretim teknolojileri hakkında bilgi vermeye, teknolojiyi derste etkili bir şekilde kullanmaya, öğretim teknolojilerini kullanarak materyal geliştirmeye ilişkin uygulama yapmaya yönelik*’ olduğu açıklanmıştır.

Eğitim uzmanı, *öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülünün* içeriği ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Modül, öğretimde kullanılacak teknolojik uygulamalara ilişkin bilgilendirme yapma, eğitim uzmanının bu uygulamalar ilişkin örnek uygulamalar yapması şeklinde yürütülmüştür. Modülün, sabah oturumunda

modülün ve uygulamaların tanıtımına yer verilirken öğleden sonra oturumunda ise örnek uygulamalardan yola çıkılarak etkinlikler yapılmıştır.

Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülünün içeriği

Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü, öğretim elemanlarının gereksinimlerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda, öğretim elemanlarının yabancı dil öğretiminde kullanabilecekleri uygulamalara yer verilmiş ve uygulamalar yapılmıştır. Tablo 4.28’de, *öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülünün içeriğine* dair bilgi verilmiş ve bununla ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 4.28. *Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülünün içeriği*

İçerik	Örnek Uygulama	Tartışma
Web 2.0 nedir? Web 2.0 teknolojisinin eğitimde kullanımı.	-	Öğretim ve teknoloji arasında nasıl bir ilişki vardır?
Web 2.0 araçları nelerdir? Web 2.0 araçlarının özellikleri nelerdir? Web 2.0 araçlarının kullanılmasının avantajları ve dezavantajları nelerdir?	-	Öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin rolünü açıklayınız?
Eğitimde kullanılabilecek bazı Web 2.0 uygulamaları; *E-kitap araçları: dijital öyküleme, *Harita araçları: kavram haritaları, *Sanal duvar ve pano araçları: zihin haritaları, *Online sınav ve quiz araçları: Quizlet, Kahoot. *Oyun yapım araçları: Dijital puzzle, *Sınıf yönetimi araçları: Google class, edmodo. *Video konferans araçları: Zoom uygulaması.	1- Katılımcı “google class” uygulamasını seçer. Ardından üyelik alıp oturum açar ve kendi sınıfını oluşturur. Öğrencileri de uygulamaya dahil eder. Buradaki Google class üzerinden ödev verir, dönüt verir ve değerlendirme yapar. 2- Katılımcı “kahoot” uygulamasını açar. Bu uygulamada, bir hesap oluşturduktan sonra kendi sınıfında öğrenilen konulardan birini seçerek quiz hazırlar. Daha sonra, öğretici kendi bilgisayarından uygulamaya girer ve öğrencilerin de kendi cep telefonlarından uygulamaya girmesini söyler. Öğrenciler uygulamaya girdikten sonra o sınıfa göre hazırlanan quizin kodunu telefonlarında girerek quiz sorularını görür ve yanıtlarlar. Böylece, konu tekrarı yapılmış olur. Öğretici bu derse dair yansıtma günlüğü yazar ve izlenimlerini meslektaşlarıyla paylaşır.	Örnek uygulaması yapılan web 2.0 araçlarının öğrenme-öğretme sürecine ne gibi etkileri olabilir?

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, *öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü*, öğretim elemanlarına kuramsal bilginin eğitim uzmanı tarafından sunulmasıyla başlanmıştır. Eğitim uzmanı, *Web 2.0 kavramından* bahsettikten sonra bu araçların eğitimde kullanımı üzerinde durmuştur. Katılımcılardan görüşlerini almak üzere öğretim ve teknoloji arasındaki ilişkiye dair bir tartışma yapmalarını istemiştir. Ardından, *web 2.0 araçlarının neler olduğuna* değinmiş ve bu araçların özelliklerini açıklamıştır. Bu *araçların öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının avantajları ve dezavantajları* öğretim elemanlarının fikirleri de alınarak anlatılmıştır. Eğitim uzmanı, *öğretimde teknoloji kullanımına yönelik öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin rolüne* dair katılımcılarla bir tartışma yürütmüştür. Eğitim uzmanı, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılabilecek bazı *web 2.0 araçları* hakkında katılımcılara bilgi vermiştir. Burada eğitim uzmanı; *e-kitap araçlarından dijital öykülemeye, harita araçlarından kavram haritalarına, sanal duvar ve pano araçlarından zihin haritalarına, online sınav ve quiz araçlarından quizlet ve kahoota, oyun yapım araçlarından dijital puzzle oluşturmaya, sınıf yönetim araçlarından Google class ve edmodo ve son olarak da video konferans araçlarından zoom uygulamasına* değinmiştir. Bu araçlar için, eğitim uzmanı önce kendisi aracın nasıl kullanıldığını katılımcılara göstererek açıklamış ve örnek uygulama için öğretim elemanlarının sürece katılmalarını istemiştir. Örneğin, katılımcılardan ‘google class’ uygulamasını seçerek burada kendilerine sınıf oluşturarak materyal yüklemelerini ve bunların kontrollerini sağlamalarını istemiştir. Buna ek olarak, öğretim elemanları ve eğitim uzmanı kahoot üzerinden örnek bir uygulama yapmıştır. Eğitim uzmanı, kahoot uygulamasında bir hesap oluşturup konu seçimini yaptıktan sonra bir deneme yapmak için öğretim elemanlarından cep telefonlarını kullanarak uygulamaya girmelerini istemiştir. Uygulamada, seçilen konu üzerinden eğitim uzmanı uygulamadaki soruları öğretim elemanlarının cevaplamasını sağlamıştır. Uygulamanın ardından, kahoot uygulamasına öğrenme-öğretme sürecinde yer verip vermeyeceklerini tartışmışlardır. Bu uygulamaların ardından, örnek uygulaması yapılan araçların bu sürece olan etkileri üzerine bir tartışma yapılmıştır. Etkinlik bitiminde, etkinlik katılımcıları için düzenlenen katılım belgesi katılımcılara verilmiştir.

Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülünün uygulaması

Bu bölümde Öğretimde Teknoloji Kullanımı ve Materyal Geliştirme Modülüne ilişkin etkinlik örneğine yer verilmiştir. Tablo 4.29’da etkinliğin detaylarına ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

Tablo 4.29. *Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü etkinliği (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)*

Öğretimde Teknoloji Kullanımı ve Materyal Geliştirme Modülü Etkinliği					
Yönerge: Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirmeye yönelik hazırlanan bu etkinlik şablonunda, eğitimde bahsi geçen uygulamalardan bir tanesini seçerek sınıfınızda bu uygulama üzerinden dersinizi yürütmeniz beklenmektedir. Bunun için, aşağıdaki şablonda gösterildiği gibi uygulama adı, kazanım, konu, uygulama süresi, uygulama sonrası uygulama hakkında öğrencilerden dönüt alma ve uygulama sonrası öğreticinin uygulamayı değerlendirmesine yönelik bir bölüm ayrılmıştır.					
Uygulama adı	Kazanım	Konu	Uygulanma süresi	Uygulama sonrası uygulama hakkında öğrencilerden dönüt alma	Uygulama sonrası öğreticinin uygulamayı değerlendirmesine dair notlar
Kahoot	Geçmiş zaman ile yakın geçmiş zaman farkının ayırt edilmesi (Past simple vs. present perfect)	Geçmiş zaman ve yakın geçmiş zaman (Past simple-present perfect tense)	45 dk	Uygulamanın etkililiğine dair öğrencilerin fikirlerinin sorulması.	Uygulamayı kullanan öğreticinin uygulamaya dair yansıtma yapması.

Tablo 4.29’da görüldüğü gibi *öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülünde* kuramsal bilgiye ve örnek uygulamalara yer verilmesinin ardından, etkinlik katılımcılarından bu uygulamalardan birini seçerek dersinde kullanması istenmiştir. Öğretim elemanı derste kullanacağı uygulamayı belirledikten sonra konu ve kazanım ifadelerine yer vermelidir. Uygulamaya ayrılan zaman, öğretim elemanı tarafından belirlenebilir. Bu zaman bir ders saati olabileceği gibi daha uzun bir zaman dilimini de kapsıyor olabilir. Uygulama yapıldıktan sonra öğrencilerden uygulamaya dair dönüt alınması uygulamanın etkililiğine dair fikir verebilir. Son olarak da uygulamayı kullanan öğreticinin de uygulamanın etkililiğine dair bir değerlendirme yapması beklenmektedir. Bu şablon, öğretim elemanlarına etkinlik bitiminde hem basılı olarak hem de Word dosyasında e-mail ile paylaşılmıştır. Katılımcıların uygulamayı tamamlamasının ardından, araştırmacı etkinlik formunu katılımcılardan almıştır.

Etkinlik formları toplanırken araştırmacı katılımcılarla uygulama ile ilgili fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Katılımcılardan bir tanesinin hazırladığı etkinlik formuna ekte yer verilmiştir (Bkz. EK-13).

Uygulamaya yönelik veri toplama araçlarına, bu araçlardan verilerin toplanması sürecine ve analizine ilişkin detaylı açıklamalar araştırmanın yöntem bölümünde verilmiştir.

4.6.1.3. Uygulama verilerinden elde edilen bulgular

Bu bölümde öğretimsel gelişim modüllerinin uygulaması sürecinde elde edilen verilere ve bu verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklamalar yapılacaktır.

4.6.1.3.1. Açık uçlu anket formuna ilişkin bulgular

Öğretimsel gelişim modüllerinin uygulaması süresince veriler dört aşamada katılımcılardan toplanmıştır. Açık uçlu anket formu hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası katılımcılar tarafından yanıtlanmıştır. Bu noktada, öğretim elemanlarının uygulamaya katılmadan önceki fikirleri ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ve öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirmeye ilişkin farkındalık düzeyi anlaşılmaya çalışılmıştır. Aynı açık uçlu anket formu uygulama sonrasında da katılımcılara uygulanarak öğretim yöntem ve teknik modülü ve öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modül uygulamasının katılımcılarda oluşturduğu farkındalık ve değişim ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öğretim yöntem ve teknikleri modülü açık uçlu anket formundan elde edilen temalar

Bu bölümde, *öğretim yöntem ve teknikleri modülü uygulama öncesi ve sonrasında* elde edilen verilerin çözümlemesiyle ulaşılan temalara ve alt temalar verilmiştir. Ayrıca, elde edilen temalar katılımcıların görüşlerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır. Uygulama süresince elde edilen verilerden elde edilen temalar açık uçlu anket formunda bulunan sorulardan oluşturulmuştur. Tablo 4.30’da, açık uçlu anket formu birinci sorusundan yola çıkılarak belirlenen tema ve alt temalara yer verilmiştir.

Tablo 4.30. *Öğretim yöntem ve teknikleri modülü açık uçlu anket formu birinci sorusuna ilişkin temalar*

Açık uçlu anket formu 1.soru			
Uygulama Öncesi Tema	f	Uygulama Sonrası Tema	f
Öğretim yöntem ve teknikleri		Öğretim Yöntem ve Teknikleri	
-Öğretimin yapılma şekli	1	-Dersin amaçlarına ulaşmaya yön veren yaklaşım	1
-Öğrenmede izlenen yol	1	-Hızlı ve kalıcı öğrenmeye yönelik yöntem ve teknikler	1
-Anlama kapasitesini arttırmak için kullanılan yöntemler	1	-Amaçlara ulaşmak için kullanılan yollar	1
-Ders anlatma biçimleri hakkında kuramsal ifadeler	1	-Öğretim sürecinde amaçlara ulaşmak için izlenen kısa yol	1
-Bireyin öğrenme ve gelişiminde önemli kavramlar	1	-Öğretim sürecinde yöntemlerin uygulamaya konması	1
		-Öğrenmeyi sistematik bir biçimde yönlendirme	1
		-Bilgi birikimini aktarmayı sağlayan sistematik teknik	
Toplam	5		7

Tablo 4.30’da görüldüğü gibi, öğretim yöntem ve teknikleri modülü açık uçlu anket formundan elde edilen verilerden yola çıkılarak temalar belirlenmiştir. Açık uçlu anket formunun ilk sorusu olan “*Öğretim yöntem ve teknikleri kavramı sizin için ne ifade ediyor?*” sorusundan hareketle ‘*öğretim yöntem ve teknikleri*’ teması oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelenmiş ve bu doğrultuda alt temalar hem uygulama öncesi için hem de uygulama sonrası için oluşturulmuştur. Tablo 4.30’da görüldüğü gibi uygulama öncesi öğretim yöntem ve teknikleri teması için 5 adet alt tema bulunmuştur. Bunlar; öğretimin yapılma şekli (f:1), öğrenmede izlenen yol (f:1), anlama kapasitesini arttırmak için kullanılan yöntemler (f:1), ders anlatma biçimleri hakkında kuramsal ifadeler (f:1), bireyin öğrenme ve gelişiminde önemli kavramlar (f:1)’dır.

Uygulama öncesinde katılımcılara öğretim yöntem ve tekniklerine dair sorulan soruda katılımcıların öğretim yöntem ve teknikleri kavramına dair fikir sahibi oldukları ve bu kavram ile ilgili genel ifadeler kullandıkları fakat kavrama dair net bir bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. K1 kodlu katılımcı “Bir öğretimin nasıl ve ne şekilde yapılacağı ve bir eylemin daha iyi nasıl öğretileceğini gösterir.” şeklinde görüş belirterek öğretim yöntem ve teknikleri kavramını genel ifadelerle açıklamıştır. Katılımcılar için yöntem teknik kavramı öğrenmede izlenen yol, anlama kapasitesini arttırmak için kullanılan yöntemler olarak düşünülmektedir (K2 ve K3 kodlu katılımcı). K9 kodlu katılımcı “Ders anlatma biçimleri hakkında kuramsal ifadelerdir.” diyerek öğretim yöntem ve tekniklerine dair görüşünü ifade etmiştir. Öğretim yöntem ve teknik

kavramının bireyin öğrenme ve gelişiminde önemli olduğunu düşünen katılımcılar da olmuştur (K10 kodlu katılımcı).

Uygulama sonrası '*öğretim yöntem ve teknikleri*' temasının alt temalarına bakıldığında yedi adet alt tema görülmektedir. Bunlar; dersin amaçlarına ulaşmaya yön veren yaklaşım (f:1), hızlı ve kalıcı öğrenmeye yönelik yöntem ve teknikler (f:1), amaçlara ulaşmak için kullanılan yollar (f:1), öğretim sürecinde amaçlara ulaşmak için izlenen kısa yol (f:1), öğretim sürecinde yöntemlerin uygulamaya konması (f:1), öğrenmeyi sistematik bir biçimde yönlendirme (f:1), bilgi birikimini aktarmayı sağlayan sistematik teknik (f:1)'tir.

Alt temalar incelendiğinde *amaç, sistematik teknik* gibi ifadeler dikkat çekmektedir. Katılımcıların yöntem ve teknik kavramlarına ilişkin açıklamaları uygulama sonrasında daha net bir hale gelmiş ve anket sorularını da bu doğrultuda yanıtladıkları görülmüştür. Bu noktada, katılımcıları yöntem ve teknik kavramına ilişkin görüşlerinde yola çıkılarak bu kavramların amaçlara ulaşmada kolaylaştırıcı etkisinin olduğunu belirten katılımcılar olduğu gibi, bazı katılımcılar da hızlı ve kalıcı öğrenme ile yöntem ve teknik konusunu bağdaştırmışlardır (K2, K3, K4 kodlu katılımcılar). Tablo 4.31'de açık uçlu anket formunun ikinci sorusunun cevaplarına ilişkin temalar verilmiştir.

Tablo 4.31. *Öğretim yöntem ve teknikleri modülü açık uçlu anket formu ikinci sorusuna ilişkin temalar*

Açık Uçlu Anket Formu 2. Soru			
Uygulama Öncesi Tema	f	Uygulama Sonrası Tema	f
Öğretim Yöntem ve Teknik Örneği		Öğretim Yöntem ve Teknik Örneği	
-6 Şapka Tekniği	1	-Anlatım Yöntemi	1
-Simülasyon	1	-Problem Çözme	1
-Soru-Cevap	1	-Gösterip Yaptırma	1
-Sunuş Yoluyla	1	-Tartışma	1
-Buluş Yoluyla	1	-Soru-Cevap	1
-Grup Tekniği	1	-Beyin Fırtınası	1
-Anlatım	1	-Tartışma	1
-Gösterip Yaptırma	1	-Sunum Yöntemi	1
-Drama	1	-Örnek Olay	1
		-Eğitsel Oyunlar	1
		-Akran Öğretimi	1
		-İşbirlikli Öğrenme	1
		-Rol Oynama	1
		-Yaratıcı Drama	1
Toplam	9		14

Tablo 4.31’de görüldüğü gibi, *Öğretim yöntem ve teknikleri modülü* açık uçlu anket formunun ikinci sorusu olan “ *Hangi öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibisiniz?*” sorusunu katılımcılar hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası yanıtlamıştır. Bu sorudan yola çıkarak “*öğretim yöntem ve teknik örneği*” teması oluşturulmuş ve alt temaları belirlenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtların analiz edilmesiyle uygulama öncesi bu soru için dokuz adet alt tema belirlenmiştir. Bu temalar; altı şapka tekniği (f:1), simülasyon (f:1), soru-cevap (f:1), sunuş yoluyla (f:1), buluş yoluyla (f:1), grup tekniği (f:1), anlatım (f:1), gösterip yaptırma (f:1) ve drama (f:1)’dır.

K2 kodlu katılımcının öğretim yöntem ve tekniklere verdikleri örnekler şunlar olmuştur; “Altı şapka tekniği, simülasyon, soru-cevap, sunuş yoluyla, buluş yoluyla.” K7 kodlu katılımcı ise bu konuda fikrinin olmadığını “formasyon eğitimi almadığım ve henüz ders vermeye başlamadığım için bu alanda yeterli bilgiye sahip değilim.” diyerek ifade etmiştir. K7 kodlu katılımcı gibi öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtenlerin yanı sıra, uygulama öncesi cevaplar incelendiğinde bazı katılımcıların ise bu soruya hiç yanıt vermedikleri görülmüştür (K1, K5, K7, K11, K12 kodlu katılımcılar).

Uygulama sonrası verilen yanıtlara göre ise bu sorunun yanıtlarından *14 adet alt tema* çıkarılmıştır. Uygulama sonrasında verilen yanıt sayısında artış olduğu için daha fazla alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar; anlatım yöntemi (f:1), problem çözme (f:1), gösterip yaptırma (f:1), tartışma (f:1), soru-cevap (f:1), beyin fırtınası (f:1), tartışma (f:1), sunum yöntemi (f:1), örnek olay (f:1), eğitsel oyunlar (f:1), akran öğretimi (f:1), işbirlikli öğrenme (f:1), rol oynama (f:1) ve yaratıcı drama (f:1)’dır.

Bu soruya ilişkin K5 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir; “Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili pek fazla bilgi sahibi değildim, sunumdan sonra kafamda biraz şekillendi bu ifadeler. Mesela gösterip yaptırma ve örnek olay yöntemlerini bilmiyordum. Yani aslında kullanıyormuşum ben bunları ama isimlerini ve detaylarını bilmiyordum.” K10 kodlu katılımcı da düşüncelerini “Bazı yöntemleri duymamıştım hiç. Yöntem teknik deyince anlatım ve soru-cevaptan başka bir şey aklıma gelmiyordu. Örnek olay yöntemi, rol oynama tekniklerini söyleyebilirim.” diyerek ifade etmiştir.

Katılımcıların yanıtları uygulama öncesinde ve sonrasında incelendiğinde, *öğretim yöntem ve teknikleri modülü* uygulama sonrasında yanıtlarda bir artış olmuş ve

bu doğrultuda elde edilen alt temalar da fazlaştırmıştır. Bu doğrultuda, öğretim yöntem ve teknikleri modülü uygulaması öncesinde katılımcıların sınırlı sayıda yöntem teknik hakkında fikir sahibi olmasından ve hatta bazılarının bu konuda bilgi sahibi olmadığını belirtmesinden yola çıkılarak, modülün uygulaması sonrasında öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki kavramlara dair bilgilerinin tazelenmiş olduğu, gerekli hatırlatmaların yapıldığı, öğretim yöntem ve tekniklerine dair herhangi bir fikri olmayanlar için bilgilendirme yapıldığı söylenebilir. Böylece, öğretim elemanlarının konuya ilişkin daha detaylı bilgi sahibi olduğu söylenebilir. Tablo 4.32’de açık uçlu anket formunun üçüncü sorusundan alınan yanıtlara ilişkin temalar yer almaktadır.

Tablo 4.32. *Öğretim yöntem ve teknikleri modülü açık uçlu anket formunun üçüncü sorusuna ilişkin bulgular*

Açık Uçlu Anket Formu 3. Soru			
Uygulama Öncesi Tema	f	Uygulama Sonrası Tema	f
Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler		Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	
-Anlatım	1	-Anlatım	1
-Video Gösterimi	1	-Gösterip Yaptırma	1
-İnteraktif Öğretim	1	-Küçük Grupla Öğretim Yöntem Ve Teknikleri	1
-Yaparak Yaşayarak Öğretme	1	-Örnek Olay	1
-Çeviri	1	-Soru-Cevap	1
-Konuşturma	1	-Tartışma	1
-Video Hazırlama	1	-Yaratıcı Drama	1
-Ödev Verme	1	-Grup Çalışması (Vızıltı)	1
-Quiz Yapma	1	-Beyin Fırtınası	1
-Görsel Ve İşitsel Materyalle Anlatım	1	-İşbirlikli Öğrenme	1
-Yazma Ve Tekrara Dayalı Öğretim	1	-Bilgisayar Destekli Öğretim	1
-Aktiviteler (Konuşma, Yazma, Okuma, Dinleme Ve Konuşma)	1	-Eğitsel Oyunlar	1
-Drama	1	-Ev Ödevi	1
-Tartışma	1	-Proje Hazırlama	1
-Soru-Cevap	1	-Görsel İşitsel Yöntem	1
-Öğrenciye Sunum Yaptırma	1	-Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	1
-Oyun Oynama	1	-İletişimsel Yöntem	1
-Kalıp İfadeleri Öğretmek	1	-Rol Oynama	1
-Öğrenci Merkezli Öğretim	1	-Bireysel Öğretim Yöntem Ve Teknikleri	1
-Oryantasyon (Yabancı Yerli Kültür Karşılaştırması)	1		
-Somut Örnekler	1		
-Disiplinler Arası Uygulamalar	1		
Toplam	22		19

Tablo 4.32’de görüldüğü gibi, *Öğretim yöntem ve teknikleri modülü* açık uçlu anket formunun üçüncü sorusunda, katılımcılara *yabancı dil öğretiminde en çok kullandıkları yöntem ve teknikler ve bunları tercih etme nedenleri* sorulmuştur. Bu sorudan yola çıkılarak *yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri* teması oluşturulmuş ve

bu tema için uygulama öncesinde 22 adet alt tema belirlenmiştir. Bunlar; anlatım (f:1), video gösterimi (f:1), interaktif öğretim (f:1), yaparak yaşayarak öğretme (f:1), çeviri (f:1), konuşturma (f:1), video hazırlama (f:1), ödev verme (f:1), quiz yapma (f:1), görsel ve işitsel materyalle anlatım (f:1), yazma ve tekrara dayalı öğretim (f:1), aktiviteler (konuşma, yazma, okuma, dinleme ve konuşma) (f:1), drama (f:1), tartışma (f:1), soru-cevap (f:1), öğrenciye sunum yaptırma (f:1), oyun oynama (f:1), kalıp ifadeleri öğretmek (f:1), öğrenci merkezli öğretim (f:1), oryantasyon (yabancı yerli kültür karşılaştırması) (f:1), somut örnekler (f:1), disiplinler arası uygulamalar (f:1) ‘dır.

Uygulama öncesinde K1 kodlu katılımcı kullandığı yöntem ve teknikleri şu şekilde açıklamıştır; “Öncelikle anlatıcı konumda dersi anlatıp videolarla bunu desteklerim. Öğrettiklerimin kalıcı olmasını sağlamak için interaktif bir şekilde öğrencileri derse dahil ederim.” K9 kodlu katılımcı ise başka bir tekniğe yer verdiğini ifade etmiştir; “Gösterip yaptırma yöntemi, Arap dili sarf kavramı altında sözcük bilimini kapsamaktadır. Bu yöntemle öğrenci kelimeler üzerinde gerçekleşen değişimleri daha iyi kavramaktadır.” Uygulama öncesi elde edilen öğretim elemanlarının cevaplarından yola çıkılarak belirlenen alt temalar incelendiğinde bu alt temalardan bazıları öğretim yöntem ve tekniği olmaktan çok yabancı dil öğrenme-öğretme sürecini pekiştirmeye ve kolaylaştırmaya yönelik olarak kullanılan etkinlikler olarak görülebilir. Örneğin, K10 kodlu katılımcı bu etkinliklerden yararlandığını belirtmiştir; “Somut örnekler, disiplinler arası uygulamalar, alıştırmalar, tekrar ve yazma odaklı bir yaklaşım. Öğrenciye sunumu da yaptırarak onların toplumun önünde konuşma ve belge hazırlayıp bir konu hakkında araştırma yapma yönlerini de geliştirmesine katkı sağlamaya çalışıyorum.” K5 kodlu katılımcı da; “Derste anlattığımız konunun pekiştirilmesi için ödev veriyoruz. Sonrasında öğrenildiğini düşündüğümüz konuları test etmek için quiz yapıyoruz.” diyerek değerlendirme sürecine ilişkin görüşünü açıklamıştır.

Açık uçlu anket formunun üçüncü sorusunun *öğretim yöntem ve teknikleri modülü* uygulaması sonrasında elde edilen yanıtlara göre *yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri* teması altında 19 alt tema belirlenmiştir. Bu temalar; anlatım (f:1), gösterip yaptırma (f:1), küçük grupla öğretim yöntem ve teknikleri (f:1), örnek olay (f:1), soru-cevap (f:1), tartışma (f:1), yaratıcı drama (f:1), grup çalışması (vızıltı) (f:1), beyin fırtınası(f:1), işbirlikli öğrenme (f:1), bilgisayar destekli öğretim (f:1), eğitsel oyunlar (f:1), ev ödevi (f:1), proje hazırlama (f:1), görsel işitsel yöntem (f:1), dilbilgisi çeviri

yöntemi (f:1), iletişimsel yöntem (f:1), rol oynama (f:1), bireysel öğretim yöntem ve teknikleri (f:1) ‘dir.

Öğretim yöntem ve teknikleri modülü uygulaması sonrasında katılımcıların verdikleri cevaplardaki değişimleri görmek mümkündür. Bu noktadan hareketle katılımcıların yanıtları gözden geçirildiğinde şu ifadeler göze çarpmaktadır; K6 kodlu katılımcı “Anlatım, soru yanıt, tartışma, drama, grup çalışması (vızıltı), dilbilgisel-çevirisel yöntemlerden yararlanırım. Nedeni 30-40 kişilik öğrenci grupları için ideal olduğunu düşündüğüm yöntemler bunlardır.” demiştir. K12 kodlu katılımcı da yabancı dil öğretimi için şunları söylemiştir; “Yabancı dil sınıfları kalabalık sınıflar olmamalıdır. Bu doğrultuda küçük grupla öğretim yöntem ve teknikleri tercih edilebilir. Örnek olay yöntemi, grup çalışması, problem çözme, beyin fırtınası faydalı olabilir. Bunlar öğrenci katılımını arttıracak için kullanılabilir.” K2 kodlu katılımcının ifadesi de K12 kodlu katılımcının cevabını destekler niteliktedir; “Grupla öğretim teknikleri, iletişimsel yöntem. Öğrenci merkezli bir öğretim amaçlandığı için birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayarak yönlendirici olmak.” K7, K10 ve K11 kodlu katılımcılar da yabancı dil öğretiminde tercih edilebilecek yöntem ve tekniklere değinmiştir.

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası cevaplardan yola çıkılarak belirlenen alt temalar incelendiğinde; uygulama sonrası alt temaların uygulama öncesi alt temalardan farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Uygulama öncesi alt temalarda daha çok öğrenme-öğretme sürecini pekiştirici ve kolaylaştırıcı etkinliklere ve materyallere yer verilirken, uygulama sonrasında da katılımcıların daha çok yöntem ve tekniklere değindiğini görmek mümkündür. Tablo 4.33’te açık uçlu anket formunun dördüncü sorusunun yanıtlarından yola çıkılarak hazırlanmış temalar gösterilmiştir.

Tablo 4.33. *Öğretim yöntem ve teknikleri modülü açık uçlu anket formu dördüncü sorusuna ilişkin bulgular*

Açık Uçlu Anket Formu 4. Soru			
Uygulama Öncesi Tema	f	Uygulama Sonrası Tema	f
Büyük Grupla Öğretim Yöntem ve Teknikleri		Büyük Grupla Öğretim Yöntem Ve Teknikleri	
-Soru-Cevap	1	-Anlatım	1
-Gruplara Bölme	1	-Soru-Cevap	1
-Anlatım	1	-Gösterip Yaptırma	1
-Öğrenciye Sunum Yaptırma	1	-Tartışma	1
-Öğretmen Merkezli Öğretim	1	-Ekiple Öğretim	1
-Görsel İşitsel Araçlar Kullanma	1		
-Ödev Verme	1		
Toplam	7		5

Öğretim yöntem ve teknikleri modülünün uygulaması kapsamında katılımcılara uygulama öncesinde ve sonrasında “*kalabalık sınıflarda tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin neler olduğu*” sorulmuştur. Tablo 4.33’te görüldüğü gibi, açık uçlu anket formu 4. sorusu için *büyük grupla öğretim yöntem ve teknikleri* teması oluşturulmuş ve katılımcıların verdikleri cevaplardan alt temalar belirlenmiştir. Bu doğrultuda, uygulama öncesinde 7 adet alt tema belirlenmiştir. Bunlar; soru-cevap (f:1), gruplara bölme (f:1), anlatım (f:1), öğrenciye sunum yaptırma (f:1), öğretmen merkezli öğretim (f:1), görsel işitsel araçlar kullanma (f:1), ödev verme (f:1) ‘dir.

Uygulama öncesi alt temalar incelendiğinde, bu alt temaların daha çok öğrenme-öğretme sürecinde yapılabilecek etkinlikler ve kullanılabilecek materyaller olduğu söylenebilir. K10 kodlu katılımcının bu konudaki görüşleri şunlardır; “Dil bölümlerinde kalabalık zor bir durum. Kalabalık sınıflarda olabildiğince öğrenciyi derse dahil etmeye çalışarak sunum yaptırmak söz hakkı vererek bir uygulama tercih ediyorum.” K3 kodlu katılımcı da anlatım yöntemini tercih ettiğini; “Daha çok ben odaklı geçiyor. Ben anlatıyorum.” diyerek açıklamıştır.

Açık uçlu anket formunda uygulama sonrası yanıtlarda ise büyük grupla öğretim yöntem ve tekniklerine yoğunlaşıldığını görmek mümkündür. Bu kapsamda 5 adet alt tema belirlenmiştir. Bunlar; anlatım (f:1), soru-cevap (f:1), gösterip yaptırma (f:1), tartışma (f:1), ekiple öğretim (f:1)’dir.

K5 kodlu katılımcı büyük gruplarda hangi yöntem ve tekniği tercih ettiğini şu şekilde açıklamıştır; “Anlatım yöntemini tercih ederim çünkü çok sayıda öğrenciye rahatça ulaşabilirim. Geniş içerikleri kısa sürede ifade edebilirim.” K12 kodlu katılımcı da görüşünü dile getirmiştir; “Büyük sınıflarda hep anlatım yöntemi tercih edilebilir. Ama gösterip yaptırma tekniğinin de burada kullanılabileceğini gördüm.” Tablo 4.34’te açık uçlu anket formunun son sorusunun temalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.34. *Öğretim yöntem ve teknikleri modülü açık uçlu anket formu beşinci sorusuna ilişkin bulgular*

Açık Uçlu Anket Formu 5.Soru			
Uygulama Öncesi Tema: Beklenti	f	Uygulama Sonrası Tema: Katkı	f
-Etkileşimli Bir Sunum Süreci	1	-Öğrenme-Öğretme Sürecine Farklı Bakış Açısı	1
-Kuramsal Bilgi Ağırlıklı Olmaması	1	-Yöntem Teknik Konusunda Kuramsal Bilgi	1
-Katılımcılara Söz Hakkı Verilmeli	1	Tazeleme ve Bilinmeyenleri Öğrenme	
-Soru-Cevap Yapılmalı	1	-Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Sürece	1
-Kendi Deneyimini Paylaşma	1	Katkısını Anlama	
-Uygulama Yapma	1	-Kuramsal ve Uygulamalı Bilgiler	1
-Fikir Alışverişinde Bulunma	1	-Faydalı Yöntem Örnekleri	1
-Farklı Örneklerle Zenginleştirilmiş	1	-Yöntem ve Tekniklerin Fayda ve Sınırlılıkları	1
Sunum		Konusunda Farkındalık Kazanma	
-Süreç Eğitici Konuşması Ağırlıklı	1	-Yanlış Uygulamaları Fark Etme	1
Olmamalı		-Kalıcı Öğrenmeye Götüren Yöntem ve Teknikler	1
-Yöntem ve Teknik Uygulama Örnekleri	1	-Öğrencilere Sunum Yaptırmanın Yanlışığını Fark	
Sunumda Gösterilmeli		Etme	1
Toplam	10		9

Öğretim yöntem ve teknikleri modülü kapsamında uygulama öncesinde katılımcıların düzenlenecek olan eğitimden beklentilerinin neler olduğu sorulmuştur. Tablo 4.34’te görüldüğü gibi, açık uçlu anket formunun son sorusu için *beklenti* teması oluşturulmuş ve verilen yanıtlar incelenerek 10 adet alt tema oluşturulmuştur. Bunlar; etkileşimli bir sunum süreci (f:1), kuramsal bilgi ağırlıklı olmaması (f:1), katılımcılara söz hakkı verilmeli (f:1), soru-cevap yapılmalı (f:1), kendi deneyimini paylaşma (f:1), uygulama yapma (f:1), fikir alışverişinde bulunma (f:1), farklı örneklerle zenginleştirilmiş sunum (f:1), süreç eğitim uzmanı konuşması ağırlıklı olmamalı (f:1), yöntem ve teknik uygulama örnekleri sunumda gösterilmeli (f:1)’dir.

Bu alt temalar incelendiğinde hepsinin ortak noktasının “etkileşim” kavramı olduğu sonucuna varılabilir. Bu doğrultuda, katılımcıların verdikleri yanıtlar şu şekildedir; K1 kodlu katılımcı “Bölümde böyle bir eğitim daha önce düzenlenmedi. Genelde böyle şeyler sıkıcı olur. Umarım bu kez etkileşimli bir sunum süreci bizi bekliyordur.” diyerek etkinliğin etkileşimli olması yönündeki beklentisini dile getirmiştir. K2 kodlu katılımcı da etkinliğin etkileşimli olmasına dair görüşünü “Daha önce katıldığım eğitimlerin çoğu kuramsal ağırlıklıydı. Daha çok sunum yapan kişi ön plandaydı. Bu eğitimden beklentim sunum ağırlıklı olmamasıdır.” şeklinde açıklamıştır. K3 kodlu katılımcı sürece dahil olmak istediğini ve pasif kalmak istemediğini belirtirken K12 kodlu katılımcı görüşümü “Bu tarz eğitimlerde katılan kişiler göz ardı edilebiliyor ve süreçte pasif kalabiliyoruz. Bu yüzden bu eğitim sürecinde bize de söz verilmesini ve soru-cevap yapılmasını bekliyorum.” şeklinde ifade etmiştir. K4 kodlu

katılımcı etkileşimin yanı sıra deneyim paylaşımına ilişkin; “eğitim süreci etkileşimli yürütülürse iyi olur, kendi deneyimlerimizi de paylaşalım.” demiştir. K5 kodlu katılımcı bu etkinlikte eğitim uzmanından dönüt almak istediğini “Böyle sunumlar hep kuramsal oluyor, bu kez uygulama yaptırılın bize ve eğiticiden bu konuda dönüt alalım.” diyerek belirtmiştir. K6 kodlu katılımcı “Eğitimde fikir alışverişinde bulunalım.” derken K7 kodlu katılımcı yapılacak sunumun sıkıcı olmaması için farklı örneklerle zenginleştirilmiş olmasının gerekliliğine dair beklentisini dile getirmiştir. K8 kodlu katılımcı sürece dahil olmak istediğini belirtmiş ve “Sunum sürecinde sürekli eğitici konuşmasın, bizler de katılalım, görüşlerimizi belirtelim, sorular soralım.” açıklamasını yapmıştır. K9 ve K11 kodlu katılımcı kuramsal bilgi ve uygulamaya yer verilmesini istediğini “Formasyon eğitimi almadığım için konuya ilişkin pek bilgim yok, o yüzden kuramsal bilginin yanı sıra uygulama örnekleri de gösterilsin.” diyerek ifade etmiştir.

Öğretim yöntem ve teknik modülü uygulama sonrasında ise katılımcılara *bu eğitimin sağladığı katkılar* sorulmuştur. Bu sorudan yola çıkılarak *katkı* teması oluşturulmuş ve alt temalar bu doğrultuda cevaplardan belirlenmiş ve 9 adet alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; öğrenme-öğretme sürecine farklı bakış açısı (f:1), yöntem teknik konusunda kuramsal bilgi tazeleme ve bilinmeyenleri öğrenme (f:1), öğretim yöntem ve tekniklerinin sürece katkısını anlama (f:1), kuramsal ve uygulamalı bilgiler faydalı yöntem örnekleri (f:1), yöntem ve tekniklerin fayda ve sınırlılıkları konusunda farkındalık kazanma (f:1), yanlış uygulamaları fark etme (f:1), kalıcı öğrenmeye götüren yöntem ve teknikler (f:1), öğrencilere sunum yaptırmanın yanlışlığını fark etme (f:1)’dir.

Öğretim yöntem ve teknikleri modülü uygulaması sonrasında katılımcılar eğitimin katkısına yönelik farklı görüşler belirtmişlerdir. K1 kodlu katılımcı “Hocaların sınıfın düzeyine göre kendi tekniklerini uygulayabileceği bu konunun öğrenci ve hoca arasındaki iletişimle çözülebileceği hususunda katkısı olmuştur.” demiştir. K2 kodlu katılımcı ise bu katkıyı “Daha çok öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bilgi sahibi olmamı sağladı. Öğretim sürecine bu yöntemlerin katkısı hakkında düşünme fırsatı elde ettim. Kuramların yanı sıra uygulamaların nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi sahibi oldum.” sözleriyle açıklamıştır. K3 kodlu katılımcı bir farkındalık oluştuğunu anlatmış ve “Hangi yöntemin daha faydalı olduğunu gördüm. Bazı yöntemlerin formasyon eğitimi de almadığım için yanlış olduğunu öğrendim.” diyerek bu katkıyı özetlemiştir.

K4 kodlu katılımcı etkinlik sürecinde öğrendiği noktalar olduğunu şu şekilde ifade etmiştir;

“Formasyon eğitimi almadığım için kullandığım yöntem ve tekniklerin çoğu ya Türk ya da Çinli hocalarımdan öğrendiklerim. Onlardan faydalı olduğunu düşündüğüm yöntem ve teknikleri birleştirerek kendi tekniğimi oluşturmaya çalışıyorum. Eğitim bilmediğim ve aslında daha faydalı olacak yöntemleri ve teknikleri görmemde faydalı oldu. Uygulamaya çalıştığım yöntem ve teknikleri geliştirmeme yardımcı oldu.”

K5 kodlu katılımcı kalıcı öğrenme konusuna değinmiş ve “Uygulanacak yöntem ve tekniklerin sınırlılıklarını faydalarını öğrendim. Hangi yöntem ve tekniklerle daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğini de kavramam da faydalı oldu.” açıklamasını yapmıştır.

K6 kodlu katılımcı etkinlikten bir fayda gördüğünü dile getirmiş ve “zaten kullanmış olduğum yöntemlerin daha detaylı biçimde ne olduğu ve adlarının eğitim bilimlerinde tam olarak nasıl geçtiğini idrak ettim. Ayrıca daha farklı yöntemler ve onlara eşlik eden tekniklere vakıf oldum. Bilinç kazanma hususunda faydasını gördüm.” demiştir.

K7 kodlu katılımcı öğrenme-öğretme sürecinde kullandığı bir uygulamadan vazgeçtiğine dair açıklama yapmış ve “Eğitimde sunumu yapan hocanın tecrübe ve bilgi birikimine güvenerek yanlış bir uygulama olduğuna karar verdiğim öğrencilere sunum yaptırma yöntemini değiştirmeye karar verdim.” açıklamasını araştırmacıyla paylaşmıştır.

K8 kodlu katılımcı kullanılan yöntem ve tekniklerden alınacak faydaya ilişkin “Gösterip yaptırma, soru yanıt gibi birçok yöntemin verimli uygulandığında oldukça faydalı olabileceğini gördüm.” demiştir.

K9 kodlu katılımcı öğrenme-öğretme sürecinde yöntem ve tekniklerden faydalanılarak sürecin daha bilinçli ve sistematik bir şekilde işleyebileceğini anladığını söylemiştir.

K10 kodlu katılımcı etkinlik sonucunda farklı bir bakış açısı kazandığını şu ifadesinde dile getirmiş “Öğretim sürecine bakış açım değişti, bazı konularda artık daha bilinçli olacağım, öğrencilere de bu doğrultuda yaklaşacağım.” demiştir.

K11 kodlu katılımcının kuramsal bilgiye gereksinim duyduğunu anlamak şu ifadesinde mümkün olmaktadır. Bu doğrultuda “Kuramsal bilginin verilmesi faydalı oldu, formasyon eğitimi almadığım için bazı kavramları öğrenmiş oldum.” açıklamasını yapmıştır.

K12 kodlu katılımcı yabancı dil öğretim sürecinde, bazı tekniklerin dil öğretiminde kullanımının faydalı olacağını anladığını dile getirmiştir.

Katılımcıların yanıtları genel olarak incelendiğinde, eğitim sonucunda katılımcıların görüşlerinde bir değişim olduğu verdikleri cevaplardan yol çıkarak söylenebilir. Öğretimsel gelişime ilişkin bir farkındalık oluştuğu ve katılımcıların bu değişimi kendi öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtacağı verdikleri yanıtlardan anlaşılabilmektedir.

Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü açık uçlu anket formundan elde edilen temalar

Bu bölümde, öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülünün uygulanması sonrasında elde edilen verilere değinilmiştir. Tablo 4.35'te *öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü* açık uçlu anket formu birinci sorusuna ilişkin tema ve alt temalar verilmiş ve ardından açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 4.35. *Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü açık uçlu anket formu birinci sorusuna ilişkin bulgular*

Açık uçlu anket formu 1.soru			
Uygulama Öncesi Tema	f	Uygulama Sonrası Tema	f
Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı	1	Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı	
-İletişim Becerilerini Geliştirme	1	-Dil Öğrenimini Hızlandırma	1
-Öğrenilenleri Pratik Etme	1	-Dil Öğrenmeyi Kolaylaştırma	1
-Evden Dil Öğrenme	1	-İstekli Öğrenci	1
-Öğrenci güdülenmesi	1	-İçeriğe Hızlı Erişim	1
-Zengin ve İlgi Çekici İçerik	1	-Zaman Tasarrufu	1
		-Mekan Kısıtlamasını Kaldırma	1
		-Yabancı Arkadaşlar	1
		-Eğlenceli Dil Öğrenme	1
		-Artan Öğrenci Başarısı	1
		-Öğrenmeye Çeşitlilik ve Değişiklik Katma	1
		-Zengin İçerik	1
		-Otantik Materyale Erişim	1
		-Çeşitli Kaynaklar	1
		-Dikkat Çekici	1
		-Büyük Kitlelere Ulaşma	1
		-Yeniliklerden Haberdar Olma	1
		-Özgün Kaynaklar	1
		-Sınırsız Tekrar Fırsatı	1
		-Sınırsız Örnek Çözebilme	1
Toplam	6		18

Tablo 4.35'te görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik olarak hazırlanan öğretimsel gelişim modüllerinden *öğretimde teknoloji*

kullanımı ve materyal geliştirme modülü kapsamında öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme açık uçlu anket formu katılımcılara uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında uygulanmıştır. Bu modül kapsamında açık uçlu anket formu birinci sorusu olarak katılımcılara *Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı öğrenme öğretme sürecini nasıl etkilediği* sorulmuş ve bu soru için *yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı* teması oluşturulmuş ve bu temanın alt temaları çıkarılmıştır. Uygulama öncesi *alt tema sayısı altıdır*. Bunlar; yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı (f:1), iletişim becerilerini geliştirme (f:1), öğrenilenleri pratik etme (f:1), evden dil öğrenme (f:1), öğrenci güdülenmesi (f:1), zengin ve ilgi çekici içerik (f:1)'dir.

Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı noktasında K1 kodlu katılımcı görüşünü şu şekilde açıklamıştır; “Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirebileceğine inanıyorum. Öğrendiklerini pratiğe dökememe konusunda hep şikâyet eden öğrenciler için dil öğretiminde teknoloji kullanımı bu amaçla öğretim sürecine olumlu anlamda katkı sağlar.” K2 kodlu katılımcı “Uzaktan eğitim ile ya da çeşitli programlarla evlerinden dil öğrenme fırsatı edinirler.” açıklamasında bulunurken K3 kodlu katılımcı ise “Öğrenci güdülenmesini arttırmaktadır.” demiştir. K4 kodlu katılımcı da güdülenme konusuna “Teknik problemler olmadığı sürece motivasyonu arttırmaktadır. Öğretim içeriğini daha zengin ve ilgi çekici hale getirmektedir.” diyerek değinmiştir.

Uygulama sonrasında açık uçlu anket formundan elde edilen yanıtların analizinden ise *18 adet alt temaya* ulaşılmıştır. Bunlar; dil öğrenimini hızlandırma (f:1), dil öğrenmeyi kolaylaştırma (f:1), istekli öğrenci (f:1), içeriğe hızlı erişim (f:1), zaman tasarrufu (f:1), mekan kısıtlamasını kaldırma (f:1), yabancı arkadaşlar (f:1), eğlenceli dil öğrenme (f:1), artan öğrenci başarısı (f:1), öğrenmeye çeşitlilik ve değişiklik katma (f:1), zengin içerik (f:1), otantik materyale erişim (f:1), çeşitli kaynaklar (f:1), dikkat çekici (f:1), büyük kitlelere ulaşma (f:1), yeniliklerden haberdar olma (f:1), özgün kaynaklar (f:1), sınırsız tekrar fırsatı (f:1), sınırsız örnek çözebilme (f:1)'dir.

Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı konusunda K1 kodlu katılımcı şunları dile getirmiştir; “Dil öğretiminde teknoloji kullanımı dil öğrenmeyi hızlandırmaya ve kolaylaştırmaya katkı sağlar. Böylece öğrenci daha istekli olur.” K2 kodlu katılımcı ise şu ifadelerle dil öğretiminde teknoloji kullanımı konusuna değinmiştir; “Dil öğretiminde teknoloji kullanıldığında istenilen içeriğe hızlıca erişebiliyorsunuz ve tabi zaman tasarrufu sağlıyor. Ayrıca sınırsız örnek çözme imkânınız var ve istenilen sayıda tekrar yapabiliyorsunuz.” K3 kodlu katılımcı bu konudaki görüşünü ifade etmiş ve “Teknoloji

dil öğrenmede mekân kısıtlamasını kaldırır. Bu da ana dili İngilizce olan kişilere ulaşmamızı sağlar ve tabi özgün kaynaklar da elimizin altında oluyor. Sonuç olarak da öğrenci başarısında artış olabilir.” K4 kodlu katılımcı dil öğretiminde teknoloji kullanımının etkisine şu ifadesinde değinmiştir; “Dil öğretiminde teknoloji kullanımı, süreci eğlenceli hale getirebilir. Çok çeşitli kaynaklara ulaşabileceğinizden öğrenme sürecine çeşitlilik ve değişiklik katar. Teknolojiyi işe kattığınızda büyük kitlelere kolayca ulaşabiliyorsunuz ve dikkati canlı tutmak mümkün olabiliyor.”

Katılımcıların öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülünün uygulaması öncesinde verdikleri yanıtlar uygulama sonrası yanıtlarla karşılaştırıldığında, teknolojinin yabancı dilde kullanımına ilişkin görüşlerini daha farklı açılardan dile getirdikleri görülmüştür. Ayrıca, teknolojinin dil öğrenimine olan katkısı hem uzaktan eğitim hem de öğrenci güdülenmesi hem de sürece sağladığı kolaylıklar açısından ele alınmıştır. Tablo 4.36’da açık uçlu anket formunun ikinci sorusundan elde edilen temalar yer almaktadır.

Tablo 4.36. *Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü açık uçlu anket formu ikinci sorusuna ilişkin bulgular*

Açık uçlu anket formu 2. Soru			
Uygulama Öncesi Tema	f	Uygulama Sonrası Tema	f
Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknolojik Uygulamalar		Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknolojik Uygulamalar	
-Tureng	1	-Dijital Öyküleme	1
-Duolingo	1	-Kavram Haritaları	1
-Ati Studios	1	-Zihin Haritaları	1
-Babbel	1	-Quizlet	1
-Kitaplara Ait Akıllı Tahta Sistemleri	1	-Kahoot	1
-Kahoot	1	-Dijital Puzzle	1
-Youghlish	1	-Google Class	1
-Lymbl	1	-Edmodo	1
-Livemuch	1	-Zoom	1
-Quizlet	1		
-Memrise	1		
-Aba English Online	1		
-İnteraktif Uygulamalar	1		
-Native English Uygulamaları	1		
Toplam	14		9

Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal tasarımı modülü uygulama öncesinde ve sonrasında katılımcıların “*yabancı dil öğretiminde kullandıkları teknolojik uygulamalara birkaç örnek*” vermeleri istenmiştir. Tablo 4.36’da görüldüğü gibi, açık uçlu anket formundaki sorudan yola çıkılarak *yabancı dil öğretiminde kullanılan teknolojik uygulamalar* teması bu soruda kullanılmış ve alt temalar katılımcıların

yanıtlarından belirlenmiştir. Katılımcılar bu soruyu uygulama öncesinde şu şekilde örneklendirmişlerdir; K1 kodlu katılımcı “Tureng, duolingo, ati studios, babbel.” Örneklerini verirken K2 kodlu katılımcı “Akıllı tahta sistemleri (kitaplara ait). Kahoot.” u örnek göstermiştir. K3 kodlu katılımcı örneğini şu açıklamasında vermiştir;

“Coursebookların bilgisayar yazılımları ve interaktif uygulamaları. Kahoot gibi online sınıf oluşturabildiğimiz uygulamalar. quizlet var bu uygulama flashcard lar ile eğlenceli ve akılda kalıcı öğrenme ve tekrar etme imkanı sunuyor. Memrise var. Dersler ile öğretim yapılıyor. Temel derslerle arada oyunlar da mevcut. Çok tercih edilen ve bilinen bir uygulama.”

Konuya ilişkin farklı örnekler veren K4 kodlu katılımcı görüşünü şu sözleriyle açıklamıştır; “Youglish, lymbl, livemuch, quizlet, memrise, aba english online, interaktif uygulamalar, native english uygulamaları. Aba english online sitesi beginner düzeyinde ücretsiz. Bu sitede temel dil becerileri etkili bir şekilde verilmektedir.” Yukarıdaki ifadelerden yol çıkılarak, katılımcıların yabancı dil öğretiminde çeşitli teknolojik uygulamalardan faydalandıkları söylenebilir.

Katılımcılar uygulama sonrasında da aynı soru için yanıt vermişler ve bu yanıtlardan da alt temalar belirlenmiştir. K1 kodlu katılımcı bu uygulamalara örnek olarak şunları vermiştir; “öğretimde teknoloji modülü sonrasında kelime öğretiminde şu uygulamalar faydalı olur diye düşünüyorum, sınıfımda da deneyeceğim; dijital öyküleme, kavram haritaları, zihin haritaları. Böylece kelimelerin akılda kalıcılığına katkı sağlayabiliriz.” K2 kodlu katılımcı bildiği fakat kullanmadığı bir uygulamaya dair açıklamasını şu cümlede olduğu gibi ifade etmiştir;

“Bu modülde daha önce duyduğum fakat hiç kullanmadığım Google class uygulaması ilgimi çekti ve pratik geldi. Bu uygulamayla materyal paylaşımını arttırabilirim ve kolayca düzeltme verebilirim. Öğrencilere fotokopi çekip ödev vermek zor oluyordu ve zaman alıyordu. Bir de şu edmodo dikkatimi çekti. Sosyal ağ gibi bir platform olması ilgi çekici olabilir ve dünyanın her yerinden yabancı dil öğreten öğreticilerle ve yabancı dil öğrenen öğrencilerle tanışabilirim. Bunu da deneyeceğim.”

Uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki yanıtlardan elde edilen temalara bakılarak katılımcıların yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin örnekler vermesi, öğrenme-öğretme sürecinde bu uygulamalardan faydalandıkları ve teknolojinin sürece olan katkısının farkında oldukları söylenebilir. Tablo 4.37’de açık uçlu anket formunun üçüncü sorusundan alınan yanıtlara göre hazırlanan temalar bulunmaktadır.

Tablo 4.37. *Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü açık uçlu anket formu üçüncü sorusuna ilişkin bulgular*

Açık uçlu anket formu 3. Soru			
Uygulama Öncesi Tema	f	Uygulama Sonrası Tema	f
Web 2.0 araçları		Web 2.0 araçları	
-Google Translate	1	-Dijital Öyküleme	1
-Google Class	1	-Kavram Haritaları	1
-Yabancı dil kitaplarının Sanal Sınıfları	1	-Zihin Haritaları	1
-Tureng	1	-Quizlet	1
-Grammarly	1	-Kahoot	1
		-Dijital Puzzle	1
		-Google Class	1
		-Edmodo	1
		-Zoom	1
Toplam	5		9

Tablo 4.37’de görüldüğü gibi, *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme modülünün* üçüncü sorusu olarak katılımcılardan *Web 2.0 araçlarına dair örnek* vermeleri istenmiştir. Bu soru için *web 2.0 teması* oluşturulmuş ve katılımcıların verdikleri yanıtlarda bahsi geçen uygulamalar da alt tema olarak alınmıştır. Web 2.0 araçlarına katılımcılar uygulama öncesinde şu örneklerle değinmişlerdir; K1 kodlu katılımcı kitapların bilgisayar yazılımları ve bazı yayınevi kitaplarınıninkileri örnek olarak vermiş ve şu açıklamada bulunmuştur; “İnteraktif yazılımlar olduğu için konuları işlerken büyük kolaylık sağlıyor. Konu sonu testleri de öğrencileri konu sonunda kontrol etme imkânı sağlıyor.” K2 kodlu katılımcı “Web 2.0 aracı deyince aklıma doğrudan Google class geliyor.” diyerek bu araçlara örnek vermiştir. K3 kodlu katılımcı örnek vermiştir fakat emin olmadığını da “Sık kullanıyorum ama Google translate web 2.0 araçlarından biri mi pek emin değilim.” şeklinde ifade etmiştir. K4 kodlu katılımcı “Yazdığınız metinlerin dilbilgisi olarak kontrol etmenizi sağlayan grammarly uygulaması diye bir uygulama var” diyerek bir uygulamadan bahsetmiştir. Katılımcıların Web 2.0 araçlarından haber oldukları fakat bazı uygulamalar hakkında da net fikirlerinin olmadığı söylenebilir.

Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü uygulaması sonrasında uygulanan açık uçlu ankette bu soru için aşağıdaki örneklerle değinilmiştir; K1 kodlu katılımcı bu araçlara yönelik ilk örneği vermiş ve “Dijital puzzle uygulaması diyebilirim. Hem oluşturması hem de kullanması kolay.” demiştir. K2 kodlu katılımcı “Zoom uygulaması katılımcı sayısının fazla olması ve içerdiği teknolojik özelliklerden dolayı web 2.0 araçları arasında ilgimi çekti.” şeklinde açıklama yaparken, K3 kodlu katılımcı da “Sınıfta hep kullandığımız beyin fırtınası tekniğine biraz teknoloji katan

uygulamalara değinmişti eğitici teknoloji modülünde. Bunlara örnek olarak dijital öyküleme, kavram haritaları ve zihin haritalarını verebilirim.” diyerek örneklerini sıralamıştır. K4 kodlu katılımcı da farklı bir örneğe “Quizlet’i daha önce de biliyordum ama web 2.0 sınıfında olduğunu bilmiyordum. Bol sorulu aktiviteli bir uygulama. Oldukça pratik.” diyerek değinmiştir.

Uygulama öncesi ve sonrası temalara bakıldığında, örneklere verdikleri yanıtların çeşitlendiği görmek mümkündür. Bu noktada, teknoloji modülünün uygulaması sürecinden verim alındığı söylenebilir. Ayrıca katılımcıların gereksinimlerine göre bu araçlara öğrenme-öğretme süreçlerinde yer verecekleri ifade ettikleri görüşlerinden anlaşılabilir. Tablo 4.38’de açık uçlu anket formunun dördüncü sorusunun temaları yer almaktadır.

Tablo 4.38. *Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü açık uçlu anket formu dördüncü sorusuna ilişkin bulgular*

Açık uçlu anket formu 4.soru			
Uygulama Öncesi Tema	f	Uygulama Sonrası Tema	f
Beklentiler		Katkı	
-Sınıfta Kullanılacak Uygulama Örnekleri	1	-Güncel Uygulamalar Hakkında Fikir Sahibi Olma	1
-Katılımcılar Uygulama Yapmalı	1	-Materyal Konusunda Bilgi Güncelleme	1
-Kuramsal Bilgi Yanı Sıra Uygulama Yapılmalı	1	-Sanal Sınıf Uygulamaları Kullanabilme	1
-Güncel Uygulamalar	1	-Çeşitli Uygulama Örnekleri	1
		-Web 2.0 Araçları	1
Toplam	4		5

Tablo 4.38’de görüldüğü gibi, *Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü* kapsamında uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan açık uçlu anket formunda uygulama öncesinde katılımcılara katılacakları eğitime yönelik beklentilerinin neler olduğu sorulmuştur. Modül katılımcılarının düzenlenen eğitimden beklentileri şunlar olmuştur; K1 kodlu katılımcı eğitimde sınıfta kullanabilecek pratik ve kolay kullanımı olan uygulama örneklerine yer verilmesine değinmiştir. K2 kodlu katılımcı uygulama yapılmasına dair beklentisini “Eğitim sürecinde bahsi geçen uygulamalardan seçilip uygulama yapılmalı.” diyerek dile getirmiştir. K3 kodlu katılımcı “Teknoloji eğitiminde sadece uygulama isimlerine yer verilmemeli katılımcılar da uygulama yapmalı ve dönüt almalıdır.” şeklinde açıklama yaparak eğitime dair beklentisini anlatmıştır. K4 kodlu katılımcı ise güncel örneklere yer verilmesine yönelik beklentisini “Dil öğretimindeki trendler çok hızlı değişiyor. Umarım bu eğitimde en güncel olanlarına yer verilir.” Sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcıların uygulama sürecinde güncel uygulamalara yer verilmesini ve bu uygulamalara dair örnek uygulamalar yapılmasını bekledikleri söylenebilir.

Uygulama sonrasında ise düzenlenen *eğitimin katkılarına* yönelik soru yöneltilmiştir. Katılımcıları eğitimin sağladığı katkı noktasında yorumları şunlardır; K1 kodlu katılımcı düzenlenen eğitimin sağladığı katkıyı şu cümlesinde anlatmıştır; “Eğitimde güncel uygulamalar seçilmiş. Modası geçen ya da kullanılmaya uygulamalara yer verilmedi. Güncel uygulamalar hakkında fikir sahibi oldum.” K2 kodlu katılımcı da eğitimde gördüğü bir uygulamayı kullanacağından söz etmektedir; “Teknolojiyi de kullanarak materyal hazırlamak hem öğretici için hem de öğrenci için keyifli hale gelebilirmiş. Bunu gördüm bu eğitimde. Mesela dijital öykülemeye ilk fırsatta dersimde yer vereceğim ve bir hikaye oluşturmaya çalışacağız öğrencilerle.” K3 kodlu katılımcı “Sanal sınıf uygulamalarını nasıl kullanacağım konusunda yönlendirici oldu.” diyerek görüşünü ifade etmiştir. K4 kodlu katılımcı “Eğitim süresince çeşitli uygulama örnekleri gördük ve Web 2.0 araçlarına örnek verilebilecek uygulamalar ele alındı.” demiştir.

Uygulama öncesindeki yanıtlara bakıldığında katılımcıların örnek uygulama görmek istedikleri ve yapmak istedikleri söylenebilir. Uygulama sonrasındaki yanıtlardan ise, uygulama sürecinde yer verilen uygulamaların yabancı dil öğretim sürecine katkı sağlayacağı yönünde bir düşünce geliştirdikleri söylenebilir. Ayrıca, bu uygulamaya yer verecekleri belirtmeleri de güncel ve faydalı uygulamalara değinildiği ve uygulamanın katılımcıların beklentilerine yanıt verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıdaki verilerden yola çıkılarak şu sonuçlara varmak mümkündür;

- Öğretim yöntem ve teknikleri modülü uygulaması sonrasında tüm öğretim elemanlarının yöntem ve teknik kavramlarına dair fikir sahibi olduklarını söylemek mümkündür.
- Öğretim elemanlarının uygulama sonrasında, yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerine dair bilgi edindikleri hem uygulama sonrasında açık uçlu anket formunda verdikleri yanıtlardan hem de öğretim yöntem ve teknikleri modülünün uygulamasının yapıldığı etkinlik şablonunda görülebilir (Bkz. EK-14).
- Uygulama öncesinde, öğretim elemanlarına katılacakları eğitimden ne bekledikleri sorulmuş, verilen yanıt sayısına göre bazı öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve teknikleri hakkında fikir sahibi olmadığı, bu yüzden de bu eğitimden bir beklentisinin olmadığı da söylenebilir.

- Uygulama sonrasında ise, katıldıkları eğitimin öğretim elemanlarının tümüne bir katkı sağladığı bu soruya tüm öğretim elemanlarının yanıt vermesinden yola çıkılarak söylenebilir.
- Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülüne katılan dört öğretim elemanının öğretimde teknoloji kullanımına dair fikir sahibi olduğu ve derslerinde bu tür uygulamalara yer verdiği, öğretim alanında yeni çıkan teknolojik uygulamaları yakından takip ettikleri söylenebilir. Ayrıca, yabancı dil öğretim elemanlarının dil öğretiminde teknoloji kullanımının öğretim sürecini desteklediklerini düşündükleri için öğretim sürecinde teknolojiden faydalandıkları söylenebilir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmada ulaşılan sonuçlara, sonuçlara ilişkin tartışmaya ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Bu başlık altında, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimine yönelik bir model önerisi ortaya koymayı amaçlayan çalışmada elde edilen sonuçlar araştırma sorularından yola çıkılarak açıklanmıştır.

Araştırmanın ilk sorusunda, öğretimsel gelişime yönelik öğretim elemanlarının görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu noktada, katılımcıların görüşleri gereksinim belirleme ölçeği açık uçlu soruları ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla alınmıştır. Gereksinim belirleme ölçeğine katılan katılımcıların öğretimsel gelişime ilişkin görüşleri öğretim becerilerinin geliştirilmesiyle yakından ilgilidir. Öğretimsel gelişimi öğretim becerilerinin geliştirmesi olarak gören araştırma katılımcıları, öğretimsel gelişim ifadesi içinde öğretim yöntem ve tekniklerinin temeli oluşturduğunu düşünmektedirler (f: 44). Teknolojiyi öğretimde kullanmanın gerekliliğine değinen katılımcılar teknoloji ile öğretimsel gelişim arasında bağ kurmaktadır (f: 15). Bunlardan başka, öğretimsel gelişimin yeni yöntemler konusunda farkındalık kazanmada (f: 14) katkısının olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğretimsel olarak gelişmenin meslektaşlarla fikir alışverişi yapmaktan geçtiğini düşünen öğretim elemanları bulunmaktadır (f: 14). Bunlara ek olarak, katılımcılar öğretim becerilerini geliştirmek için öğrenmeye sürekli açık olunmasına dair görüş belirtmişlerdir (f: 5) ve böylece öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili olabileceğine inandıklarını ifade etmişlerdir (f: 4).

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılar öğretimsel gelişim ifadesinin bir öğretimsel eğitim olduğunu düşünmektedirler (f:15). Katılımcılar, öğretimsel gelişim ifadesi ile öğretimi etkili hale getirmeyi ilişkilendirmişlerdir (f:13). Ayrıca, öğretimsel gelişimin öğrenme-öğretme sürecinde bilgileri güncel tutma noktasında katkısının olduğu düşünülmektedir (f:12). Öğretimsel gelişim ifadesinin içinde öğrenen merkezli öğretim kavramı olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır (f:5). Öğretimsel gelişim kavramı ve öğretimde teknoloji kullanımı ile yan yana kullanılan kavramlar olduğu görülmüştür (f:2).

Tüm bu ifadelerle bakıldığında, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim kavramına ilişkin fikir sahibi oldukları ve öğretimsel gelişimin öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmeye yönelik yapılan çalışmalar olarak görüldüğü sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın ikinci sorusunda, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik model önerisine duyulan gereksinim durumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermesi üzerinde durulmuştur. Öğretim elemanlarının gereksinim belirleme ölçeğine verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır; gereksinim belirleme ölçeğinin katılımcılarının çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır (%64.1). Katılımcıların mesleki kıdemleri 1-10 yıl arasında yoğunlaşmaktadır (%45). İngilizce öğretmenliği lisans programı katılımcıların büyük çoğunluğunun mezun olduğu programdır (%80.9). Öğretimsel gelişime yönelik gereksinimi ortaya çıkarmak için uygulanan gereksinim belirleme ölçeğinin sonuçlarına göre, kadın ve erkekler arasında öğretimsel gelişim etkinliklerine duyulan gereksinim açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma katılımcılarının mesleki kıdemlerinin öğretimsel gelişim etkinliklerine katılım durumlarına etki ettiği görülmüştür. Katılımcılardan, İngilizce Öğretmenliği programından mezun olanlar öğretimsel gelişim etkinliklerine gereksinim duymaktadırlar ve bu etkinliklere önem vermektedirler. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu mesleki gelişim ve öğretimsel gelişim etkinliklerine katılmaya özen göstermektedirler. Katılımcılar, lisans, yüksek lisans, doktora eğitiminde alınan derslerin öğretimsel gelişim noktasında bir etkiye sahip olmadığını düşünmektedirler.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında yabancı diller yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime duyulan gereksinime ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmelerle ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğretim elemanları ilk olarak etkinliklerin daha sistematik yürütülmesi açısından etkinlik planlamasına ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir (f: 34). Ayrıca, kurumla ilgili gereksinimlere vurgu yapan ve bu konudaki beklentilerini ortaya koyan katılımcılar bulunmaktadır (f: 24). Öğretimsel gelişim etkinliklerinde faydalanılan programa ilişkin de gereksinimler ortaya konmuştur (f: 7). Bunlara ek olarak, öğretim elemanları bir öğretimsel gelişim etkinliğinde değinilmesinin gerekli olduğunu düşündükleri değinmişlerdir (f: 12). Öğretimsel gelişim etkinliklerini yürütecek olan eğitim uzmanlarına ilişkin de öğretim elemanlarının bazı gereksinimleri bulunmaktadır (f:12). Son olarak, yarı yapılandırılmış

görüşmelerde diğer gereksinimlere dair katılımcılar bilgi, uygulama, paylaşım platformu oluşturulması gerekliliği üzerinde durmuşlardır (f:3).

Araştırmanın dördüncü sorusu, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim sürecine yönelik hazırlanacak öğretimsel gelişim model önerisinin amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu öğeleri ilişkin veriler öncelikle gereksinim belirleme ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. İlk olarak, öğretim elemanları amaçların dersin amacına uygun hazırlık yapabilme, amaca hizmet eden çeşitli etkinlikler gerçekleştirebilme, plan hazırlayabilme, gereksinim belirleme ve amaçlardan öğrenciyi haberdar etme şeklinde düzenlenebileceği görüşündedirler. Modelin içerik öğesiyle ilgili olarak öğretim elemanları alanla ilgili güncel gelişmeleri takip etme, gerçek yaşamla bağ kurma, mesleki gelişime yönelik kaynaklardan faydalanma konularına yer verilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ayrıca, içeriğin ilgi çekici hale getirilmesi ve programa uygun materyal hazırlanması dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenmenin kalıcı ve anlamlı olmasına yönelik bir içerik olması gerektiğine ve modeldeki öğrenme öğretme sürecinin öğrenen merkezli düzenlenmesinin önemine değinmişlerdir. Bundan başka, öğrenme-öğretme sürecinin öğretimin etkili olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi, bu doğrultuda uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması ve bunu yaparken de teknolojiden faydalanılması gerektiği görüşü ön plandadır. Öğrenme-öğretme sürecinde görsel-işitsel materyal kullanımına özen gösterilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinin gerçek yaşamla bağ kurmaya yönelik düzenlenmesi önemli görülmüştür. Öğretimsel gelişime yönelik hazırlanacak olan model önerisinde katılımcılar, meslektaşlarının da katkı sağlayabileceğini belirtmişler ve onlarla yapılacak fikir alışverişinin faydalı olacağına dair görüş bildirmişlerdir. Bunlara ek olarak, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken konular arasındadır. Öğretim becerilerinin geliştirilmesinin uygun öğretim stil ve strateji kullanımı ile yakından ilişkili olduğunu düşünen katılımcılar da olmuştur. Modelin öğrenme öğretme sürecinde zamanı etkili kullanma, öğretim sürecindeki sorunları çözebilme katılımcılara göre üzerinde durulması gereken noktalardandır. Modelin değerlendirme boyutuna ilişkin olarak, dönüt almanın ve performansa dayalı değerlendirme yapmanın gerekliliğine değinilmiştir. Son olarak, meslektaş gözlemine yer verilmesi gerektiği dile getirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise katılımcılar modelin amaç ögesinin dersin amaçlarının belirlenmesine yönelik olarak oluşturulması gerektiğine vurgu yapmışlardır. İçerik boyutunda, öğrenci gereksinimine göre materyal hazırlama ve öğretimle ilgili güncel bilgilerden haberdar olma noktalarına değinilmiştir. Modelin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili katılımcılar uygun yöntem ve teknik seçiminin ön planda olması gerektiğini düşünmektedirler. Buna ek olarak, sürecin öğrenme-öğretme kalitesini arttırmaya yönelik düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğreticiye farkındalık kazandırma, güncel yöntem, teknik, strateji ve uygulamalara yer verme konusu bu süreçte dikkate alınmalıdır. Ayrıca, öğrenme-öğretme sürecinin öğretici ve öğrenciyi güdülemeye ve ayrıyeten öğretici özgüvenini arttırmaya yönelik düzenlenmesi önemli görülmüştür. Bunlardan başka, öğretimde teknoloji kullanımına yönelik etkinlikleri katılımcıların öz değerlendirme yapmasına yönelik etkinliklerin ve dil eğitimi ve kültürü tanıtımına yönelik etkinliklerin de öğrenme-öğretme sürecinde yer alması gerektiğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır. Modelin değerlendirme sürecinde, bu sürecin çeşitli değerlendirme yöntem ve tekniklerinden faydalanılarak yürütülmesi üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra, meslektaş gözlemine yer verilebileceği ifade edilmiştir.

Araştırmanın beşinci sorusunda, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim sürecine yönelik hazırlanan öğretimsel gelişim modelinde, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda, gereksinim belirleme ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden yola çıkılarak ve öğretim elemanlarının gereksinimleri temel alınarak bir model önerisi hazırlanmıştır. Hazırlanan model önerisi üç adımdan oluşmaktadır. İlk adımda, öğretimsel gelişim biriminin oluşturulması yer almaktadır. İkinci adımda, planlamaya yer verilmiştir. Bu adımda, üç modül tasarlanmıştır. Bunlardan ilki, öğretim yöntem ve teknikleri modülüdür. İkinci modül, öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülüdür. Üçüncüsü ise, ölçme ve değerlendirme modülüdür. Modelin üçüncü adımında, uygulamaya yönelik düzenlemelerin yapılması ve hazırlanan modüllerin uygulanması yer almaktadır. Son adımda da, modelin değerlendirilmesi bulunmaktadır.

Araştırmanın son sorusunda öğretimsel gelişim model önerisinin uygulamasına yönelik öğretim elemanlarının görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için, modüllerin uygulanması öncesinde ve sonrasında öğretim elemanlarından veri

toplanmıştır. Uygulama sonrasında, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik hazırlanan öğretimsel gelişim modelinin katılımcılara öğretimsel gelişim konusunda bir farkındalık sağladığı ve uygulamada edinilen bilgilerin katılımcılar tarafından öğrenme-öğretme sürecine kolaylıkla aktarılabilceğı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Avalos'a göre (2010, s.10'dan aktaran Loughran, 2014) öğretimsel gelişimin temelinde pedagoji hakkında bilgi sahibi olmak ve öğretme, öğrenme çıktılarına hakim olmak yatmaktadır. Öğretimsel gelişim ele alınırken öğreticilerin öğrenmesi, öğrenmeyi nasıl öğrendikleri ve öğrendikleri bilgileri öğrencilerin fayda sağlayacağı şekilde uygulamaya dönüştürmeleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretimsel gelişim, eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli faktörlerden biridir. Öğretimsel gelişime yönelik uygulamalar sistemattir ve öğreticilerin sınıf içi uygulamalarında, öğrenme ve öğretmeye olan tutumlarında, inançlarında ve öğrenme çıktılarında değişime sebep olmaktadır (Guskey, 2002). Bu noktadan hareketle, öğretimsel gelişim etkili öğrenme ile sonuçlanmaktadır. Öğrenme çıktılarında olumlu değişimlerin oluşması öğretimsel gelişim etkinliklerinin etkili olması ile bağdaştırılabilir. Ayrıca, öğreticilerin öğretim davranışlarındaki ve özellikle sınıf uygulamaları noktasında öğrenme-öğretme süreciyle ilgili algılarındaki değişimler öğretimsel gelişimin sonuçları arasında olmalıdır (Wenglinsky, 2002'den aktaran Warren vd., 2012). Bunlardan farklı olarak, öğretimi geliştirmek için bir program organize etmenin çıkış noktasını 'öğretme'yi kabul gören bir konu haline getirmek oluşturur. Öğretim üzerine tartışmalar yapmak, fikir beyan etmek, eleştirilerde bulunmak bazı önyargıları yıkmaya yöneliktir. Öğretim etkinliğinin sürdürüldüğü kurumun öğretim işine yaklaşımının ciddiyetinin bir göstergesi de öğretimsel gelişim programlarının organize edilmesidir. Bunlara ek olarak, öğretimsel gelişimin temelinde hem kuramsal bilginin hem de uygulamaya dönük bilginin yattığı düşünülmektedir. Fakat öğreticiler bazı durumlarda kuramsal bilgiden öteye gidememekte ve uygulama noktasındaki etkinlikler sınırlı kalmaktadır (Jarvis, 1991, s. 56-57). Bu bağlamda, kuramsal bilgiden yola çıkarak uygulamayı ve etkileşimi temel alan bir öğretimsel gelişim modeli gereksinimi olduğu düşünülmekte ve öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin geliştirilmesi noktasında adım atılması gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Bu gereksinimden hareketle, doğrudan öğretim elemanlarının öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik bir program ya da model olmadığından dolayı,

araştırma kapsamında öğretim elemanlarının öğretim becerilerini geliştirmek üzere bir öğretimsel gelişim model önerisi ortaya konmuştur.

Çalışma kapsamında uygulanan gereksinim belirleme ölçeğinde öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu noktada, katılımcılar öğretimsel gelişimin öğretim becerilerinin geliştirilmesi olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılar öğretim becerilerinin geliştirilmesinin öğretimin niteliği üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda yapılan araştırmaların sonuçlarına göre (Barko, 2004; Darling-Hammond, 2000'den aktaran İlğan, 2013) bu tarz etkinlikler öğreticinin uygulamalarını değiştirebilir ve öğrenci öğrenmesini pozitif bir şekilde etkileyebilir. Bu bağlamda, nitelikli öğretmenler, sınıfta, okulda ve okul bölgesinde öğrenci öğrenmesinde fark meydana getirebilir. Sonuç olarak da, öğretim becerilerinin geliştirilmesi öğretmenlerin yeterliliklerini ortaya çıkarmada, bunları geliştirmede ve öğrenciler için en iyi öğrenme deneyimlerini sağlamada etkili bir yoldur (Hassel, 1999'dan aktaran Shohel, Mahruf ve Banks, 2012). Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğretimsel gelişimin öğretimsel eğitim (öğretim tabanlı eğitim) olduğu noktasında görüş bildirilmiştir. Buradan hareketle, öğretimsel gelişimin öğretim elemanlarının bireysel olarak öğretim becerilerinin iyileştirilmesine odaklandığı söylenebilir (Diamond, 2002, s.4).

Çalışma kapsamında öğretimsel gelişime duyulan gereksinim çeşitli değişkenler açısından gereksinim belirleme ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni ele alındığında, hem kadın hem de erkek öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim etkinliklerine duyduklarını gereksinimin aynı olduğu söylenebilir. Mesleki kıdem değişkenine göre elde edilen analiz sonuçlarındaki değerler incelendiğinde, mesleki kıdemi fazla olan öğretim elemanları, mesleki kıdemi düşük olan öğretim elemanlarına göre öğretimsel gelişim etkinliklerine daha az katılım gösterip bu etkinlikleri sınıflarına daha az yansıttıkları söylenebilir. Buna ek olarak, mesleki kıdemi fazla olan öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim etkinliklerine katılım ve bu etkinliklerden öğrendikleri bilgileri sınıfa aktarma noktasında mesleki kıdemi daha düşük olan öğretim elemanlarından daha geride olduğu yorumu yapılabilir. Bundan başka, mesleki kıdemi fazla olan öğretim elemanlarının, mesleki kıdemi düşük olan öğretim elemanlarına göre gelişime daha kapalı olduğunu ve değişime daha dirençli oldukları söylenebilir.

Ölçek verileri mezun olunan program açısından incelendiğinde, İngiliz Dili Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ve diğer bölüm mezunlarının etkinliklere katılım gösterdiği ve bu etkinliklerin sınıfa yansımalarının olduğu düşünüldüğünde öğretimsel gelişim etkinliklerine gereksinim duydukları yorumu yapılabilir. Dilbilimi mezunu öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim etkinliklerine daha fazla gereksinim duyduğunu ve bu etkinliklere katılmalarının faydalı olabileceğini söylemek mümkündür. İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olanların öğretimsel gelişim etkinliklerine yeterince önem verdiği ve öğretimsel gelişim anlamında gelişim ve değişime açık oldukları söylenebilir. Ölçekte bulunan, mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumu göz önüne alındığında, katılımcıların mesleki gelişim etkinliklerine katılma önem verdiği ve düzenlenecek olan etkinliklere de katılım oranının yüksek olacağı söylenebilir (%95.4). Bu konuda yapılan çalışmalar da incelendiğinde, benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Yabancı dil öğretmenleri mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi ve bu etkinliklere katılım gösterme konusunda olumlu tutum sergilemektedirler (Küleççi, 2012; Lin, 2013; Çakır, 2013; İnal ve Büyükyavuz, 2013; Saberi ve Amiri, 2016; Arslan vd., 2016). Bu doğrultuda, Yabancı Dil öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik etkinliklerin sayısı arttırılmalı ve öğretmenlerin bu etkinliklere katılımları teşvik edilmelidir.

Katılımcıların neredeyse tamamı mesleki gelişim etkinliklerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada, mesleki gelişim etkinliklerine katılımın hem sınıf içi hem de sınıf dışı eğitim öğretim sürecini olumlu etkilediği söylenebilir. Blank ve Alas'ın (2009) yürüttüğü meta analiz çalışmasında da öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin öğrenci başarısına olumlu etkilerinin olduğu ve öğrenme çıktıları ile mesleki gelişim etkinlikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Yabancı dil öğretim elemanlarının %80.2'si öğretimsel gelişim etkinliklerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle, Yabancı dil bölümü mezunu öğretmenlerin bu etkinliklere katılmaya istekli oldukları ve öğretimsel gelişime önem verdikleri söylenebilir. Ölçeğin cevapları genel olarak incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun hem mesleki gelişim hem de öğretimsel gelişim etkinliklerine katıldığı görülmektedir. Bu noktada, öğretim elemanlarının mesleki açıdan ve öğretimsel açıdan gelişim göstermeye önem verdikleri ve bu konuda sunulan fırsatları değerlendirdikleri söylenebilir.

Katılımcıların, öğretimsel gelişim etkinliğine katılma durumları incelendiğinde, öğretimsel gelişim etkinliklerine katılanların sayısı 105 iken katılmayanların 26 olarak

belirlenmiştir. Bu verilere bakılarak, mesleki gelişim etkinliklerine katılan kişilerin de sayısı göz önüne alındığında 6 kişi mesleki gelişim etkinliklerine katılmamıştır; 26 kişi ise üniversitelerinde öğretimsel gelişim etkinliklerine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada, katılımcıların çalıştıkları üniversitelerde öğretimsel gelişim etkinliklerine yeterince yer verilmediği, bu durumda da öğretim elemanlarının bu etkinliklere katılamadığı söylenebilir. Araştırma verileri çeşitli üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarından elde edildiğinden bu sayıdan yola çıkılarak bazı üniversitelerde öğretimsel gelişim etkinlikleri düzenlenirken bazı üniversitelerde de bu etkinliklere hiç yer verilmediği sonucuna varılabilir. Katılımcıların mesleki gelişim etkinliklerine katılım sayısı göz önüne alındığında (N=126), bu katılımcıların kendi üniversitelerinde ya da herhangi bir üniversitede düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya özen gösterdikleri görülmektedir. Kendi üniversitelerinde öğretimsel gelişim etkinliklerine katılanların sayısı da 105'dir. Bu noktadan hareketle, ilgili üniversitelerde öğretimsel gelişim etkinliklerine yeterince önem verilmediği söylenebilir. Bu durumda, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim etkinliklerine katılmamasının öğretimsel gelişim noktasında bir eksiklik duymasıyla ilgili olduğu ve bu noktada öğretimsel gelişim etkinliklerine gereksinim duydukları söylenebilir.

Katılımcılara eğitimleri süresince aldıkları dersler sorulduğunda (Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Sınıf Yönetimi), katılımcıların 125'i bu dersleri aldıklarını belirtmişlerdir. Bu derslerin öğrenme-öğretme sürecine katkısının olduğu söylenebilir. Fakat bu dersler daha çok kuramsal bilgi temel alınarak yürütüldüğünden, öğreticilerin uygulama konusunda eksiklik duyduğu yorumu yapılabilir. Bu açıdan, sınıf içi uygulamalar öğretimsel gelişimin temelini oluşturduğu için öğretimsel gelişim etkinlikleri kuramsal bilgiye dayanan fakat daha çok uygulamaya dönük etkinlikler olarak planlandığında daha etkili olabilmektedir. Radford (1998) öğreticilerin de öğrenciler gibi öğrendiğini, mesleki gelişim sürecinde öğreticilerin de sürece etkin katılımının kuramsal bilgiyi içselleştirmelerine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Buna paralel olarak, öğreticiler öncelikle kuramsal bilgiyle karşılaşmakta ve ardından da bu kuramsal bilgiyi deneyimleyerek sınıflarına aktarmaları beklenmektedir. Lisans ve lisansüstü alınan dersler çoğunlukla kuramsal olarak yürütülmekte ve uygulamaya az yer verilmekte ya da hiç yer verilmemektedir. Bu yüzden de uygulaması yapılmayan kuramsal derslerin zaman içinde unutulması

mümkündür. Bu noktada, düzenlenecek olan öğretimsel gelişim etkinlikleri kuramsal bilgidен ziyade uygulamaya dayalı olmalıdır.

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişime duyulan gereksinim konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşme verileri yorumlanmıştır. Öncelikle, katılımcıların öğretimsel gelişime duyulan gereksinime dair belirttikleri görüşler planlamaya yönelik gereksinimler olarak açıklanmıştır. Bu noktada, etkinliklere ön kayıt yapılması, etkinliklerin sistemli ve düzenli yapılması, önceden belirlenmiş içerik, gereksinimlerin belirlenmesi, katılımcı kitlesinin benzer özelliklere sahip olmasına özen gösterilmesi ve eğiticilere ön bilgilendirme yapılması ifadeleri ön plana çıkmaktadır. Bu ifadelerden yola çıkılarak, etkinliklerin daha planlı, sistematik ve organize yürütülmesi açısından bu noktaların göz önünde bulundurulması faydalı olabilir. Gereksinim belirleme yapılırken, kurumun gereksinimleri, mesleki ve kişisel gereksinimler göz önünde bulundurulmalıdır (Barutçugil, 2002, s.59).

Katılımcılar öğretimsel gelişime duyulan gereksinim noktasında kurumla ilgili gereksinimlere dair fikirlerini paylaşmışlardır. Kurumun öğretimsel gelişim etkinliklerini düzenlerken yerine getirmesi gereken sorumluluklar arasında; etkinliklerin düzenli olarak yapılması, kurumun etkinlikler için öğretim elemanlarını desteklemesi, öğretimsel gelişim birimi kurulması, kurumun öğretimsel gelişime yönelik kongre, konferans, çalıştay, seminer ve hizmet içi eğitim düzenlemesi, kurum içi ve kurum dışı eğitim uzmanlarının davet edilmesi, etkinlikler için yer ve gerekli donanım sağlanması, etkinlik ve konusuna dair duyuruların iyi yapılması, öğretim elemanlarını güdüleyecek ödüllerin sunulmasından bahsedilmiştir. Öğretim elemanlarının çalıştıkları kurum onlara öğretimsel gelişim noktasında maddi ve manevi desteği sunmalıdır. Bu da kurumun öğreticilerin yanında olduğunu ve onları desteklediğini gösterir. Ayrıca, öğretimin etkililiğini arttırıp öğretim elemanlarının faydalı olmasını sağlayarak kurumun öğretime olan tutumunu iyileştirmeye çalışmasının olumlu sonuçlar doğuracağı söylenebilir (Diamond, 2002, s. 4). Kurumla ilgili gereksinimlere bakıldığında en çok göze çarpan noktanın öğretimsel gelişim birimi kurulması olduğunu söylemek mümkündür. Bu da kurumun öğretimsel gelişim sürecini kurumsal boyutta yürütmesi açısından önemli olabilmektedir. Bu doğrultuda, öğretimsel gelişim etkinliklerinin daha sistematik ve planlı olması sağlanabilir. Öğretimsel gelişim birimi, öğretimsel gelişim etkinliklerin düzenlenmesinden sorumlu bir birim olarak görev yapabilir. Böylece, etkinlikler gelişigüzel düzenlenmeyeceği için etkinliklerden alınan

verim en üst düzeyde olabilecektir. Bu açıdan bakıldığında, öğretimsel gelişim biriminin hem etkinliklerin sürekliliği, hem düzenlenmesi hem de yürütülmesi noktasında etkin bir rol üstleneceği söylenebilir.

Öğretim elemanları, öğretimsel gelişim programına dair gereksinimler konusunda bir eğitim programına bağlı kalınmasına ve etkinlikler üzerine yansıtma ve tartışma yapılmasına değinmiştir. Öğretimsel olarak gelişimin sağlanabilmesi için deneyimlenen etkinlik ya da durum konusunda yansıtma yapmak gerekir. Öğreticiler çoğunlukla işlerini yaparak öğrenirler. Öğretim sürecinde öğretime dair yansıtma yapmak da süreçte fark edilemeyen durumların yansıtma esnasında fark edilmesini sağlar (Cambridge International Examinations, 2015). Ayrıca, etkinliklerin plan ve programının iyi yapılması, eğitim uzmanlarının beklentilerinin bilinmesi üzerinde durulmuştur.

Öğretimsel gelişim programının içeriğine ilişkin olarak duyulan gereksinimlerde etkinliklerin etkileşimli ve uygulamaya yönelik olmasına vurgu yapılmıştır. Öğretimsel gelişim etkinliklerinin temelinde her ne kadar kuramsal bilginin olduğu bilinse de bu kuramsal bilginin nasıl harekete geçirileceği ve sınıfta kullanılacağı bu etkinliklerde yer verilmesi gereken konulardandır (Kennedy, 2016). Levin'in (2014) şu görüşü de uygulamanın önemine vurgu yapmaktadır; Öğretim elemanının etkililiği öğrenci başarısını doğrudan etkileyen bir faktördür. Öğretimsel gelişime yönelik etkinliklerin çoğu uygulama yapılmadan, okul çıkışı bir iki saat süren ve oturarak dinleme yoluyla yapılan tek seferlik etkinlikler olarak algılanmaktadır. Bu etkinliklere katılanların sadece %10'u bunları sınıfında uyguladığını belirtmiştir. Araştırmalara göre bir uygulamanın pratiğe dökülmesi için en az 20 kez yapılması gerekir ve bunun için de bazı araştırmalara göre en az 50 saat mesleki eğitim şarttır. Yapılan araştırmalarda, öğretimsel gelişime yönelik düzenlenen etkinliklerin öğreticilerin kuramsal bilgisini arttırdığı ve öğretim uygulamalarında değişikliğe gitmelerini sağladığı görülmüştür. Öğretimsel gelişimin öğreticinin bireysel gelişimi ve değişimi, alan bilgisi, öğrencinin öğrenme sürecini anlama ve etkili öğretim uygulamalarına dair farkındalık kazanma noktasında olumlu etkisinin olduğu düşünülmektedir. Öğreticinin kuramsal ve uygulama bilgisinin derinleştirilmesi etkili öğrenme-öğretme deneyimleri ile sonuçlanabilir (Fennema vd., 1996; Franke vd., 2001; Knapp ve Peterson, 1995'ten aktaran Borko, 2004).

Öğretimsel gelişim ve eğitim uzmanları konusunda da şu boyutlarda gereksinim duyulduğu katılımcılarca belirtilmiştir; eğitim uzmanı hedef kitleyle kurumu bilmeli, donanımlı olmalı, eğitim programını katılımcıların gereksinimine göre planlamalı, objektif olmalı, etkinlikten faydalanan katılımcıların gelişimi üzerine dönüt vermeli ve etkinliklerde kuramsal bilgi ve uygulama arasında denge kurmalıdır. Eğitim uzmanları ayrıca, öğrenme ve gelişmeye yönelik olumlu bir tutum oluşturmali, etkin katılımı sağlamalı, program içeriği ile ilgili bilgi sahibi olmalı, iletişim becerilerini geliştirmiş olmalı, görsel, işitsel, etkileşimsel materyalleri iyi kullanmalı ve eğitim sürecini izleyip dönüt vermelidir (Barutçugil, 2002, s. 89-96).

Yapılan araştırmalara göre, öğretmenlerin en çok gereksinim duyduğu öğretimsel gelişim etkinlikleri arasında; öğretimde teknoloji kullanımı, öğrencilerde kritik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme, sınıf içinde ve dışında öğrencilere takımla çalışma becerilerini kazandırma, anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi, alanla ilgili güncel öğretim yöntemlerinin takip edilmesi ve meslektaşlarla bu konuda paylaşım yapma yer almaktadır (Drage, 2010'dan aktaran Şen ve Erişen, 2002). Bu noktada, öğretimsel gelişimin kuramsal bilgi ile en iyi öğretim uygulamalarını bir araya getirmek için iyi bir aracı olduğunu söylemek mümkündür (Kent, 2004).

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen gereksinim belirleme ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretimsel gelişim model önerisinin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretim elemanları görüşlerini belirtmişlerdir. Bu noktada, iki veri toplama aracından elde edilen veriler model önerisinin öğeleri açısından benzerlik gösterdiği için birlikte tartışılmıştır. Amaç öğesine ilişkin en çok üzerinde durulan nokta, dersin amacına uygun hazırlık yapabilme ve dersin amaçlarını belirleyebilmedir. Buna paralel olarak öğretilecek konuya dair hazırlık yapmanın içeriği daha organize sunma noktasında katkı sağlayabilmektedir. Hangi aktiviteye ne kadar zaman ayrılacağına belirlenmesi sınırların belirlenmesi açısından önemlidir. Buna ek olarak, öğretici amaçları belirlemeli ve amaçlardan öğrenciyi haberdar etmelidir ve böylece öğrenciler de dersin içeriğine ne kadar dahil olacakları ve ne öğrenecekleri konusunda fikir sahibi olabileceklerdir (Weimer, 1993, s. 29-31). İçerikte ise, alanla ilgili güncel gelişmeleri takip etme ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun materyal hazırlama temaları ön plana çıkmıştır. Mortiboys (2010, s. 81) derste kullanılacak materyalin hazırlanması boyutunda öğretmenlerin kullanılacak materyalin amaca hizmet etme derecesini iyi belirlemeleri gerektiğini

savunmaktadır. Programa uygun materyal hazırlama öğrencinin amaçlara ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Bu noktada da gereksinimlerin bilinmesi önemli olabilmektedir.

Model önerisinin öğrenme-öğretme süreci ögesinde öğrenen merkezli öğretim konusu en çok üzerinde durulan konu olmuştur. Öğrenen merkezli yaklaşımda öğrenen gereksinimleri ön plandadır. Öğreticiler süreçte etkin bir rol üstlenirler, aynı şekilde öğrenenlerin etkin olması beklenir. Bu noktada, öğretici yol gösterici olmalı, öğrenmeyi kolaylaştırmalı ve öğreneni kalıcı öğrenmelere yönlendirmelidir. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenenlerin gereksinimlerinden yola çıkılarak uygun öğretim stratejilerinin kullanılması önemlidir (Mohammad, 2019). Bundan başka, öğretim elemanları öğretimsel gelişim etkinliklerinin öğrenme-öğretme kalitesini arttırdığını düşünmektedirler. Öğrenme-öğretme kalitesinin artması öğrenme-öğretme süreci ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenme kalitesini arttırmada öğretimin etkili bir şekilde yürütülmesi yatmaktadır (Phelps, 2003). Buna ilişkin, öğreticilerin öğretimsel gelişimiyle doğru orantılı olarak, sınıf içi öğretim uygulamalarının (Cohen ve Hill, 2000), öğretim becerilerinin ve yönetim stratejilerinin (Guskey, 1986) olumlu yönde değiştiği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin başarıları da profesyonel öğretici davranışlarından olumlu etkilenmektedir (McDonald, Son, Hindman ve Morrison, 2005; Hoque, Alam ve Abdullah, 2011; Poekert, 2012'den aktaran Cansoy ve Parlar, 2017). Guskey (2000'den aktaran Mohan vd., 2017) öğretimsel gelişim etkinliklerinin öğretimsel uygulamalar, tutumlar olduğunu ve bu yüzden bunların öğrenme ile sonuçlandığını belirtmiştir. Buna ek olarak, öğretimsel gelişim etkinliklerinin, öğreticinin sınıf uygulamalarında bir değişikliğe neden olduğu söylenebilir. Bunlardan başka, öğrenme-öğretme süreci katılımcılar tarafından uygun yöntem ve teknik seçimiyle bağdaştırılmıştır. Bu noktada, uygun yöntem ve teknik seçiminde bağlamın, öğrenme ortamını etkileyen faktörlerin, kullanılacak kaynakların, öğreticinin uzmanlığının ve zamanın etkisi olduğu söylenebilir. Uygun yöntem ve teknik seçiminde tek bir yöntem ve teknik üzerinden gitmek doğru olmayacağı gibi bunlardan birkaçı aynı anda kullanılabilir. Bu durumda, öğrenme-öğretme ortamı, öğrenenlerin çeşitliliği ve kapasiteleri gibi hususlar dikkate alınmalıdır. Uygun yöntem ve teknik seçiminde amaçlar, içerik ve öğrenme-öğretme süreci konusunda iyi bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Öğrenenleri, öğrenme sürecine dahil edebilmek uygun yöntem ve tekniğin seçilip kullanılmasından geçmektedir (Vaughn ve Baker, 2001). Bunlara ek olarak, öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanımına yer

verilmesine değinilmiştir. Günümüz öğrencileri, öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin kullanılmasını tercih etmekte ve teknoloji kullanımının süreci kendileri açısından olumlu etkilediğini düşünmektedirler. Yapılan bazı çalışmalar, modern teknolojik uygulamalara öğretim sürecinde yer vermenin öğrenme etkileşimini arttırdığı yönünde bir sonuca ulaşmışlardır. Bu çalışmalarda, öğrenmenin teknoloji kullanımı ile daha kolaylaştığı ve öğretim sürecinde öğrencilere kolaylık sağladığı düşünülmektedir (Raja ve Nagasubramani, 2018).

Gereksinim belirleme ölçeğinde model önerisinin değerlendirme ögesine ilişkin olarak dönüt alma teması üzerinde durulmuştur. Mortiboys (2010, s. 51) dönüt alma işleminin öğrencilerin işlenen konuya dair hem bilgilerini hem de hislerini yoklamaya yönelik olarak yapılabileceğini belirtmiştir. Dönüt alma ile birlikte öğretici kalabalık gruplardaki öğrencilerin görüşlerine detaylı bir şekilde ulaşabilir ve böylece de öğretimin etkililiğine dair fikir sahibi olabilir. Yarı yapılandırılmış görüşmede ise değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirme konusunda katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu noktada, değerlendirme yöntemleri çıktılarına göre de farklılık gösterebilmektedir. Bu yöntemler aynı zamanda, değerlendirme amacına göre de değişebilmektedir. Değerlendirme konusunda doğru sonuçlara varabilmek uygun değerlendirme yöntemini seçme ve bu doğrultuda ölçme aracını kullanabilmekle ilgilidir (Yalçın-Tılfarlıoğlu, 2017). Öğreticiler geleneksel değerlendirme yöntemlerinden faydalanabileceği gibi sürece dayalı değerlendirmeden de yararlanılabilir. Ayrıca, değerlendirme sürecinde meslektaş gözlemi yapmanın fayda sağlayacağını düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Bailey vd. (2001, s. 157) mesleki gelişim noktasında meslektaş gözlemlenmenin engelleri yıkma ve meslektaş iletişimini artırma noktasında etkili olduğunu savunmaktadırlar.

Bu çalışma kapsamında, alan yazın taramasından ve veri toplama araçlarından elde edilen verilerden yola çıkılarak işlevsel bir öğretimsel gelişim model önerisi ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda, belirlenen gereksinimden hareketle, öğretimsel gelişim model önerisi dört adımdan oluşmaktadır. İlk adımda, oluşturulan öğretimsel gelişim birimi gereksinim belirleme sürecinden ve etkinliklerin planlamasının yapılmasından sorumludur. Öğretimsel gelişim etkinliklerin daha sistematik ve düzenli yürütülmesi noktasında bu birimin katkı sağlayacağı söylenebilir. Çalışmalar, tek seferlik düzenlenen öğretimsel gelişim etkinliklerinin öğreticinin öğretim davranışındaki değişim noktasında çok az katkı sağladığını göstermektedir (Gardner, 1996; Smith ve

Gillespie, 2007; Timperley, 2008). Ayrıca, etkinlikler gelişigüzel düzenlenmeyeceğinden bir gereksinim belirleme çalışması sonucunda hazırlanacağından, öğretim elemanlarının bunlardan en üst düzeyde fayda göreceği söylenebilir. Bunlardan başka, etkinlikte hazır içerik kullanmak yerine, öğretimsel gelişim birimi, yürüttüğü gereksinim belirleme çalışması sonrasında içeriği oluşturmaktadır. Bu açıdan, hazır içerikten uzak durularak öğretim elemanlarının gereksinim duyduğu konulara yer verilmesi etkinliklerin etkililiği noktasında sürece katkı sağlayabilecektir. Kısaca belirtmek gerekirse, öğretimsel gelişim etkinliklerinin sürekli olması, iyi hazırlanmış bir öğretim programının olması, etkinliğe katılan bireylerin takip edilmesi ve onlara dönüt sağlanması önemlidir. Böylece, etkinliklere katılım, işbirliği ve meslektaş birlikteliği sağlanabilir (Langer, 2000'den aktaran Shohel, Mahruf ve Banks, 2012).

Bu çalışmada hazırlanan öğretim yöntem ve teknikleri modülü ve öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülünün uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sürecinde de öğretimsel gelişim model önerisindeki öğretimsel gelişim biriminin oluşturulması, planlama, uygulama ve değerlendirme adımları takip edilmiştir. Uygulama sürecinde, öğretim elemanlarından veriler toplanmıştır. Bu veriler incelendiğinde, öğretim elemanları bu etkinlik kapsamında verilecek eğitimin etkileşimli olmasına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, bu süreçte sınıf içi uygulamalara yönelik olarak örnekler gösterilmesi ve bu örneklerin uygulamasının yapılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Özetle belirtmek gerekirse, öğretim elemanları öğretimsel gelişim etkinlikleri süresince etkin olmak istemektedirler. Etkinliklerin bu doğrultuda düzenlenmesi noktasında gerekli özen gösterilmiştir. Etkinliklerde öğretim elemanlarına görüşleri sık sık sorulmuş ve fikir alışverişi yapılmıştır. Ayrıca, öğretim elemanları etkinlikte örnek uygulamalar konusunda eğitim uzmanından bilgi edinmiştir. Bununla da sınırlı olmayıp etkinlik bitiminde kendi sınıflarında uygulama yapmaları için öğretim elemanlarına örnekler gösterilmiş ve etkinlik şablonları verilerek ilgili etkinliğin uygulamasını yapmışlardır. Yapılan uygulama noktasında eğitim uzmanları öğretim elemanlarına dönüt sağlamıştır. Çalışmalar eğitim uzmanlarından dönüt alınmasının öğretim elemanlarının bakış açılarında ve uygulamalarında meydana gelecek değişimi kolaylaştıracağını göstermektedir (Joyce ve Showers, 1995; Elmore, 1996; Darling-Hammond, 1998). Bunlardan başka, öğretim elemanlarının etkileşimin olmadığı, kendilerinin etkin olmadığı, güncel bilgileri içermeyen sunulardan sıkıldıkları

ve bunların etkililiği konusunda akıllarında soru işaretlerinin olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretimsel gelişim modülleri öğrenme-öğretme sürecini etkili yürütmek üzere hazırlanmıştır. Bu noktada, yürütülen etkinlikte geleneksel uygulamalara yer verildiği gibi güncel uygulamalardan da bahsedilmiştir. Bu uygulamalara kendi öğrenme-öğretme süreçlerinde nasıl yer verebilecekleri konusunda öğretimsel gelişim modülleri kapsamında eğitim uzmanları gerekli bilgilendirmeleri yapmıştır. Barnard'a (2004) göre öğretimsel gelişim etkinlikleri yeni teknikler, stratejiler, yöntemler ve yaklaşımlar sunmalı ve uygulama konusunda katılımcılara dönüt verilmelidir. Böylece, öğreticiler bu etkinlikler yoluyla alan bilgilerini derinleştirebilir, alanıyla ilgili son gelişmelerden haberdar olur ve yeteneklerini kurumun standartlarıyla uyumlu hale getirebilir (Reese, 2010'dan aktaran İlğan, 2013).

Öğretimsel gelişim modülleri uygulaması sonrasında, öğretim elemanlarının bakış açılarında bir değişiklik olduğunu elde edilen verilere bakarak söylemek mümkündür. Bu modüllerde, kuramsal bilgiye ve uygulamaya dengeli bir şekilde yer verilmeye çalışılmıştır. Bu konuda yürütülen çalışmalar, öğretimsel gelişimin kuramsal bilgi temel alınarak hazırlanmasının önemine değinmektedir (Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001). Çünkü öğretimsel gelişim modülleri, hem öğretim elemanlarının lisans ve lisansüstü eğitimleri boyunca öğrendikleri bilgileri hatırlamaya, hem de güncel uygulamalardan öğretim elemanlarını haberdar etmeye ve öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmeye yönelik olacak şekilde hazırlanmıştır. Öğretim elemanlarının çoğunun eğitimleri boyunca pedagojik formasyon almamış oldukları göz önünde bulundurulursa öğrenme-öğretme sürecine yönelik tutumlarında bir değişim olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada, etkinliklerde öğretim elemanlarının etkin bir rol almasının desteklenmesinin etkili olduğu söylenebilir. Öğreticilerin kendi öğrenme-öğretme süreçleri konusunda etkin olmaları sağlandığı zaman etkin öğrenen oldukları düşünülmektedir (Shulman, 2004'ten aktaran Warren vd., 2012). Ayrıca, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim etkinlikleri sürecinde kendi öğrenme-öğretmelerine yönelik olarak uygulamalar yapmasına fırsat verilmesinin ve devamında eğitim uzmanlarınca dönüt sağlanmasının da öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecine katkı sağladığı söylenebilir. Çalışmalar, öğreticilerin yeni öğrendikleri bir konuda uygulama yapmalarının öğrenme-öğretme sürecinde davranış ve tutumlarda değişimi kolaylaştırdığını göstermektedir (Guskey, 1986). Etkinlikler boyunca, eğitim uzmanları

öğretim elemanlarının fikirlerine ve deneyimlerine sık sık başvurmuşlardır. Bu açıdan, öğretim elemanlarının meslektaşlarının öğrenme-öğretme süreçlerine dair bilgi edinmeleri sağlanmış ve kendi süreçleriyle karşılaştırma yapmalarına olanak tanınmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalar, aynı kurumda çalışan öğretim elemanlarının düzenlenen etkinliklere dahil edilmesinin değişim ve gelişime daha açık olmalarına katkı sağladığını göstermektedir (Porter vd, 2000) . Kısaca, öğretim elemanlarının, öğretimsel gelişim sürecinde izole bir ortamda öğrenemeyebileceği, meslektaşlarıyla beraber çalışarak ve öğretim konusunda tartışmalar yaparak öğreneceği ve fikir alışverişinde bulunabilecekleri söylenebilir (Cambridge International Examinations, 2015).

Öğretimsel gelişim modeli uygulamasının kuramsal aşamasının tamamlanmasının ardından, öğretim elemanlarına kendi ders planlarını oluşturmaları ve kendi uygulamalarını yapmaları istenmiştir. Çalışmalar, bu tür etkinliklerde öğrenilenlerle sınıf uygulamaları arasında bağ kurulmasının önemine işaret etmektedir (Timperley, 2008). Öğretim elemanlarından alınan uygulama örnekleri incelendiğinde, öğretim elemanlarının yeni öğrendikleri uygulamayı ya da hakkında daha detaylı bilgi sahibi oldukları uygulamayı derslerine aktarma konusunda hevesli oldukları görülmüştür. Özellikle, öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü kapsamında ele alınan uygulamaların öğretim elemanlarının dikkatini çektiği söylenebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde yeni teknolojik uygulamaların tanıtılması öğretim uygulamalarındaki değişimi desteklemektedir (Mahruf, Shohel ve Banks, 2012). Uygulama örneklerine bakıldığında, özellikle pandemi sürecinde öğretim elemanlarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme modülünde bahsi geçen uygulamaları kullandıkları, bu kullanımlar sonrasında öğrencilerden olumlu dönüt aldıklarını belirtmişler ve ayrıca kendileri de uygulamanın faydalı ve pratik olduğunu görmüşlerdir. Yapılan çalışmalar, öğretimsel gelişim etkinliklerinin etkili olarak değerlendirilebilmesi için öğrenci davranışında meydana gelen değişimlere bakılması gerektiğini göstermekte ve bir öğretimsel gelişim etkinliğinin etkili ve verimli olarak ele alınabilmesi için öğreticinin özellikle sınıftaki uygulamaları açısından davranışındaki değişimin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Wenglinsky, 2002). Sonuç olarak, öğretim işiyle yakından ilgili olan kurumlar mükemmel öğretime ulaşmak için çeşitli adımlar atmaktadırlar. Aynı şekilde öğretim elemanları da iyi bir öğretici olmak için gelişime açık olmalı ve meslektaşlarla iletişim içinde olmalıdır. Bölümde öğretim boyutunda iyi

olan üreticilerin bulunması kurumu, üreticiyi ve renciyi başarıya götüren anahtar kavramlardandır (Bensimon vd., 2000, s. 80).

5.3. neriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve ortaya konan model nerisi doğrultusunda öğretimsel gelişime ve yürütülecek çalışmalara ilişkin öneriler getirilmiştir.

ğretimsel gelişime ilişkin neriler

1. Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından önerilen ‘ğretim elemanlarının öğretimsel gelişimine yönelik model nerisi’ nin ğretim becerilerini geliştirmeye, öğretimsel gelişim noktasında öğrenilen uygulamaları sınıfa aktarmaya yardımcı olacağı ve sonuç olarak da kaliteli bir öğrenme-öğretme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
2. ğretimsel gelişim kapsamında, öğreticiler öğrenmeye sürekli açık olmalı, öğretimle ilgili güncel bilgileri ve uygulamaları yakından takip etmelidir. Öğretimde teknoloji kullanımının ön planda olduğu günümüzde, öğreticiler de bu konudaki bilgilerini gncellemelidirler. Öğretimde kullanılabilecek öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmeye ve kolaylaştırmaya yönelik uygulama hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Bu noktada, öğreticilerin yeniliklere ve değişime açık olması önemlidir.
3. ğretimsel gelişim sürecinin pasif bir öğrenme süreci olmadığı bilinmelidir. Bu açıdan, öğretimsel gelişim etkinlikleri etkileşimin ve öğreticilerin aktif katılımının olduğu etkinlikler şeklinde düzenlenmelidir. Meslektaşlar da bu gelişim sürecine dahil edilerek fikir alışverişı ve deneyim paylaşımı noktasında katkı sağlanabilir.
4. Düzenlenecek ğretimsel gelişim etkinliklerinde uygulama örneklerine ve uygulamaya yer verilmelidir. Etkinliklere katılacak kitlenin özellikleri hakkında bilgi sahibi olunarak etkinlik ğretim programı hazırlanmalıdır. Bunlara ek olarak; öğretimsel gelişim birimi kurulmalı ve kurum öğretimsel gelişime yönelik kongre, konferans, alıştay, seminer ve hizmet içi eğitim düzenlemelidir.

Yürütülecek çalışmalara ilişkin neriler

5. Bu araştırmanın model nerisi ortaya koyma sürecine dair çalışmalara ve yürütülecek olan diğer çalışmalara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu

araştırma Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan Yabancı Dil öğretim elemanları ile yürütülmüştür. Bu konuya dair yapılacak olan başka çalışmalarda, örneklem olarak farklı bölümlerde çalışan öğretim elemanları seçilebilir. Ayrıca, ders vermekle yükümlü olan Doktor Öğretim Üyesi, Doçent Doktor ve Profesör unvanına sahip olan öğretim üyeleri de yürütülecek olan çalışmaya dahil edilebilir.

6. Yapılacak olan çalışmalarda, pedagoji eğitimi almış öğretim elemanları ile pedagoji eğitimi almamış öğretim elemanları arasında öğretimsel gelişim açısından farkı ortaya çıkarmaya odaklanılabilir.
7. Yürütülecek olan çalışmalarda, öğretimsel gelişimde deneyim ve mesleki kıdem değişkeninin etkilerini daha net ortaya çıkarmak adına öğretim elemanları bu değişkenlere göre gruplandırılıp öğretimsel gelişim açısından gereksinimleri noktasında değerlendirilebilirler.
8. Mevcut çalışmalarda mesleki gelişim kavramı daha ön plana çıkmakta ve hatta bu kavram öğretimsel gelişim kavramının yerine de kullanılabilmektedir. Bu noktada, iki kavram arasındaki ayrımın daha net ortaya konabilmesi adına iki kavramı ele alan betimsel bir çalışma yürütülebilir.
9. Kurumlarda düzenlenen gelişim etkinliklerinin planlaması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar dikkate alınarak, etkinliklerin daha sistematik olması sağlanabilir. Bunun için de öğretimsel gelişim birimi ya da mesleki gelişim birimi gibi birimlerin kurulması sağlanabilir.
10. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak ölçek ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Yürütülecek olan çalışmalarda, gözleme de yer verilerek öğretim elemanlarının sınıf uygulamalarının daha ayrıntılı incelenebileceği bir durum çalışması tasarlanabilir.
11. Çalışma kapsamında, öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim konusunda gereksinimlerini ortaya çıkarmak için gereksinim belirleme ölçeği hazırlanmıştır. Bu ölçek farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğreticilerin öğretimsel gelişime ilişkin gereksinimini ortaya çıkarmak için de kullanılabilir.
12. Bu çalışmada ortaya konulan öğretimsel gelişim model önerisi yükseköğretimde görev yapan öğreticilere yönelik hazırlanmıştır. Bu noktada, ortaya konulan model Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenler için

de faydalı olabilir. Modelin öğretmenler ile uygulamasının yapılarak öğrenme-öğretme sürecine olan etkileri araştırılabilir.

13. Araştırma kapsamında hazırlanan öğretimsel gelişim model önerisi üç modül şeklinde tasarlanmıştır. Bu modüllerin hepsi öğretimsel gelişim etkinliklerinde kullanılabileceği gibi belirlenen gereksinimden yola çıkılarak tek bir modül de kullanılabilir.



KAYNAKÇA

- Academic Skills Centre. (2014). A short guide to reflective writing. *University of Birmingham*.
<https://intranet.birmingham.ac.uk/as/libraryservices/library/asc/documents/public/Short-Guide-Reflective-Writing.pdf> (Erişim Tarihi: 28.12.2019)
- Akkoyunlu, B. Telli, E. etin Menzi, N. ve Dağhan, G. (2016). ğretmen eğitiminde yansıtıcı gnlklere ilişkin öğretmen adaylarının grşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* (TOJQI). 7 (4), 312-330.
- Alberta Education. (2006). Effective professional development: What the research says.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494706.pdf> (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- Alberta Education Partners. (2005). A guide to comprehensive professional development planning. ISBN 1-897196-02-4, PD 98 2005 06.
<https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Professional%20Development/PD%20Resources/A%20Guide%20to%20Comprehensive%20PD%20Planning.pdf> (Erişim Tarihi: 14.01.2017)
- Al-Qahtani H. M. (2015). Teachers' voice: A needs analysis of teachers' needs for professional development with the emergence of the current english textbooks. *English Language Teaching*, 8 (8); 2015, ISSN 1916-4742.
- Akıllı, K. G. ve ağıltay, K. (2006). An instructional design/development model for the creation of game-like learning environments: The fidge model. *Affective and Emotional Aspects of Human-Computer Interaction: Game-Based and Innovative Learning*. Ss. 93-112. IOS Press.
http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/2506/mod_resource/content/0/ceit706_2/9/Kaplan_Akilli_Cagiltay_FIDGE.pdf (Erişim Tarihi: 12.10.2018)
- Arslan, Y. F. Cinkara, E. Bağceci, B. ve Kervancioğlu, ř. (2016). İngilizce ğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyeti olarak mentörlük: Bir niversite hazırlık programı rneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 150-165.
- Avalos, B. (2010). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.6330&rep=rep1&type=pdf> (Erişim Tarihi: 17.02.2017)

- Bailey, K. M. Curtis, A. and Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development. the self as source*. USA: Heinle Cengage Learning.
- Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14.
- Balan, R. M. Manko, P. T. and Phillips, K. F. (2011). Instructional improvement Through professional development. Transformative dialogues: *Teaching & Learning Journal*, 5 (2).
- Barnard, R. E. (2004). A qualitative study of teachers' perceptions of staff development in three public northeast tennessee elementary school districts. <http://dc.etsu.edu/etd/912> (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- Başaran Koç, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (47), 480-495.
- Bausmith, J. M. and Barry, C. (2011). Revisiting professional learning communities to increase college readiness the importance of pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 40(4), 175-178.
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğitiminin Eğitimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Benor, D. E. (2000). Faculty development, teacher training and teacher accreditation in medical education: Twenty years from now. *Medical Teacher*, 22 (5).
- Bensimon, E. M. Ward, K. and Sanders, K. (2000). The department chair's role in developing new faculty into teachers and sanders. *Anker Publishing Company, Inc.* Bolton, Massachusetts. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01421590050110795> (Erişim Tarihi: 15.02.2017)
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. (7. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birman, B., Desimone, Garet, M. and Porter, A. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15.
- Bryman, A. and Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with Spss 12 and 13. A Guide for Social Scientists*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1990). *Genel öğretim metotları*. (8. Baskı) İstanbul: Özeğitim Basın Yayın Dağıtım Ltd.

- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak Kılıç, E. Akgün, Ö. A. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Cambridge International Examinations. (2015). Professional development. Education Brief. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/271194-professional-development.pdf> (Erişim Tarihi: 28.12.2018)
- Can, R. ve Altuntaş, B. (2016). Yansıtıcı günlük yazmaya uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 53-63.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2017). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyoneli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (1), 269-289.
- Carpenter, T. P., E. Fennema, P. L. Peterson, C. P. Chaing, and M. Loef. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal* 26 (4), 499–531.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers, communication methods and measures, 12 (1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583> (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- Cengizhan, S. (2008). Modüler öğretim tasarımının farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 4, 98-116.
- Chen, C., Chen, Y. and Cheng, K. (1996). A study on comparing the objective model in curriculum planning between Taiwan and America <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.623.7080&rep=rep1&type=pdf> (Erişim Tarihi: 24.05.2019)
- Cinoğlu, M. (2017). Eğitimde program geliştirmenin kuramsal temelleri. B. Oral, T. Yazar (Editörler) *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s.205-241). Ankara: Pegem Akademi.
- Clarke, D. and Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Cohen D, and Crabtree B. (2006). Qualitative research guidelines project. <http://www.qualres.org/HomeSemi-3629.html> (Erişim Tarihi: 11.12.2020)

- Cohen, D. K. and Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102 (2), 294–343. https://www.cpre.org/sites/default/files/researchreport/780_rr39.pdf (Erişim tarihi: 17.01.2021)
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi* (2. baskıdan çeviri). (Çeviri ed., Y. Dede ve S.B. Demir), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cronbach, L. J. (2002). Course improvement through evaluation. D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus and T. Kellaghan. (Editörler) *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* içinde (s.235-248). (Second Edition) USA: Kluwer Academic Publishers.
- Çakır, İ. (2013). Mesleki gelişim etkinliklerinin ingilizce öğretmenlerine olan katkısı. *Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 122-130.
- Çakmak, M. (2015). Öğretim yöntem ve teknikleri. Y. Budak (Editör) *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.437-471). (1. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, H. (1994). Eğitimden idealist beklentiler pragmatist yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2).
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik ve Lisrel uygulamaları*. (4. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. (2013). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Editör) *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.65-106). (3. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Darling-Hammond, L. and Loewenberg-Ball, D. (1998). Teaching for high standards: What policymakers need to know and be able to do. New York. National Commission on Teaching and America's Future: Consortium For Policy Research in Education https://www.researchgate.net/publication/308260506_Teaching_for_High_Standards_What_Policymakers_Need_to_Know_and_Be_Able_to_Do (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. and Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the united states and abroad (technical report). Dallas, TX:

- Washington, DC: National Staff Development Council.
<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf> (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme sanatı. Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (15.Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya*. (20. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4-özel sayı), 756-768.
- Desimeone, L. M. Porter, A. C. Garet, M S. Yoon, K. S. and Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers’ instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 81-112.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Towards better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- DeVellis, R. F. (2013). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri ed., T. Totan) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Diamond, M. R. (2002). Faculty, instructional, and organizational development: Options and choices. K. H. Gillespie, L. R. Hilsen and E. C. Wadsworth, (Editörler) *A Guide to Faculty Development. Practical Advice, Examples and Resources* içinde (s.2-8). USA: Anker Publishing Company.
- Doğanay, A. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Donnelly, J. (2002). *Career development for teachers*. (Second Edition) London: Kogan Page; Stirling, VA: Stylus Publications.
- Donnelly, R. and Fitzmaurice, M. (2005). Designing modules for learning. https://www.dkit.ie/system/files/Module%20design_0.pdf (Erişim Tarihi: 11.12.2020).

- Dysart, S. and Weckerle, C. (2015). Professional development in higher education: A model for meaningful technology integration. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 14, 255-265.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.
- Ercan, S. (2010). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişime yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42.
- Ergün, M. (2001). Üniversitelerde öğretim etkinliğinin geliştirilmesi. 2000 yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu. 11-13 Ocak 2001. *Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayını*. 2001. ss.188-192
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/109011-20120211141216-erisen.pdf> (Erişim Tarihi: 23.05.2019)
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Felder, R. M. Brent, R. and Prince, M. J. (2011). Engineering instructional development: Programs, best practices, and recommendations. *Journal of Engineering Education*, 100 (1), 89–122.
- Ferman, T. (2002). Academic professional development practice: What lecturers find valuable. *The International Journal for Academic Development*, 7 (2), 146-158.
- Fitzpatrick, A. R. (1983). The meaning of content validity. *Applied Psychology Measurement*, 7 (1), 3-13.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrated curriculum. *Educational Leadership*, 61-65. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199110_fogarty.pdf (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- Gardner, J. (1996). Professional development which provides an icing on the pedagogical cake. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400589.pdf> (Erişim Tarihi: 11.12.2020)

- Garet, M., Porter, A., Desimone, L. Birman, B. and Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Education Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Glowacki-Dudka, M. (2004). Adult education and faculty development: Expanding the reach in the academy. <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/254/GlowackiDudka.pdf?sequence=1> (Erişim Tarihi: 17.02.2017)
- Gulamhussein, A. (2013). Teaching the teachers: Effective professional development in an era of high stakes accountability. Center for Public Education. <http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Staffingstudents/Teaching-the-Teachers-Effective-Professional-Development-in-an-Era-of-High-Stakes-Accountability/Teaching-the-Teachers-Full-Report.pdf> (Erişim Tarihi: 18.02.2017)
- Guskey, T. (1986). Staff development and the process of teacher change. https://www.researchgate.net/publication/243770742_Staff_Development_and_the_Process_of_Teacher_Change (Erişim Tarihi: 17.01.2021)
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4).
- Gültekin, M. (2009). Öğrenme ve öğretme ilkeleri. K. Selvi. (Editör), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.65-85). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Güngör, Ö. (2009). Küçük gruplarla öğretim yöntem ve teknikleri. K. Selvi (Editör). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.149-168). Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayını. 2. Baskı. Eskişehir.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Güven, M. (2013). Öğretme-öğrenme süreci. B. Duman (Editör). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.151-264). (3.Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hall, W. C. (1975). Models for curriculum development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ124508.pdf> (Erişim Tarihi: 06.12.2019)
- Harwell, H. S. (2003). Teacher professional development: It's not an event, it's a process. Published and distributed by: CORD. P.O. Box 21689.Waco, Texas.

- ISBN 1-57837-358-1 <http://www.cord.org/uploadedfiles/HarwellPaper.pdf>
(Erişim Tarihi: 14.01.2017)
- Hertzog, M. A. (2008). Considerations in determining sample size for pilot studies. *Research in Nursing and Health*, 31, 180-191.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (3. Baskı) İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Hiebert, J., Gallimore, R. and Stigler, J. W. (2003) The new heroes of teaching. *Education Week* 23(10), 56, 42
http://www.edweek.org/ew/ew_printstory.cfm?slug=10hiebert.h23 (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- Hunzicker, J. (2010). Characteristics of effective professional development: A checklist. Department of Teacher Education Bradley University June 2010.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf> (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 41-56.
- İnal, S. ve Büyükyavuz, O. (2013). İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişime ve lisans eğitime yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 221-233.
- International Bureau of Education. (1995). Learning content.
<http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/l/learning-content>
(Erişim Tarihi: 11.12.2020).
- Jarvis, K. D. (1991). *Junior faculty development. A handbook*. New York: The Modern Language Association of America.
- Jickling, B. (1988). Paradigms in curriculum development: Critical comments on the work of Tanner and Tanner. *Interchange*, 19, (2), 41-49
- Jones, E. and Lowe, J. (1990). Changing teacher behavior: Effective staff development. *Adult Learning*, 1, 7-10. <https://doi.org/10.1177/104515959000100705>. (Erişim Tarihi: 11.12.2020).
- Joyce, B. and Showers, B. (1995). Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal.
https://www.unrwa.org/sites/default/files/joyce_and_showers_coaching_as_cpd.pdf (Erişim Tarihi:14.01.2017).

- Kabakçı, I. (2005). *Araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açıları: eğitim fakülteleri örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kala, N. (2017). Hizmet sürecindeki öğretmenler için yeni bir model önerisi: Akademisyen öğretmen işbirliğine dayalı bir akademik danışmanlık modeli. *Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10 (1), 70-84.
- Kaya, M. F. (2013). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 175-193.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 20(10), 1-36.
- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*, 124 (3).
- Khan, M. N. and Sarwar, M. (2011). Needs assessment of university teachers for professional development. *International Journal of Business and Management*, 6 (2).
- Koç, M. Demirbilek, M. and İnce, Y. E. (2015). A needs assessment for academicians' professional development. *Education and Science*, 40 (17), 297-311.
- Kula Kartal, S. ve Mor Dirlik, E. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenilirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach Alfa Katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1865-1879.
- Küçükahmet, L. (1998). *Eğitim programları ve öğretim - öğretim ilke ve yöntemleri*. (8. Baskı) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Külekcı, G. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki yeterlikler açısından kendini geliştirme isteklerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 793-806.
- Kürüm, D. (2007). *Öğretim üyesi adayları için öğretimsel gelişim programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Laanemets, U. and Ruubel, K. K. (2013). The Taba-Tyler rationales. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 9.
- Lawler, P. A. (1991). The keys to adult learning: Theory and practical strategies. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED345108.pdf> (Erişim Tarihi: 05.01.2021)

- Lawler, P. A. and King, K. P. (2000). Refocusing faculty development: The view from an adult learning perspective. Adult Education Research Conference. <https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/48> (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- Lawler, P. A. (2003). Teachers as adult learners: A new perspective. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 98.
- Lenze, F. L. (1996). Instructional development: What works? National Education Association. <http://www.nea.org/assets/docs/HE/upv2no4.pdf> (Erişim Tarihi:18.02.2017)
- Levin, B. (2014). Professional development and the promotion of highly-effective teaching. 29th Annual Emerging Issues Forum. Teachers and the Great Economic Debate. <https://iei.ncsu.edu/wp-content/uploads/2014/02/Professional-Development-FP.pdf> (Erişim Tarihi: 28.12.2018)
- Lin, Z. (2013). Language teachers' attitudes, beliefs, professional knowledge, and views on professional development: An exploratory study at a preschool tefl setting. *TESOL Journal*, 4 (1), International Association.
- Loucks, S. F. (1983). The concerns-based adoption model. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED233524.pdf> (Erişim Tarihi: 17.02.2017)
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 1 (13).
- Lowry, C. and Froese, W. (2001). Transitions: Becoming a college teacher. *The 2001 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium Teacher Education/Educator Training: Current Trends and Future Directions*'da sunulan bildiri, http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Lowry_Froese_w.pdf (Erişim Tarihi: 15.02.2017)
- Lunenberg, M. (2002). Designing a curriculum for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 25 (2-3), 263-277.
- Lunenburg, F.C. (2011). Curriculum development: Deductive models. *Schooling*, 2 (1).
- Makovec, D. (2018). The dimensions of teacher's professional development. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 69 (135), 106-125.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B Beretvas, S. N. Cox, S. Potter, S. N. Quiroga, T. and Gray. A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*. 35 (1), 69–86.

- McKenna, C. (1981). Making evaluation managable. *Journal of Extension*.
<https://www.joe.org/joe/1981september/81-5-a1.pdf> (Erişim Tarihi: 28.12.2019).
- McKimm, J. (2007). Curriculum design and development.
<http://www.ntu.edu.vn/Portals/73/Curriculum%20design%20and%20development.pdf> (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- McLean, M. Cilliers, F. and Wyk, J. M. V. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow, *Medical Teacher*, 30 (6), 555-584.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*.(2. baskı) Thousand Oaks: Sage.
- Mizell, H. (2010). Why professional development matters?
https://learningforward.org/docs/pdf/why_pd_matters_web.pdf (Erişim Tarihi: 16.02.2017)
- Moeini, H. (2003). *A need analysis study for faculty development programs in METU and structural equation modeling of faculty needs*. PhD Thesis Submitted To The Graduate School Of Natural And Applied Sciences. The Middle East Technical University. Ankara.
- Mohammad, Y. (2019). Choosing an appropriate teaching methodology.
https://www.researchgate.net/publication/332548905_Choosing_an_appropriate_teaching_methodology (Erişim tarihi: 11.01.2021)
- Mohan, P. P., Lingam, G. I. and Chand, D. D. (2017). Teachers' perceptions of the impact of professional development on learning and teaching in a developing nation. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11).
- Mortiboys, A. (2010). How to be an effective teacher in higher education. Answers to lecturers' questions. England: Open University Press. Ss. 51-81.
- Munn, S. J. (1995). *The mutual influence of principal leadership and faculty instructional development: A qualitative study*. Submitted to the Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, July 1995. Oklahoma.
- Nandan, S. Samaddar, S. G. and Nandan, T. (2010). A dynamic model for evaluation of usefulness of faculty development programmes in the area of business management. *Serbian Journal of Management*, 5 (2), 251-259.
- National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century. (2000). Before it's too late: A report to the nation from the National Commission

- on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century. <http://modeling.asu.edu/GlennReport2000.pdf> (Erişim Tarihi:14.01.2017)
- OECD. (2009). The professional development of teachers. Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS-ISBN 978-92-64-05605-3. <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf> (Erişim Tarihi:19.02.2017)
- OECD. (2018). Teaching and learning international survey (TALIS). <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-ENG.pdf> (Erişim Tarihi: 03.12.2018)
- Oliva, P. F. and Gordon, W. R. (2013). *Developing the curriculum*. (8. Baskı) Boston: Pearson Yayinevi.
- O'Neill, G. (2010). Overview of curriculum models. UCD Teaching and Learning/Resources. <https://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP00631.pdf> adresinden (Erişim Tarihi: 06.12.2019)
- Opfer, V. D. and Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review Of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum. foundations, principles and issues*. (7. baskı). USA: Pearson.
- Özbek, R. (2009). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. E. İzci. (Editör). *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler içinde* (s.3-39). Malatya: İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Yayını No 2009-004. 2.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi: Çok değişkenli analizler ve açıklamalı SPSS Çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 233-244.
- Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.
- Özkara, F. Ç. ve Güven, M. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimine yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 158-184.
- Pesce, R. J. (2015). Professional development for teaching in higher education: Faculty perceptions and attitudes. <https://www.semanticscholar.org/paper/Professional-development-for-teaching-in-higher-and-Pesce/9a0d5e9e31ef6f5fed56ee59f074b0adff392c60> (Erişim Tarihi: 11.12.2020)

- Phelps, P. H. (2003). The three Rs of professionalism. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724634.pdf> (Erişim Tarihi: 17.01.2021)
- Porter, A., Garet, M., Desimone, L., Birman, B. and Yoon, K. S. (2000). Does professional development change teaching practice? Results from a three year study. Washington, DC: U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455227.pdf> (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- Pozarnik, M. B. (2009). Improving the quality of teaching and learning in higher education through supporting professional development of teaching staff. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123247 (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- Provus, M. M. (1969). *The discrepancy evaluation model*. Pittsburgh: Pittsburgh Public Schools.
- Radford, D. L. (1998). Transferring theory into practice: A model for professional development for science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (1), 73-88.
- Radu, L. (2011). John Dewey and Progressivism in American Education. Bulletin of the Transilvania University of Braşov Series VII: *Social Sciences Law*, 4 (2), 53.
- Raja, R. and Nagasubramani P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3, 33-35.
- Reich, J. N. (1994). Developing faculty development programs: A view from the chair. 72 (5), 511-513. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00983.x> (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- Roach, A. T. Kratochwill, T. R. and Frank, J. L. (2009). School-Based consultants as change facilitators: Adaptation of the concerns-based adoption model (cbam) to support the implementation of research-based practices. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19, 300–320.
- Rowbotham, M. A. (2015). The impact of faculty development on teacher self-efficacy, skills and retention (IERC FFR 2015-1). Edwardsville, IL: *Illinois Education Research Council* at Southern Illinois University Edwardsville. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563500.pdf> (Erişim Tarihi: 08.02.2021).
- Saberi, L. and Amiri, F. (2016). A qualitative study of Iranian EFL university teachers' attitude towards professional development. *Journal of Language Teaching and Research*, 7 (3), 591-598.

- Saylor, G. J. Alexander, W. M. and Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. USA: Holt, Rinehart and Winston Publishing.
- Saunders, W. M., Goldenberg, C. N. and Gallimore, R. (2009) Increasing achievement by focusing grade-level teams on improving classroom learning: A prospective, quasiexperimental study of title I schools. *American Educational Research Journal*, 46 (4), 1006–1033.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. (1. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selvi, K. (2009). Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili temel kavramlar. K. Selvi. (Editör). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.1-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Selvi, K., Uysal, D., Polat, M., Sönmez, T., Köse, C. and Yetim, N. (2016). SUPSKY Curriculum Design Model (SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modeli). *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 6 (12), 33-55.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125-140.
- Sezgin, S. İ. (1994). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Shohel, M. Mahruf C. and Banks, F. (2012). School-Based teachers' professional development through technology enhanced learning in Bangladesh. *Teacher Development: An international journal of teachers' Professional development*, 16(1), 25–42.
- Showers, B., Joyce, B. and Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198711_showers.pdf (Erişim Tarihi: 14.01.2017)
- Shulman, L. and Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271.
- Smith, C. and Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. In J. Comings, B. Garner, C. Smith (Editors.), *Review of Adult Learning and Literacy*, 7, 205- 245.

- Stout, R.T. (1996). Reform in teacher education: Fuzzy choices in an imperfect market. *Education Policy Analysis*, 4 (2), 317-322.
- Soine, K. and Lumpe, A (2014). Measuring characteristics of teacher professional development, teacher development. *An International Journal of Teachers' Professional Development*.
https://www.researchgate.net/publication/264428787_Measuring_characteristics_of_teacher_professional_development (Erişim Tarihi: 08.02.2021).
- Sparks, D. and Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10 (4).
- Stes, A. Coertjens, L. and Petegem, P. V. (2010). Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10734-009-9294-x.pdf> (Erişim Tarihi: 12.10.2018)
- Sulzberger, L. A. (2003). Designing effective professional development considerations packet.
<https://education.wm.edu/centers/ttac/documents/packets/designingprofdev.pdf> (Erişim Tarihi: 14.12.2020)
- şen, H. ř. and Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 99-116.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Taherdoost, H. (2017). Determining sample size: How to calculate survey sample size. *International Journal of Economics and Management Systems*, 2.
- Tanner, L. N. (1982). Curriculum history as usable knowledge, *Curriculum Inquiry*, 12 (4), 405-411.
- Tanner, D. (1987). Improving the curriculum: Guidelines for principals.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263658707149807?journalCode=buld> (Erişim Tarihi: 14.12.2020)
- Tashakkori, A. and Creswell, J. W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Method Research*, 1, 3-7.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tay, L. and Jebb, A. (2017). Scale development. S. Rogelberg (Editör), *The SAGE Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology* içinde. (2nd edition) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- The Commonwealth of Learning (2000). Curriculum theory: Design and assessment. <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/725/Module07.pdf?sequence=10&isAllowed=y> (Erişim Tarihi: 14.12.2020)
- The National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century. (2000). Before it's too late: A report to the nation from the national commission on mathematics and science teaching for the 21st century. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441705.pdf> (Erişim Tarihi: 14.12.2020)
- Timperley, H. And Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32(1), 328-369.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Brussels,Belgium: International Academy of Education. http://www.iaood.org/downloads/EdPractices_18.pdf (Erişim Tarihi: 14.12.2020)
- Trust, T., Krutka, D. G. and Carpenter, J. P. (2016). Together we are better: Professional learning networks for teachers. *Computers and Education*, 102, 15-34.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Vaughn, L. and Baker, R. C. (2001). Teaching in the medical setting: Balancing teaching styles, learning styles and teaching methods. *Medical Teacher*, 23(6), 610-612.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international review of the literature. International Institute For Educational Planning.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>

(Erişim

Tarihi:19.02.2017).

Warren, E. A., Quine, J. and DeVries, E. (2012). Supporting teachers' professional learning at a distance: A model for change in atrisk contexts. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6).

Weimer, M. (1993). *Improving your classroom teaching*. USA: Sage Publications.

Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12), 1-30.

Wilkerson, L. and Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to faculty development. *Academic Medicine*, 73 (4).

Wilson, S. M. and Lowenberg, D. (1991). Changing visions and changing practices: Patchworks in learning to teach mathematicsfor understanding. Research Report 91-2. East Lansing, MI: The National Center for Research on Teacher Education. https://www.academia.edu/24303578/Changing_Visions_and_Changing_Practices_Patchworks_in_Learning_to_Teach_Mathematics_for_Understanding_1

(Erişim Tarihi: 14.12.2020)

Wraga, W. G. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic principles of curriculum and instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Educaci3n*, 4(2), 227-252.

Yalçın-Tılfarlıoğlu, F. (2017). Testing and evaluating in ELT methodology. https://www.researchgate.net/publication/321155250_Testing_and_Evaluating_in_ELT_Methodology (Erişim tarihi: 13.01.2021)

Yaşar, ř. (1998). Evaluation of educational programmes in Turkey. Aera annual meeting session. CA-USA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419846.pdf> (Erişim Tarihi: 14.12.2020)

Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma y3ntemleri*. Ankara: Seğkin Yayıncılık.

Y3K (2018). Y3ksek3ğretim Kanunu ile bazı Kanun Ve Kanun H3km3nde Kararnamelerde değişiklik yapılması hakkında kanun. Resm3 Gazete, Sayı: 30352. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/03/20180306-11.htm> (Erişim Tarihi: 03.01.2018)

- Yüksel, S. (2000). Milli Eğitim Bakanlığındaki program geliştirme çalışmalarının değerlendirilmesi. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108520> (Erişim Tarihi: 07.11.2019)
- Zais, R. S. (1976). Curriculum: Principles and foundation. Open Library. <https://archive.org/details/curriculumprinci00zais/page/422/mode/2up?q=423> (Erişim Tarihi: 14.12.2020)
- http-1: <https://languages.oup.com/google-dictionary-tr/> (Erişim Tarihi: 14.12.2020).
- http-2: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/instructor> (Erişim Tarihi: 14.12.2020).



EK-1: Etik Kurul Kararı



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:		
KONU:	Eğitim Bilimleri	
BAŞLIK:	Öğretim Elemanlarının Öğretim-sel Gelişimlerine Yönelik Bir Model Önerisi	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:		
TEZ YAZARI:	Tuğba SÖNMEZ AKALIN	
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-	
KARAR:	Olumlu	

EK-2: Gereksinim Belirleme Ölçeği

Değerli Katılımcı,

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimleri boyutunda gereksinimlerini belirlemek üzere oluşturulan bu ölçek bölümü doktora tez çalışmasında kullanılmak üzere görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Türkiye’deki uygulamalar göz önüne alındığında, mesleki gelişime yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı fakat doğrudan öğretimsel gelişim alanına dair çalışmaların ise oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Öncelikli olarak, bu konuda öğretimsel gelişim modelinin geliştirilmesi konusunda bir gereksinim olup olmadığı belirlenmek istendiği için üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerine başvurulmak istenmektedir. Alınan görüşler doğrultusunda, tezde Türkiye’de uygulanabilir bir öğretimsel gelişim modeli geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu noktada belirteceğiniz görüşler, bir öğretimsel gelişim modeline duyulan gereksinimi belirlemek üzere değerlendirilecektir. Öğretimsel gelişim ifadesinden kasıt; etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinin okulda yürütülmesi kapsamında yapılan öğretimin niteliğini geliştirmeye ve öğrenme ve öğretme standartlarını arttırmaya yönelik tüm etkinliklerdir.

Sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşması için önemlidir. Burada elde edilen veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacak olup üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Yanıtlayacağınız ölçek 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel bilgiler içeren sorulara ayrılmıştır. İkinci bölümde amaca dair sorular, içerikle ilgili sorular yer almaktadır. Bunlara ek olarak, öğrenme-öğretme süreci hakkında sorular sorulmuştur. Ayrıca, değerlendirme sürecine dair sorular bulunmaktadır. Son bölümde ise, öğretim becerilerinin geliştirilmesi hakkında daha detaylı bilgi almak üzere açık uçlu sorular yer almaktadır. Lütfen yanıtız soru bırakmayınız. Araştırma sürecimize verdiğiniz destek için çok teşekkür ederiz.

Tuğba SÖNMEZ AKALIN

EK-2:(Devam) Gereksinim Belirleme Ölçeği

1.BÖLÜM: Formun bu bölümünde kişisel bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır. Boşluk bırakılan kısımları uygun bilgilerle doldurunuz. Diğer sorularda da kutuları (X) sembolüyle işaretleyiniz.
1.Cinsiyetiniz:
() Kadın
() Erkek
2. Mesleki kıdeminiz:
() 0-10
() 10-20
() 20-30
3.Unvanınız:
.....
4. Mezun olduğunuz program:
() İngilizce Öğretmenliği
() İngiliz Dili ve Edebiyatı
() Amerikan Kültürü ve Edebiyatı
() İngilizce Mütercim-Tercümanlık
() Çeviribilim
() İngiliz Dil Bilim
() Diğer
5.Seminer, kongre, çalıştay, sempozyum, danışmanlık hizmetleri gibi mesleki gelişime yönelik etkinliklere katıldınız mı?
() Evet
() Hayır
6. Üniversitenizde öğretimsel gelişime yönelik bir etkinliğe (oryantasyon, çalıştay, gözlem, hizmetiçi eğitim) katıldınız mı?
() Evet
() Hayır
7.Lisans, yüksek lisans ya da doktora eğitiminiz süresince ‘Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Sınıf Yönetimi’ derslerinden birini ya da birkaçını aldınız mı?
() Evet
() Hayır

EK-2:(Devam) Gereksinim Belirleme Ölçeği

2.BÖLÜM: Ölçeğin bu bölümünde öğrenme-öğretme sürecine yönelik sorulara yer verilmiştir.	Daima	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiç
1. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretim etkinliklerini planlarım.					
2. Derse başlamadan önce dersin amaçlarını ve hedef davranışları belirlerim.					
3. Öğrenme-öğretme sürecinde plan yaparken öğrencilerin öğrenme ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundururum.					
4. Dersin içeriğini belirlerken öğrencilerin hazır-bulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundururum.					
5. Dersin işleneceği sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenme stillerini öğrenme-öğretme sürecinde göz önünde bulundururum.					
6.Dersin işleneceği sınıfta bulunan öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini öğrenme-öğretme sürecinde göz önünde bulundururum.					
7. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanacağım öğretim materyalini hazırlarım/tasarlarım.					
8. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme yaklaşımlarını kullanırım.					
9. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanırım.					
10. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretim stratejilerinden faydalanırım.					
11. Öğrenme-öğretme sürecinde ipuçları, dönüt, düzeltme ve pekiştirme gibi öğretim hizmetinin öğelerinden faydalanırım.					
12. Öğrenme-öğretme sürecinde teknolojik aletlerden faydalanırım.					
13. Öğrenme-öğretme sürecinde diğer dersler ya da disiplinlerle ilişki kurarım.					
14. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin güdülenmesine ve dikkatlerinin çekilmesine önem veririm.					
15. Tüm öğrencilerin derse katılım göstermesine dikkat ederim.					
16. Değerlendirme sürecini öğrenme-öğretme sürecine uygun bir şekilde planlarım.					
17. Öğrenme-öğretme sürecinde çeşitli ölçme araçlarından faydalanırım.					

EK-2:(Devam) Gereksinim Belirleme Ölçeği

3.BÖLÜM:

Bu bölümde yukarıda verdiğiniz cevaplara ek olarak konuya dair daha detaylı veri elde etmek adına açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

1. Öğretim etkinliklerinizi düzenlerken öğretimin niteliğini arttırmaya yönelik nasıl çalışmalar yaparsınız?

2. Öğretimsel gelişime yönelik eğitimlere katıldınız mı? Katıldıysanız eğitimin özelliklerinden ve size kazandırdıklarından söz eder misiniz?

3.Öğretim becerilerinin geliştirilmesi öğretimin niteliğini nasıl etkilemektedir?

4.Belirtmek istediğiniz başka görüşünüz varsa lütfen ekleyiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim. Çalışmaya daha fazla katkı sağlamak adına çalışma kapsamında yapılacak görüşmeye katılmak ister misiniz?

Evet ()

Hayır ()

Katılmak isterseniz bilgilerinizi paylaşır mısınız?

Ad-Soyad:

E-mail:

Tel:

EK-3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Gönüllü Katılım Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Bir Model Önerisi” başlıklı bir araştırma çalışması olup “öğretimsel gelişime yönelik bir model önerisi hazırlama” amacını taşımaktadır. Çalışma Tuğba SÖNMEZ AKALIN tarafından yürütülmektedir ve sonuçları ile “öğretimsel gelişim modeline yönelik gereksinim” ortaya konacaktır ve “öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimine” ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, öğretimsel gereksinime duyulan gereksinimi belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama ve arşivleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Tuğba SÖNMEZ AKALIN’a yöneltebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-4: Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişime İlişkin Görüşlerini Almaya Yönelik Görüşme Formu

Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişime İlişkin Görüşlerini Almaya Yönelik Görüşme Formu

Değerli Katılımcı;

Bu görüşme formu, ... bölümünde hazırlanan doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Bu noktada öğretim işiyle yakından ilgili kişiler olarak görüşlerinize gereksinim duyulmaktadır. Tezde Türkiye’de uygulanabilir bir öğretimsel gelişim modeli geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu görüşmeden elde edilecek veriler tezdeki modelin temelini oluşturacaktır. Öğretimsel gelişim ifadesinden kasıt, etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinin okulda yürütülmesi kapsamında yapılan öğretimin niteliğini geliştirmeye ve öğrenme ve öğretme standartlarını arttırmaya yönelik tüm etkinliklerdir.

Sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşması için önemlidir. Burada elde edilen veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacak olup üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Tuğba SÖNMEZ AKALIN

Kişisel bilgiler:

1. Mesleğinizde kaçınıcı yılınızı çalışmaktasınız?
2. Hangi lisans programından mezun oldunuz?
3. Lisansüstü eğitim aldınız mı? Yanıtınız evet ise hangi bölümde eğitim aldınız?
4. Uzmanlık alanınız dışında herhangi bir eğitim aldınız mı?

EK-4:(Devam) Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişime İlişkin Görüşlerini Almaya Yönelik Görüşme Formu

Görüşme Soruları:

1.Öğretimsel gelişim ifadesi sizin için ne ifade ediyor? Lütfen açıklayınız.

2.Öğretim elemanları için öğretimsel gelişim etkinlikleri gerekli midir? Bu etkinlikler öğretimsel gelişime nasıl katkı sağlar? Bu konudaki görüşlerinizi açıklayınız.

3.Doğrudan öğretim elemanları için yürütülen bir öğretimsel gelişim etkinliği var mıdır? Varsa bu öğretimsel gelişim hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? (olumlu yönleri olumsuz yönleri, etkinliklerin etkililiği, etkinliklerin planlanması, etkinliklerin içeriği...)

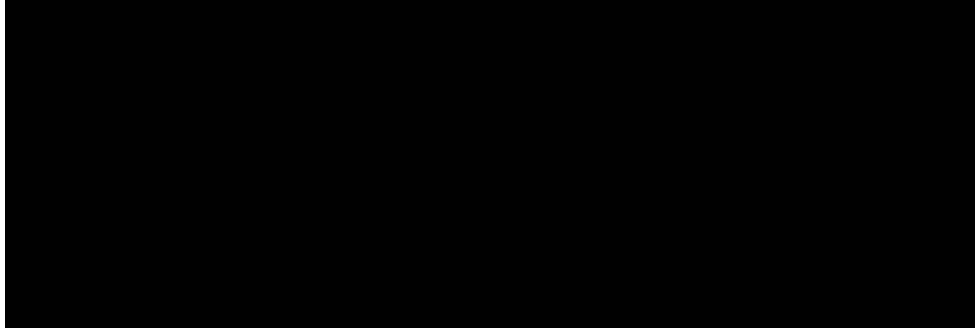
4.Öğretimsel gelişim etkinliklerinin öğretim kalitesini arttırmaya yönelik nasıl etkileri olabilir? Lütfen açıklayınız.

5.Öğretimsel gelişim anlamında kurumdan ya da eğiticilerden beklentileriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.

6.Öğretimsel gelişim sürecinizi desteklemeye yönelik etkinliklere katıldınız mı? Yanıtınız evet ise bu etkinliğin niteliğini ve özelliklerini açıkla mısınız?

7.Öğretimsel gelişime yönelik neler yapılabilir? Ayrıntılandırarak açıkla mısınız?

EK-5: Görevlendirme belgesi



Sayın [Redacted]

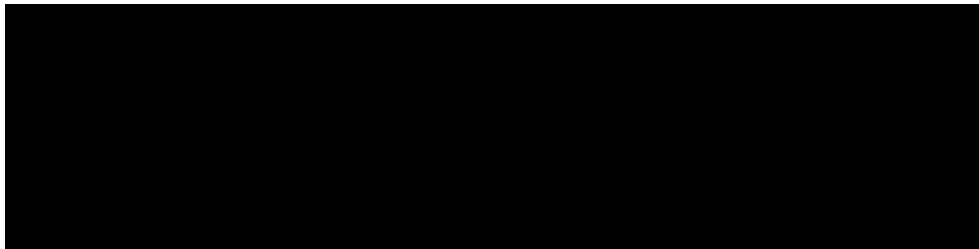
[Redacted] Tuğba SÖNMEZ AKALIN'ın "Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Bir Model Önerisi" başlıklı tezi kapsamında [Redacted] tarihinde [Redacted] saatleri arasında [Redacted] konferans salonunda yapılacak olan uygulama için [Redacted] Tuğba SÖNMEZ AKALIN'nın talebi üzerine anılan tarihte görevlendirilmiş bulunmaktasınız.
Bilgilerinize rica ederim.

[Redacted]
Dekan

DAĞITIM

Gereği: [Redacted] Bilgi: [Redacted] Tuğba SÖNMEZ AKALIN

Mevcut Elektronik İmzalar



EK-6: Öğretimsel Gelişim Modeli Modüllerinin Uygulaması Gönüllü Katılım Formu

Öğretimsel Gelişim Modeli Modüllerinin Uygulaması

Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Bir Model Önerisi” başlıklı bir araştırma çalışması olup “öğretimsel gelişime yönelik bir model önerisi hazırlama” amacını taşımaktadır. Çalışma Tuğba SÖNMEZ AKALIN tarafından yürütülmektedir ve sonuçları ile “öğretimsel gelişim modeline yönelik gereksinim” ortaya konacaktır ve “öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimine” ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, öğretimsel gelişim modüllerinin uygulanması öncesi ve sonrasında sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama ve arşivleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Tuğba SÖNMEZ AKALIN’a yöneltebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-7: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü Uygulama Öncesi Açık Uçlu Anket Formu

Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü Uygulama Öncesi Açık Uçlu Anket Formu

Değerli Katılımcı;

Bu formda elde edilen bilgiler, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde hazırlanan ‘‘Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Bir Model Önerisi’’ başlıklı doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Buradan elde edilen veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacak olup üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Tuğba SÖNMEZ AKALIN

Kişisel bilgiler:

1. Mesleğinizde kaçınıcı yılınızı çalışmaktasınız? ...

2. Mezun olduğunuz programı lütfen belirtiniz.

() İngilizce Öğretmenliği

() İngilizce Mütercim-Tercümanlık

() Arapça Mütercim-Tercümanlık

() Fransızca Mütercim-Tercümanlık

() Almanca Mütercim-Tercümanlık

() Rusça Mütercim-Tercümanlık

() İngiliz Dili ve Edebiyatı

() Amerikan Kültürü ve Edebiyatı

() Rus Dili ve Edebiyatı

() Fransız Dili ve Edebiyatı

() Alman Dili ve Edebiyatı

() Çeviribilim

() İngiliz Dil Bilim

() Diğer (lütfen belirtiniz) (.....)

EK-7:(Devam) Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü Uygulama Öncesi Açık Uçlu Anket Formu

3.Eğitim Fakültesi dışında bir fakülte mezunuysanız pedagojik formasyona yönelik bir eğitim aldınız mı? Yanıtınız evet ise bu eğitim kapsamında aldığınız dersler nelerdir?

4.Lisansüstü eğitim aldınız mı? Yanıtınız evet ise hangi bölümde eğitim aldınız

Uygulama Öncesi Görüş Almaya Dair Sorular:

1. Öğretim yöntem ve teknikleri kavramı sizin için ne ifade ediyor? Lütfen açıklayınız.
2. Hangi öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibisiniz? Lütfen birkaç tane örnek veriniz.
3. Yabancı dil öğretiminde en çok kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir? Bu yöntem ve tekniği tercih etmenizin nedenini lütfen kısaca açıklayınız.
4. Kalabalık sınıflarda hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayı tercih edersiniz? Lütfen örnek vererek açıklayınız.
5. Katılacağınız eğitimden beklentileriniz nelerdir?

EK-8: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü Uygulama Sonrası Açık Uçlu Anket Formu Formu

Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü Uygulama Sonrası Açık Uçlu Anket Formu

Değerli Katılımcı;

Bu formda elde edilen bilgiler, ... bölümünde hazırlanan ‘‘Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Bir Model Önerisi’’ başlıklı doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Buradan elde edilen veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacak olup üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Tuğba SÖNMEZ AKALIN

Uygulama Sonrası Görüş Almaya Dair Sorular:

1. Öğretim yöntem ve teknikleri kavramı sizin için ne ifade ediyor? Lütfen açıklayınız.
2. Hangi öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibisiniz? Lütfen birkaç tane örnek veriniz.
3. Yabancı dil öğretiminde en çok kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir? Bu yöntem ve tekniği tercih etmenizin nedenini lütfen kısaca açıklayınız.
4. Kalabalık sınıflarda hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayı tercih edersiniz? Lütfen örnek vererek açıklayınız.
5. Öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik katıldığınız eğitimde gördüğünüz öğretim yöntem ve tekniklerinin size ne gibi katkısı oldu? Lütfen kısaca açıklayınız.

EK-9: Öğretimde Teknoloji Kullanımı ve Materyal Geliştirme Modülü Uygulama Öncesi Açık Uçlu Anket Formu Formu

Öğretimde Teknoloji Kullanımı ve Materyal Geliştirme Modülü Uygulama Öncesi Açık Uçlu Anket Formu

Değerli Katılımcı;

Bu formda elde edilen bilgiler, ... bölümünde hazırlanan ‘‘Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Bir Model Önerisi’’ başlıklı doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Buradan elde edilen veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacak olup üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Tuğba SÖNMEZ AKALIN

Kişisel bilgiler:

1. Mesleğinizde kaçınıcı yılınızı çalışmaktasınız? ...

2. Mezun olduğunuz programı lütfen belirtiniz.

() İngilizce Öğretmenliği

() İngilizce Mütercim-Tercümanlık

() Arapça Mütercim-Tercümanlık

() Fransızca Mütercim-Tercümanlık

() Almanca Mütercim-Tercümanlık

() Rusça Mütercim-Tercümanlık

() İngiliz Dili ve Edebiyatı

() Amerikan Kültürü ve Edebiyatı

() Rus Dili ve Edebiyatı

() Fransız Dili ve Edebiyatı

() Alman Dili ve Edebiyatı

() Çeviribilim

() İngiliz Dil Bilim

() Diğer (lütfen belirtiniz) (.....)

EK-9:(Devam) Öğretimde Teknoloji Kullanımı ve Materyal Geliştirme Modülü
Uygulama Öncesi Açık Uçlu Anket Formu Formu

3.Eğitim Fakültesi dışında bir fakülte mezunuysanız pedagojik formasyona yönelik bir eğitim aldınız mı? Yanıtınız evet ise bu eğitim kapsamında aldığınız dersler nelerdir?

4.Lisansüstü eğitim aldınız mı? Yanıtınız evet ise hangi bölümde eğitim aldınız?

Uygulama Öncesi Görüş Almaya Dair Sorular:

1. Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı öğrenme öğretme sürecini nasıl etkilemektedir? Lütfen açıklayınız.
2. Yabancı dil öğretiminde kullandığınız teknolojik uygulamalara birkaç örnek verebilir misiniz?
3. Yabancı dil öğretiminde kullanılan işbirlikçi web araçlarından hangileri hakkında bilgi sahibisiniz? Lütfen birkaç tane örnek veriniz?
4. Katılacağınız eğitimden beklentileriniz nelerdir?

EK-10: Öğretimde Teknoloji Kullanımı ve Materyal Geliştirme Modülü Uygulama Sonrası Açık Uçlu Anket Formu

Öğretimde Teknoloji Kullanımı ve Materyal Geliştirme Modülü Uygulama Sonrası Bilgi Edinme Formu

Değerli Katılımcı;

Bu formda elde edilen bilgiler, ... bölümünde hazırlanan “Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Bir Model Önerisi” başlıklı doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Buradan elde edilen veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacak olup üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Tuğba SÖNMEZ AKALIN

Uygulama Sonrası Görüş Almaya Dair Sorular:

1. Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı öğrenme öğretme sürecini nasıl etkilemektedir? Lütfen açıklayınız.
2. Yabancı dil öğretiminde kullandığınız teknolojik uygulamalara birkaç örnek verebilir misiniz?
3. Yabancı dil öğretiminde kullanılan işbirlikçi web araçlarından hangileri hakkında bilgi sahibisiniz? Lütfen birkaç tane örnek veriniz?
4. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirmeye yönelik katıldığınız eğitimin size ne gibi katkısı oldu? Lütfen kısaca açıklayınız.

EK-11: Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Model Önerisi Uygulamasına Yönelik Program

Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Model Önerisi Uygulamasına Yönelik Program

24-28 Şubat 2020

Değerli Katılımcı,

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik model önerisi öğrenme modüllerinin uygulanmasına yönelik program aşağıda belirtilmiştir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Yer:

Uygulama Yürütücüsü:
e

Uygulama Araştırmacısı: Tuğba SÖNMEZ AKALIN,
a.....

Tarih: 24.02.20

Eğitici:

1.Oturum

09.00-09.30: Açılış Konuşmaları (Eğitici ve katılımcıların tanışması)

09.30-10.00: nde yürütülmekte olan “Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Model Önerisi” başlıklı tez kapsamında hazırlanan öğretimsel gelişim modüllerine dair ön bilgilendirmenin yapılması.

10.00-10.45: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülünün Tanıtılması

10.45-11.00: Çay-kahve molası

11.00:11.45: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülünün Tanıtılması

11.45-13.30: Öğle Yemeği

EK-11:(Devam) Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Model Önerisi Uygulamasına Yönelik Program

2.Oturum

13.30-14.15: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü Etkinliklerinin Yapılması

14.15-14.30: Çay-kahve molası

14.30-15.15: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü Etkinliklerinin Yapılması

15.15-15.30: Çay-kahve molası

15.30-16.30: Soru-cevap, Tartışma.

Tarih: 25.02.20

3.Oturum

10.00-10.45: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülünün Tanıtılması

10.45-11.00: Çay-kahve molası

11.00-11.45: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülünün Tanıtılması

11.45-13.30: Öğle Yemeği

4.Oturum

13.30-14.15: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü Etkinliklerinin Yapılması

14.15-14.30: Çay-kahve molası

14.30-15.15: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü Etkinliklerinin Yapılması

15.15-15.30: Çay-kahve molası

15.30-16.30: Soru-cevap, Tartışma.

Tarih: 25.02.20

5.Oturum

10.00-10.45: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülünün Tanıtılması

10.45-11.00: Çay-kahve molası

11.00-11.45: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülünün Tanıtılması

11.45-13.30: Öğle Yemeği

EK-11:(Devam) Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Model Önerisi Uygulamasına Yönelik Program

6.Oturum

13.30-14.15: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü Etkinliklerinin Yapılması

14.15-14.30: Çay-kahve molası

14.30-15.15: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü Etkinliklerinin Yapılması

15.15-15.30: Çay-kahve molası

15.30-16.30: Soru-cevap, Tartışma.

Tarih: 26.02.20

7.Oturum

10.00-10.45: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülünün Tanıtılması

10.45-11.00: Çay-kahve molası

11.00-11.45: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülünün Tanıtılması

11.45-13.30: Öğle Yemeği

8.Oturum

13.30-14.15: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü Etkinliklerinin Yapılması

14.15-14.30: Çay-kahve molası

14.30-15.15: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü Etkinliklerinin Yapılması

15.15-15.30: Çay-kahve molası

15.30-16.30: Soru-cevap, Tartışma.

Tarih: 27.02.20

9.Oturum

10.00-10.45: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülüne Yönelik Örnek Uygulamaların Paylaşılması

10.45-11.00: Çay-kahve molası

11.00-11.45: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülüne Yönelik Örnek Uygulamaların Paylaşılması

11.45-13.30: Öğle Yemeği

EK-11:(Devam) Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik Model Önerisi Uygulamasına Yönelik Program

10.Oturum

13.30-14.15: Öğretim Elemanlarının Yaptıkları Örnek Uygulamalara Dönüt Verilmesi

14.15-14.30: Çay-kahve molası

14.30-15.15: Öğretim Elemanlarının Yaptıkları Örnek Uygulamalara Dönüt Verilmesi

15.15-15.30: Çay-kahve molası

15.30-16.30: Uygulamaya dair tartışmanın yapılması, soruların yanıtlanması, bitiş.

16.30-17.00: Sertifika programı.

Tarih: 28.02.20

Eğitici:

.....
.....

1.Oturum

09.00-09.45: Öğretimde Teknoloji Kullanımı ve Materyal Tasarımı Modülünün Tanıtılması

09.45-10.00: Çay-kahve molası

10.00-10.45: Öğretimde Teknoloji Kullanımı ve Materyal Tasarımı Modülünün Tanıtılması

10.45-11.00: Çay-kahve molası

11.00-11.45: Öğretimde Teknoloji Kullanımı ve Materyal Tasarımı Modülü Etkinliklerinin Yapılması

11.45-12.00: Öğle Yemeği

2.Oturum

13.30-14.15: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülüne Yönelik Örnek Uygulamaların Paylaşılması

14.15-14.30: Çay-kahve molası

14.30-15.15: Öğretim Elemanlarının Yaptıkları Örnek Uygulamalara Dönüt Verilmesi

15.15-15.30: Çay-kahve molası

15.30-16.30: Uygulamaya dair tartışmanın yapılması, soruların yanıtlanması, bitiş.

16.30-17.00: Sertifika programı.

EK-12: Öğretim yöntem ve teknikleri modülü uygulama örneği

Öğretim yöntem ve teknikleri modülü uygulama örneği (uygulama sonrası katılımcılardan alınmıştır):

Kazanım	Tema	Açıklama	Toplam Süre 45 dk.	Kullanılan Yöntem- Teknik ve Uygulama Biçimi
1.Ders				
Wh- soru cümlelerinde cümle dizilişini bilme	Wh- soru cümlelerinde cümle dizilişi	Öncelikle Wh- soru cümleleriyle ilgili bir açıklama yaptım.	10 dk.	<i>Düz anlatım yöntemi</i> Öğrencilere wh- soru cümlelerini kuruluşunu açıkladım ve tahtaya bir örnek cümle yazdım.
		Öğrencilere alıştırma verdim. Cümleleri doğru sırada dizmelerini istedim.	15 dk.	<i>Gösterip yaptırma</i> Alıştırmadaki ilk örneği kendim açıklayarak yaptım, diğer cümleleri de öğrencilerin yapmasını istedim. Kullanılan örnek cümleler: a) Re-order the words to make questions. 1.I born where your parents were ? 2 .where from teacher our is ? 3.name your how you do spell ? 4. did last you go night out ?

EK-12:(Devam) Öğretim yöntem ve teknikleri modülü uygulama örneği

Kazanım	Tema	Açıklama	Toplam Süre 45 dk.	Kullanılan Yöntem- Teknik ve Uygulama Biçimi
1.Ders				
		Konuyu pekiştirmek için öğrencilerden kitabımızdaki dinleme metnini dinlemelerini ve dinleme kısmındaki soruları yanıtlamalarını istedim.	10 dk.	<i>Örnek Olay</i> Öğrenciler konuyla ilgili metni dinlerken Wh- soru cümlelerinin cevabı olabilecek cümleleri dinleme metninden buldular. Ardından metinden seçtikleri cümleler için Wh- soru kalıbını kullanarak soru cümlesini kurdular. Bu etkinlikte kullanılan örnek metin; My first impression of Alexander was that he was much older than me. In fact he was 32, but I thought he was older. But when we started talking I really liked him. He was extrovert and funny and he had a very good sense of humour. He Works for a TV company and he told me a lot of good stories about his work. He was also interested in the same things as meart and music and we talked a lot about that. Physically he wasn't really my type. It's difficult to say why. He was tall and dark and quite good-looking and he had a nice smile, but there just wasn't any chemistry between us. I could imagine going to a concert or theatre with him, but as a friend. Sorry Mum, but no. Öğrencilerin kurduğu soru cümlesi örneği; Where does Alexander work?
		Dersin son dakikalarında öğrenciler anlamadıkları yerleri sordular ve bir örnek cümle ile dersi bitirdik.	10 dk.	Öğrencilerin kurduğu örnek cümle; Why do you wear jacket?

EK-12:(Devam) Öğretim yöntem ve teknikleri modülü uygulama örneği

Kazanım	Tema	Açıklama	Toplam Süre 45 dk.	Kullanılan Yöntem- Teknik ve Uygulama Biçimi
2.ders				
		Örnek metni okuyarak verilen Wh-soru cümlelerinin cevaplarını bulmalarını öğrencilerde n istedim.	20 dk.	<i>Örnek olay</i> Öğrenciler örnek metni okudular, ardından da metinle ilgili sorulan soruları yanıtladılar. Derste aşağıdaki metni kullandık; Who knows you better? In our weekly experiment, single people who are looking for a partner ask their mother and their bestfriend to help. This week's single person is Charlotte Ramirez, a 25-year-old web designer. Her father is Spanish and her mother is English. She lives in Brighton and she doesn't have a partner at the moment. Her mother, Alice, chooses a man she thinks is perfect for her daughter and her best friend, Katie, chooses another. Then Charlotte goes on a date with each man. Which one does she prefer? 'I love going to the cinema, but I often feel like staying at home with a good book,' says Charlotte. 'I'm quite friendly and sociable and r get on well with most people. I think I have a good sense of humour.' 'What kind of men do I like? Well, I like interesting men who can make me laugh. Physically, I prefer men with a really nice smile who are taller than me. And I don't usually like men with beards! I like men who a re into literature and art, and classical music.' 'I'm not sure who is going to choose better for me. Both my mum and my best friend know me very well. Perhaps Katie could find me a guy who is physically more compatible, but my mother has known me for longer! Metni okuduktan sonra öğrencilerin yanıtladıkları sorular aşağıdadır; a. Who do you think knows you better, your mother (or father) or your best friend? Why? b Read the introduction and the first paragraph of the article. 1 What is the idea of the experiment? 2 Who i Charlotte? 3 Who are Alice and Katie? 4 What do Alice and Katie have to do?Then what happens? c Now read what Charlotte says. With a partner gue the meaning of the highlighted words and phrase . d Cover the text. Can you remember? 1 What does Charlotte like doing? 2 What's she like? 3 What kind of men does f doesn't she like? 4 Who does she think is going to choose better? Why?

EK-12:(Devam) Öğretim yöntem ve teknikleri modülü uygulama örneği

Kazanım	Tema	Açıklama	Toplam Süre 45 dk.	Kullanılan Yöntem- Teknik ve Uygulama Biçimi
2.ders				
		Öğrencilerde n yanındaki arkadaşıyla beraber çalışarak Wh- soru cümleleri yazmalarını istedim. Sınıfın hepsi böylece ikişer ikişer çalışmaya hazırıldı. İki öğrenciden biri Wh- soru cümlelerini kullanarak soru cümlesi yapacak diğer öğrenci de arkadaşının sorduğu soruları yanıtlayacak tı.	20 dk.	<i>Grup çalışması</i> + <i>Rol oynama</i> Sınıftaki her öğrenci ikişer ikişer gruplara ayrıldı. Gruptaki öğrencilerden biri soru cümlelerini hazırlarken diğeri de bu soruların cevaplarını hazırladı. Sınıftaki herkes çalışmasını tamamladıktan sonra, gönüllü öğrencilerden ayağa kalkarak ya da oturdukları yerden hazırladıkları soru-cevabı diyalog şeklinde okumalarını istedim. Öğrencilerin hazırladığı örnek diyalog aşağıdadır; Öğrenciler rol oynama etkinliğinde yanındaki arkadaşına belirledikleri bir konuda soru cümleleri hazırlayarak birbirlerine sordular. Öğrenci 1: Where did you go? Öğrenci 2: I went to Antalya. Öğrenci 1: When did you go? Öğrenci 2: Last summer. Öğrenci 1: Who did you go with? Öğrenci 2: I went with my roommate. Öğrenci 1: Where did you stay? Öğrenci 2: We stayed at a hostel. Öğrenci 1: What is the weather like? Öğrenci 2: It was very hot and humid. Öğrenci 1: Did you have a good time? Öğrenci 2: Yes, we did.
		Dersi öğrencilerin sormak istediği sorularla bitirdik.	5 dk.	
				Derste kullanılan kaynak; English file Third Edition. Christina Latham-Koenig Clive Oxenden Paul Seligson Oxford University Press, 2016.

*Uygulama 02.03.20 tarihinde İngilizce dersinde yapılmıştır.

EK-13: Öğretimde Teknoloji Kullanımı ve Materyal Geliştirme Modülü Etkinliği

Öğretimde Teknoloji Kullanımı ve Materyal Geliştirme Modülü Etkinliği (Bu etkinlik formu katılımcılardan alınmıştır).

Yönerge: Öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirmeye yönelik hazırlanan bu etkinlik şablonunda, öğretimde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme modülü eğitiminde bahsi geçen uygulamalardan bir tanesini seçerek sınıfınızda bu uygulama üzerinden dersinizi yürütmeniz beklenmektedir. Bunun için, aşağıdaki şablonda gösterildiği gibi uygulama adı, kazanım, konu, uygulama süresi, uygulama sonrası uygulama hakkında öğrencilerden dönüt alma ve uygulama sonrası öğreticinin uygulamayı değerlendirmesine yönelik bir bölüm ayrılmıştır.

Uygulama adı	Kazanım	Konu	Uygulanma süresi	Uygulama sonrası uygulama hakkında öğrencilerden dönüt alma	Uygulama sonrası öğreticinin uygulamayı değerlendirmesine dair notlar
Zoom uygulaması	-ed ve -ing ile biten sıfatların kullanımının bilinmesi	-ed ve -ing ile biten sıfatlar	40 dk	Öğrenci 4: Zoom'un sınıf ortamına göre daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Sınıfta dikkatimizi dağıtan birçok şey varken Zoom'da sadece X Hoca'yı görüp ona odaklanıyoruz. Dikkatimizi dağıtan sesler, arkadaşlar yok ayrıca tahtayı görememe projeksiyonun sesini duyamama gibi dertlerimiz de yok hepimiz ekrana aynı	Öğretici 2: Zoom uygulaması uzaktan eğitim uygulamaları arasında iyi bir seçenek. Her oturuma özgü kodlar göndererek öğrencileri o günkü derse davet etmek gizliliği korumaya yardımcı oluyor. Öğretici öğrencilerle ekran paylaşımı yapıp dersle ilgili materyali öğrencilere gösterebiliyor. Öğrencilerle materyal üzerinden yüz yüze eğitimde olduğu gibi senkron eğitime devam edilebiliyor. Ayrıca öğrencilerin konuşmalarını da

				uzaklıktayız aynı sesi alıyoruz. İnternete kolay erişebilen insanlar için etkili bir eğitim sistemi. En büyük sorunu aynı anda 2 öğrenci konuştuğunda bir karmaşa yaşıyoruz o an kısa bir aksaklık oluyor.	kontrol etmek mümkün oluyor. Uygulama süresince ekran kontrolü öğreticide olduğundan istenilen öğrenciye ya da söz almak istenilen öğrenciye söz verilerek gereksiz gürültünün de önüne geçilmiş oluyor. Uygulamada iki öğretici de aynı öğrenci grubuna ders yapabiliyor. Öğreticiler ekran paylaşım yetkisini dönüşümlü olarak alabiliyor. Belli bir noktaya kadar ücretsiz bir uygulama olduğundan oturumlar 40ar dakika şeklinde ayarlanmış ve her oturumda süre bitince oturum da sona eriyor, bu yüzden de her ara verildiğinde öğrencileri tekrar uygulamaya davet etmek ve kod paylaşımı yapmak lazım. Belki bu açıdan pek pratik değil. Onun dışından oldukça faydalı bir uygulama olduğunu
--	--	--	--	---	---

					düşünüyorum.
Google class uygulaması	-ed ve -ing ile biten sıfatların cümle içinde hangisinin kullanılacağını ayırt edilmesi	-ed ve -ing ile biten sıfatlar	01.04.2020-01.05.2020 tarihleri arasında uygulamadan faydalanılmıştır. Uygulama süresi sisteme yüklenen materyale ve öğrencilerin internet erişimine göre farklılık göstermektedir.	Classroom'da ödevleri yapmakta son derece basit, eksik gördüğüm tek şey ödevleri gönderdiğimizde sadece yanıt olarak doğru cevapları alıyoruz, bunları kendi cevaplarımızla karşılaştırmak zor oluyor. Sürekli birini açıp diğerini kapatmak gerekiyor. Eğer cevaplar paylaştığımız ödevin üzerine not olarak eklenirse daha etkili olacağını düşünüyorum.	Google class uygulaması materyal paylaşımı açısından öğretmene seçenekler sunuyor. Ödevi bağlantı şeklinde, dosya şeklinde ve video şeklinde paylaşabiliyorsunuz. Materyal çeşitliliği sunması açısından hem öğretmene hem öğrenciye oldukça faydalıdır. Ödevlere süre koymak ve geç teslim edenlerin sistemde gözükmesi bilgilendirici. Class uygulamasının çeşitli uzantılarını yükleyerek ödevler üzerinde düzenlemeler yapabiliyorsunuz. Örneğin Google formlar uygulamasını edindiğinizde öğrencinin teslim ettiği dosya üzerinden öğrenciye dönüt verebiliyorsunuz. Ödev puan verebiliyorsunuz.

					Öğrenciye özel gizli yorum ekleyebiliyorsunuz. Öğrenci de aynı şekilde buradan soru sorup yorum yapabiliyor ve diğer öğrenciler görmüyor. Dil öğrenmedeki kaygıyı bu şekilde sadece o öğrencinin görebileceği yorumlar yapıp azaltmak mümkün olabilir. Aynı şekilde öğrenci de istediği soruyu çekinmeden gizli yorum üzerinden paylaşabilir. Class uygulamasını her yerden takip edebilmemiz gayet pratik. Akıllı telefona yükledim ve öğrenci ödevini yüklediğinde ya da yorum yaptığında gmail üzerinden hemen bildirim geliyor, hızlı bir şekilde ben de dönüt verebiliyorum.
--	--	--	--	--	--