



**ÖĞRETMENLERE YÖNELİK MESLEKİ ÖĞRENME MODELİ
GELİŞTİRİLMESİ VE MODELİN EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA
KONUSUNDA UYGULANMASI**

Doktora Tezi

Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ

Eskişehir 2022

**ÖĞRETMENLERE YÖNELİK MESLEKİ ÖĞRENME MODELİ
GELİŞTİRİLMESİ VE MODELİN EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA
KONUSUNDA UYGULANMASI**

Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ

DOKTORA TEZİ

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Şubat 2022**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK MESLEKİ ÖĞRENME MODELİ GELİŞTİRİLMESİ VE MODELİN EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA KONUSUNDA UYGULANMASI

Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat, 2022

Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkili bir şekilde sürdürülmesine yönelik bir model önerisi geliştirmek ve uygulama sürecinin etkililiğini ortaya koymaktır. Çok aşamalı karma yöntemin benimsendiği çalışmada öncelikle öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı tarafından geliştirilen Mesleki Öğrenme Ölçeği ile toplanan veriler ile öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin gereksinimleri belirlenmeye çalışılmış olup, bu gereksinimler doğrultusunda ve alan yazından hareketle bir Mesleki Öğrenme Modeli oluşturularak, bu modelin etkililiğinin denenmesi amacıyla bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında “Eğitimde Oyunlaştırma” konusunda çevrimiçi bir eğitim süreci gerçekleştirilmiş olup süreç 14 hafta sonunda 13 katılımcıyla tamamlanmıştır. Eğitim sürecinde katılımcılardan elde edilen ders analitikleri, ödevler, yansıtma raporları, geliştirilen materyaller gibi verilerle birlikte süreç sonunda katılımcılardan anket ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmıştır. Öğretmen ve öğretmen eğitimcisi görüşlerinden hareketle öğretmenlerin mesleki öğrenme gereksinimleri birçok açıdan incelenerek ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda geliştirilen Mesleki Öğrenme Modeli ise mesleki öğrenmeye hazırlık, mesleki öğrenme gerçekleştirme ve mesleki öğrenmeyi sürdürme olmak üzere üç boyut ve bu boyutlar içerisinde yer alan toplam yedi aşamadan oluşmaktadır. Uygulama aşamasında eğitimde oyunlaştırma konulu eğitim sürecinden elde edilen veriler doğrultusunda modelin etkili bir şekilde mesleki öğrenmeyi sürdürmeye katkı sağladığı, ayrıca uygulama sürecinin hangi yönlerinin bunda önemli olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, Mesleki öğrenme, Mesleki öğrenme modeli, Eğitimde oyunlaştırma.

ABSTRACT

DEVELOPMENT OF A PROFESSIONAL LEARNING MODEL FOR TEACHERS AND THE APPLICATION OF THIS MODEL TO GAMIFICATION IN EDUCATION

Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, February 2022

Supervisor: Prof. Dr. Meral GÜVEN

The aim of this study is to develop a model proposal for the effective continuation of teachers' professional learning and to determine the effectiveness of the application process. In the study, in which the multi-stage mixed method was adopted, teachers' professional learning needs were identified according to the semi-structured interviews with teachers and teacher educators besides the data obtained with the Professional Learning Scale developed by the researcher. A Professional Learning Model was developed in line with these needs and based on the literature, and then an implementation was carried out to test the effectiveness of this model. In order to test the effectiveness of the Professional Learning Model, an online asynchronous training process was carried out on "Gamification in Education" and the process was completed with 13 participants in 14 weeks. Along with the data such as course analytics, homework, reflection reports, and materials developed from the participants during the training process, data were collected through questionnaires and semi-structured interviews at the end of the process. Based on the opinions of teachers and teacher educators, findings related to the professional learning needs of teachers have been revealed. The Professional Learning Model consists of three dimensions as preparation for professional learning, realization of professional learning and continuation of professional learning, and a total of seven stages within these dimensions. With the data obtained during and the end of the implementation phase, it has been revealed that the model contributes to the professional learning effectively.

Keywords: Professional development, Professional learning, Professional learning model, Gamification in education.

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışmamın ve doktora sürecimin her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, desteğini her zaman hissettiğim, katkılarıyla çalışmamın gerçekleşmesini sağlayan tez danışmanım Prof. Dr. Meral GÜVEN'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda çalışma boyunca desteklerini esirgemeyen, her türlü konuda sağladıkları katkılarla çalışmayı zenginleştiren değerli tez izleme komisyonu üyesi hocalarım Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL ve Dr. Öğr. Üyesi Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU'na tüm emekleri için teşekkür ederim.

Ayrıca çalışma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde içtenlikle görüşlerini bildirerek çalışmaya büyük katkı sağlayan, burada isimlerini sayamadığım tüm öğretim elemanı hocalarım ve öğretmen arkadaşlarıma, aynı zamanda süreç boyunca her zaman desteklerini hissettiğim tüm arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma süresince her zaman desteğiyle yanımda olan eşim İlir HAMZAJ'a ve neşesiyle bana güç veren canım kızım Vera'ya, bu süreçte tezle birlikte kızımı büyütmemde en büyük destekçim olan başta annem Filiz ALAGÖZ olmak üzere aileme her şey için teşekkür ederim. Aramızda olmasa da varlığını kalbimde hissettiğim babamı rahmetle anıyorum.

Doktora eğitimim sürecimde 2211 Yurtiçi Lisansüstü Burs Programı ile beni destekleyen TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ

Eskişehir, 2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla 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.

Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Mesleki Gelişim	3
1.1.1. Etkili mesleki gelişimin özellikleri.....	5
1.1.2. Mesleki gelişim modelleri.....	13
1.1.2.1. Sparks ve Loucks-Horsley mesleki gelişim modeli	
sınıflandırması.....	14
1.1.2.2. Kennedy mesleki gelişim modeli sınıflandırması.....	16
1.1.2.3. Diğer mesleki gelişim modelleri sınıflandırmaları	20
1.1.3. Çevrimiçi mesleki gelişim.....	24
1.1.4. Dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi.....	29
1.1.5. Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi	37
1.2. Mesleki Öğrenme	41
1.3. Eğitimde Oyunlaştırma	47
1.4. Problem Durumu	53
1.5. Araştırmanın Amacı	57
1.6. Araştırmanın Önemi.....	58
1.7. Sınırlılıklar.....	59
1.8. Tanımlar	60
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	61
2.1. Yurtiçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar.....	61

2.2. Yurtdışında Gerçekleştirilen Çalışmalar.....	71
3. YÖNTEM	79
3.1. Araştırmanın Modeli	79
3.2. Araştırma Süreci.....	82
3.2.1. Mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesi	83
3.2.2. Uygulama ve değerlendirme aşamasının gerçekleştirilmesi	84
3.2.2.1. Hazırlık süreci.....	84
3.2.2.2. Ders içeriğinin ve ders planının hazırlanması	85
3.2.2.3. Ders materyallerinin oluşturulması.....	87
3.2.2.4. Pilot uygulama süreci	92
3.3. Katılımcılar	106
3.3.1. Gereksinim belirleme çalışma grubu	107
3.3.1.1. Yarı-yapılandırılmış görüşme katılımcıları	107
3.3.1.2. Ölçek geliştirme çalışması katılımcıları.....	108
3.3.2. Uygulama ve değerlendirme çalışma grubu	111
3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	114
3.4.1. Gereksinim belirleme aşaması veri toplama araçları ve veri toplama süreci.....	114
3.4.1.1. Yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi	114
3.4.1.2. Mesleki öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi.....	117
3.4.1.2.1. Açıklayıcı faktör analizi (AFA)	118
3.4.1.2.2. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)	125
3.4.2. Uygulama ve değerlendirme aşaması veri toplama araçları ve verilerin toplanması.....	129
3.4.2.1. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi	129
3.4.2.2. Anket formu ve anket verilerinin toplanması.....	130
3.4.2.3. ÖYS içerisinde yer alan diğer verilerin toplanması.....	131
3.5. Verilerin Analizi.....	131
3.6. Araştırmacının Rolü	132

3.7. Etik Süreçler.....	133
4. BULGULAR VE YORUM.....	135
4.1. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine Yönelik Gereksinimlerine İlişkin	
Bulgular	135
4.1.1. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelik görüşleri.....	135
4.1.2. Öğretmenlerin mesleki öğrenmesine yönelik öğretmen eğitimcisi	
görüşleri.....	156
4.1.3. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sürdürme düzeyleri.....	179
4.2. Mesleki Öğrenme Modeline İlişkin Bulgular	181
4.3.Uygulama Süreci ile İlgili Bulgular	196
4.3.1. Uygulamanın gerçekleştirilmesine yönelik bulgular	196
4.3.1.1. Ders tanıtım modülü (5-11 Ekim 2020)	200
4.3.1.2. Hafta 1 “Oyunlaştırmaya Giriş” Modülü (12-18 Ekim 2020)	
.....	201
4.3.1.3. Hafta 2 “Oyunlaştırma Süreci” Modülü (19-25 Ekim 2020)	203
4.3.1.4. Hafta 3 “Oyunlaştırma Örnekleri” Modülü (26 Ekim- 1	
Kasım 2020)	205
4.3.1.5. Hafta 4 “Oyunlaştırma Tasarlama” Modülü (2-8 Kasım	
2020)	206
4.3.1.6. Hafta 5 ve 6 “Oyunlaştırma Tasarlama” Modülü Devamı	
(9-22 Kasım 2020)	208
4.3.1.7. Hafta 7-14 “Uygulama” Modülü (23 Kasım 2020-10 Ocak	
2021)	209
4.3.2. Eğitim öncesi “oyunlaştırma” ile ilgili görüşler	209
4.3.3. Anket ve ÖYS Verilerinden elde edilen bulgular.....	212
4.3.4. Uygulama sürecine ilişkin yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde	
edilen bulgular	222
4.3.5. Katılımcılar tarafından hazırlanan ders planları, materyaller ve	
öğrenci çıktıları.....	240
4.3.6. Yansıtmalardan elde edilen bulgular	250
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	258

	<u>Sayfa</u>
5.1. Sonuç	258
5.1.1. Gereksinim belirlemeye ilişkin sonuçlar	258
5.1.2. Mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar	260
5.1.3. Uygulama sürecine ilişkin sonuçlar	261
5.2. Tartışma	263
5.3. Öneriler	276
KAYNAKÇA	280
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Geleneksel ve yenilikçi mesleki gelişimin özellikleri	8
Tablo 1.2. Mesleki gelişimde beş değerlendirme düzeyi	11
Tablo 1.3. Sparks ve Loucks-Horsley mesleki gelişim modelleri sınıflandırması ..	14
Tablo 1.4. Kennedy mesleki gelişim modelleri sınıflandırması	16
Tablo 3.1. Ders videoları ile ilgili bilgiler	88
Tablo 3.2. Pilot uygulamaya dahil olan katılımcılar	92
Tablo 3.3. Eğitime yönelik pilot uygulama katılımcı görüşleri	104
Tablo 3.4. Uygulamanın daha etkili olabilmesi için pilot uygulama katılımcılarının önerileri	105
Tablo 3.5. Görüşme gerçekleştirilen öğretim elemanları ile ilgili bilgiler	107
Tablo 3.6. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler ile ilgili bilgiler	108
Tablo 3.7. Mesleki öğrenme ölçeği AFA katılımcı bilgileri	109
Tablo 3.8. Mesleki öğrenme ölçeği DFA katılımcı bilgileri	110
Tablo 3.9. Eğitime gönüllü olarak kayıt yaptıran katılımcılar ile ilgili bilgiler.....	112
Tablo 3.10. Eğitimi tamamlayan katılımcılarla ilgili bilgiler	114
Tablo 3.11. Öğretmen eğitimcileri ile gerçekleştirilen görüşme bilgileri	115
Tablo 3.12. Öğretmen eğitimcileri ile gerçekleştirilen görüşme bilgileri	116
Tablo 3.13. KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları	118
Tablo 3.14. Özdeğerler ve toplam açıklanan varyans (50 madde)	120
Tablo 3.15. Tek faktörlü yapıda toplam açıklanan varyans (46 madde)	122
Tablo 3.16. Madde faktör yük değerleri	124
Tablo 3.17. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri	125
Tablo 3.18. Model uyum indeksler	126
Tablo 3.19. Uygulama sonunda gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler.....	130
Tablo 4.1. Mesleki öğrenmenin önemine yönelik öğretmen görüşleri	136

Tablo 4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelik tercihleri	137
Tablo 4.3. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelik güdülenme kaynakları	140
Tablo 4.4. Öğretmenlere göre etkili olan mesleki öğrenme özellikleri	142
Tablo 4.5. Öğretmenlere göre mesleki öğrenme eğitimlerinin etkili olmama sebepleri	145
Tablo 4.6. Öğretmenlerin gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri mesleki öğrenmeler	147
Tablo 4.7. Mesleki öğrenme açısından yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri	150
Tablo 4.8. Öğretmenlere göre mesleki öğrenmeye ilişkin yapılması gerekenler ...	158
Tablo 4.9. Öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin önemine yönelik görüşleri	156
Tablo 4.10. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini etkileyen etmenlere yönelik öğretmen eğitimcisi görüşleri	160
Tablo 4.11. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusunda ortaya çıkan engellere yönelik öğretmen eğitimcisi görüşleri	162
Tablo 4.12. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusunda yaşanan sorunlara yönelik öğretmen eğitimcisi görüşleri	164
Tablo 4.13. Öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki öğrenmesi konusunda yapılması gerekenler	168
Tablo 4.14. Öğretmen eğitimcilerinin etkili bir mesleki öğrenmenin nasıl olması gerektiğine yönelik görüşleri.....	172
Tablo 4.15. Öğretmen eğitimcilerin mesleki öğrenme konusunda sağladıkları katkılar.....	173
Tablo 4.16. Öğretmen eğitimcilerin kendi mesleki öğrenmeleri ile ilgili yaptıkları etkinlikler	176
Tablo 4.17. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerine yönelik betimsel değerler	179
Tablo. 4.18. Model kapsamında uygulamada gerçekleştirilen çalışmalar	194
Tablo 4.19. Uygulama sürecine ilişkin bilgiler	197

Tablo 4.20. Eğitimde oyunlaştırma dersi öncesinde katılımcıların oyunlaştırmanın tanımına yönelik görüşleri	210
Tablo 4.21. Eğitimin etkililiğine yönelik katılımcı görüşü	213
Tablo 4.22. Ders videolarının etkililiğine yönelik katılımcı görüşü	213
Tablo 4.23. Benzer bir eğitim sürecine tekrar katılmak isteme durumu	215
Tablo 4.24. Eğitimi başka bir arkadaşına tavsiye etme durumu	216
Tablo 4.25. Oyunlaştırmayı derslerinde kullanacak olma durumu	216
Tablo 4.26. Ders planlama ve uygulama sürecinin oyunlaştırmayı sınıflarında kullanma durumlarına etkisi	217
Tablo 4.27. Eğitime katılımda kullanılan araçlar	217
Tablo 4.28. Eğitim içerisinde yer alan videoların izlenme ve etkinliklerin gerçekleştirilme zamanları	218
Tablo 4.29. Eğitim içerisinde yer alan videoların izlenme ve etkinliklerin gerçekleştirilme saatleri	218
Tablo 4.30. Daha önce ders planı hazırlayıp uygulanmasını içeren bir eğitime katılım durumu	221
Tablo 4.31. Katılımcıların görüşlerine göre eğitimin işleyen yönleri	222
Tablo 4.32. Katılımcıların görüşlerine göre eğitimin katılımcılara katkıları	226
Tablo 4.33. Ders planlama ve uygulama aşamasının mesleki öğrenme açısından etkileri	230
Tablo 4.34. Katılımcıların süreçte karşılaştıkları güçlükler	236
Tablo 4.35. Katılımcıların eğitim sürecine yönelik önerileri	237
Tablo 4.36. Katılımcıların yansıtma raporlarında yer alan düşüncelerine yönelik bilgiler	251

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Mesleki gelişim eylem adımları	4
Şekil 1.2. Mesleki gelişimin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemek için önerilen temel kavramsal çerçeve	4
Şekil 1.3. Mesleki öğrenmenin niteliğine katkı sağlayan faktörler	9
Şekil 1.4. Mesleki gelişim modelleri İzgesi	17
Şekil 1.5. Yenilenen mesleki gelişim modelleri izgesi	19
Şekil 1.6. Mesleki gelişim yönelimleri	22
Şekil 1.7. Öğretmenlerin mesleki öğrenme döngüsü	45
Şekil 1.8. Oyun elementleri hiyerarşisi	51
Şekil 1.9. Octalysis oyunlaştırma modeli	52
Şekil 1.10. Öğrenme neden gerçekleşmez? Doğrudan etkileyen dört faktör	54
Şekil 3.1. Araştırma deseni	80
Şekil 3.2. Araştırma süreci	82
Şekil 3.3. Yamaç eğitim grafiği	118
Şekil 3.4. Modele yönelik yol diyagramı	128
Şekil 4.1. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerine yönelik histogram görüntüsü	180
Şekil 4.2. Mesleki öğrenme model taslağı 1	186
Şekil 4.3. Mesleki öğrenme model taslağı 2	188
Şekil 4.4. Mesleki Öğrenme Modeli	190

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.1. Tanıtım videosundan görüntüler	89
Görsel 3.2. Tanışma videosundan görüntüler	89
Görsel 3.3. Oyunlaştırmaya giriş videosundan görüntüler	90
Görsel 3.4. Oyunlaştırma süreci videosundan görüntüler	90
Görsel 3.5. Sınıf içi örnekler videosundan görüntüler	91
Görsel 3.6. Dijital oyunlaştırma araçları videosundan görüntüler	91
Görsel 3.7. Pilot uygulama modül ve içerikleri	93
Görsel 3.8. Pilot uygulama oyunlaştırma içeren ders planı hazırlama görevi	94
Görsel 3.9. Pilot uygulama tartışma forumu ve konusu	95
Görsel 3.10. Pilot uygulama katılımcılarının tartışma forumundaki yorumları	96
Görsel 3.11. Pilot katılımcı tarafından hazırlanan ders planı	98
Görsel 3.12. Araştırmacı tarafından hazırlanan ödül kartları	102
Görsel 3.13. Pilot uygulama canlı ders kaydı ekran görüntüsü	102
Görsel 4.1. Ders ana sayfasında yer alan karşılama yazısı	199
Görsel 4.2. Ders ana sayfasında yer alan karşılama yazısı devamı	199
Görsel 4.3. Oryantasyon modül içeriği	200
Görsel 4.4. Ders tanıtım modülü içeriği	201
Görsel 4.5. Hafta modül içeriği	202
Görsel 4.6. İlk hafta tartışma forumunda paylaşılan görüşlerden örnekler	203
Görsel 4.7. Hafta modül içeriği	204
Görsel 4.8. Oyunlaştırılmış kısa sınav etkinliği	205
Görsel 4.9. Hafta modül içeriği	206
Görsel 4.10. Oyunlaştırılmış ders planıyla ilgili görev açıklaması	207
Görsel 4.11. Katılımcıların tartışma forumunda yazdıkları bazı yorumlara ilişkin ekran görüntüsü	214

	<u>Sayfa</u>
Görsel 4.12. Bir katılımcının dersin etkililiği konusunda tartışma forumundaki yorum	215
Görsel 4.13. Katılımcıların ÖYS'ye en son girdikleri saat ve tarih ile kalış süreleri	219
Görsel 4.14. K51'in 6. Sınıf Fen bilimleri dersi için hazırlamış olduğu ders planı	241
Görsel 4.15. K51'in ders materyali olarak hazırladığı rozetler	244
Görsel 4.16. K51 tarafından oluşturulan gruplar ve görev değerlendirme tablosu	245
Görsel 4.17. K51'in öğrencilerinin hazırladığı afiş ve karikatürler	245
Görsel 4.18. K19 tarafından hazırlanan ders planı	246
Görsel 4.19. K19'un öğrencilerinin hazırladıkları kumbaralar	247
Görsel 4.20. K33 tarafından hazırlanan ders planı	248
Görsel 4.21. K33'ün ders planı doğrultusunda oluşturduğu hikaye	249
Görsel 4.22. K33'ün öğrencilerinden birinin velisinin gönderdiği mesajın ekran görüntüsü	250

1. GİRİŞ

Eğitim, geniş bir bakış açısıyla, bireylerin ve dolayısıyla toplumların yaşamlarını düzen içerisinde ve en iyi şekilde sürdürebilmeleri için var olan ve var olmaya devam edeceği ön görülen bir olgu olarak varlığını sürdürmektedir. Geçmişte, günümüzde ve gelecekte var olmayı sürdürmekte olan eğitim, zaman içerisinde birçok açıdan değişimler yaşamış ve yaşamaktadır. Bu gelişme ve değişmelerin günümüze yaklaştıkça daha kısa sürelerde ve daha hızlı yaşandığı görülebilmektedir. Günümüzde eğitim konusunda yaşanan gelişmeler, teknoloji ve bilginin yükselen ivmesiyle doğru orantılı bir şekilde hızla artmaktadır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci sonrasında artık bilginin hem değeri artmış hem de tüm bireyler tarafından ulaşılabilir hale gelmiştir. Bilgiye ulaşmanın kolaylaşmasıyla birlikte, hızla değişen bilginin bireyler tarafından sürekli olarak güncellenmesi ve yeni bilgilerin eklenmesi bir gereklilik haline gelmiştir. Yaşanan bu bilgi çağı ile birlikte, geçmişte öğretmenin elinde tuttuğu bilgiye sahip olma gücü artık tüm insanlara sunulurken bir ayrıcalık olmaktan çıkarılmış ve bunun sonucunda da okul ve öğretmenin işlevinde birtakım değişiklikler kaçınılmaz olmuştur. Bu değişim sonuç olarak öğretmenlerin sürekli bilgi ve becerilerini güncellemeleri gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017).

Öğretmenlerin sözü edilen bağlamda gereksinimlerini karşılamaları mesleki gelişim ile sağlanmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaya ve geliştirmeye dönük gereksinimlerini karşılamak, mesleki gelişimin temel amacını oluşturmaktadır (Özer, 2008). Fakat günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkili bir şekilde sağlanamadığı yönündeki çalışmalar ve görüşler artmıştır (OECD, 2017). Dolayısıyla ‘mesleki gelişimin nasıl sağlanması’ gerektiğinden çok ‘öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında nasıl daha etkili olunur’ sorusu önem kazanmaya başlamıştır. Bu açıdan var olan mesleki gelişim uygulamalarının istenilen başarıya ulaşamaması sonucunda, mesleki gelişimin etkili bir şekilde sağlanmasına yönelik sorunların belirlenerek bu sorunları ortadan kaldırmayı amaçlayan yeni yaklaşım ve modellerin ortaya konulması gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Son zamanlarda ‘mesleki gelişim’ ile ilgili yaşanan sorunlar ve gelişmeler bu kavram yerine ‘mesleki öğrenme’ kavramının benimsenmesi sonucunu beraberinde getirmiştir. İleriki başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanacak olarak bu kavram yenilikçi yaklaşımlara daha uygun olması ve daha etkili bir mesleki gelişimi ifade etmesi dolayısıyla bu çalışmada ‘mesleki öğrenme’ kavramının benimsenmesine karar

verilmiştir. Fakat bu kavramın yeni olması ve kuramsal temellerinin daha çok ‘mesleki gelişim’ kavramı ile ilişkilendirilen kuramlardan oluşması sebebiyle, öncelikle ‘mesleki gelişim’ kavramı ve bu konudaki kuramsal alan yazına yer verilerek, daha sonra ‘mesleki öğrenme’ kavramı açıklanmaya çalışılacaktır.

Mesleki öğrenmenin etkili olmasının yanı sıra hangi konulara öncelik verilmesi gerektiği ve gereksinime dayalı bir şekilde bunların uygulanması da bir diğer önemli konudur. Öğretmenlerin öğretimlerini daha ilgi çekici hale getirmek ve öğrencilerini motive etmek için neler yapabilecekleri konusunda kendilerini geliştirme gereksinimleri her zaman devam etmektedir. Güdülenme ve ilgi çekicilik konusunda var olan onlarca yöntem ve kuramdan hangisinin kendilerine ve öğrencilerine en uygun olduğuna karar verebilmeleri için bu yöntemler konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda bazen bir öğrenci grubunda işe yarayan bir yöntem başka bir öğrenci grubunda etkisiz olabilmekte, ya da ters bir etkiye sahip olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin ne kadar çok konuya hakim olurlarsa o kadar bunları sınıflarına aktarma şansları olacağını söylemek mümkündür.

Son zamanlarda yeni kuşakta yaşanan güdülenme sorununun çözümünde ortaya çıkan ‘oyunlaştırma’ kavramı bu konuda öğretmenlerin bilgi sahibi olmaları gereken en güncel yöntemlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Farklı alanlarda ortaya çıkarak son zamanlarda eğitim alanında ilgi duyulmaya başlanan oyunlaştırma konusunda yapılan çalışmalar ve bu konudaki uygulamalar hızla artmaktadır. Böylesine güncel ve güdülenme konusunda oldukça başarılı sonuçlar elde edilen bir konuda öğretmenlerin bilgilendirilmesinin ve sınıflarında uygulamalarının sağlanmasının, yeni bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada da öncelikle mesleki öğrenme konusunda gereksinimler belirlenerek etkili bir mesleki öğrenme sağlayabilecek yeni bir model taslağı oluşturulmuş ve bu modelin denenmesi aşamasında öğretmenlere yönelik eğitimde oyunlaştırma konusunda bir mesleki öğrenme eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öncelikle alan yazında mesleki gelişim ve mesleki öğrenme konularında var olan kuramsal bilgiler tartışılarak, Türkiye’de ve dünyada bu konudaki eğilim ve uygulamalar incelenecektir. Daha sonra eğitimde oyunlaştırma ile ilgili genel bilgiler verilerek araştırmanın amacı, problem durumu ve öneminden bahsedilerek diğer bölümlere geçilecektir.

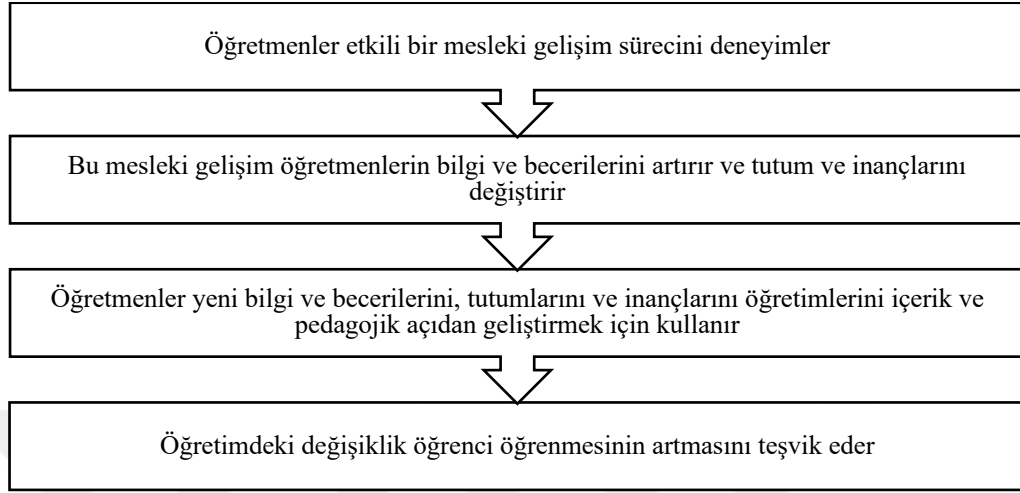
1.1. Mesleki Gelişim

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri birçok farklı kavramla ifade edilmektedir. Bunlardan yaygın olarak mesleki gelişim, öğretmen yetiştirme, öğretmen gelişimi, hizmet içi eğitim gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir (Özer, 2008). Bunlar arasında ise en çok kullanılan mesleki gelişim kavramı olmakla birlikte bu kavram özellikle hizmet içi eğitim kavramı ile karıştırılmakta veya aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Fakat Özer'e (2008) göre hizmet içi eğitimin oldukça sınırlı etkinliklerle gerçekleştirilen bir eğitim olması ve onu çağrıştırması nedeniyle, daha geniş kapsamlı bir anlamı olan mesleki gelişim kavramının kullanılması daha çok tercih edilmektedir.

Mesleki gelişim kavramının birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Rose ve Reynolds'a göre (2006) öğretmenlerin mesleki gelişimi genel olarak taşıdığı anlamdan çok daha kısıtlı bir şekilde tanımlanmaktadır ve öğretmenlerin de mesleki gelişimin hangi tür etkinliklerden oluştuğu ile ilgili algılarının daha önce belirlenmiş olan yeterliklere, standartlara ulaşmak amacıyla düzenlenen kurslara veya seminerlere katılmakla sınırlı olduğu görülmektedir. Buna karşılık öğretmenlerin mesleki gelişimi aslında yalnızca seminerler, kurslar ya da eğitimleri kapsamakla kalmamakta, daha geniş ve kapsamlı bir olguyu ifade etmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişimi doğrudan veya dolaylı olarak bireye, bir gruba ya da okula yarar sağlayan ve bunun sonucunda eğitimin niteliğini artırmaya katkıda bulunan planlı veya plansız, formal ya da informal her türlü öğrenme deneyiminden oluşmaktadır (Day, 1999). OECD'nin (2009) tanımına göre “öğretmenlerin mesleki gelişimi bireylerin birer öğretmen olarak beceri, bilgi, uzmanlık ve diğer özelliklerini geliştiren etkinlikler” olarak tanımlanmaktadır. Özer'e (2005) göre mesleki gelişim, “öğretmenlerin mesleğe girişlerinden, emekli oluncaya dek işlerini en etkili biçimde yürütmeleri için gerekli olan yeterliklere her zaman sahip olmaları sürecidir”.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, öğretime yansıtılması ve öğrenci başarısına etkisi açısından ele alan Guskey (2002) mesleki gelişim programlarının en önemli üç amacının öğretmenlerin sınıf uygulamalarında değişim, tutum ve inançlarında değişim ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişim olduğunu vurgulamaktadır. Desimone (2009) ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ne tür bir etkiye sahip olduğu üzerinde çalışılması amacıyla Guskey'nin (2002) belirtilen amaçlarıyla benzerlik gösteren çekirdek bir kavramsal çerçeve yapısı önerisinde bulunmaktadır. Buna göre mesleki

gelişim için eylemler Desimone'dan (2009) yararlanılarak oluşturulan aşağıdaki Şekil 1.1.'deki adımları izlemektedir :



Şekil 1.1. Mesleki gelişim eylem adımları

Şekil 1.1.'de görüldüğü üzere mesleki gelişimin gerçekleşmesi için öncelikle öğretmenin etkili bir mesleki gelişim süreci deneyimlemesi, bu deneyimin bilgi ve becerisini artırarak tutum ve inançlarını değiştirmesi, daha sonra öğretmenin bu yeni edindiği bilgi, beceri, tutum ve inançlarını öğretimini geliştirmek için kullanması ve sonuç olarak da öğrencinin öğrenmesinde artış olması beklenmektedir.

Desimone (2009) bu adımlardan yola çıkarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkisi ile ilgili oluşturduğu çerçeveyi aşağıdaki gibi göstermektedir:



Şekil 1.2. Mesleki gelişimin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemek için önerilen temel kavramsal çerçeve

Guskey'nin (2002) mesleki gelişim ile ilgili belirttiği amaçlar ve Desimone'un (2009) Şekil 1.2.'de de gösterildiği şekilde mesleki gelişimin etkileri ile ilgili ifade ettikleri adımlar, mesleki gelişimin sahip olması gereken temel özellikleri, öğretmene ve öğretim uygulamalarına etkileri ile öğrencilerin bundan sağlayacakları fayda bakımından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin öncelikle etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ve bu şekilde hem kendi tutum ve inançlarında bir değişime hem de bunun bir sonucu olarak sınıf içerisindeki uygulamalarında ve öğrenci öğrenmesinde bir değişime yol açması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin amacına ulaşabilmesi ve beklenen etkileri gerçekleştirebilmesi için gerçek öğrenmelerin sağlanması, dolayısıyla da eğitime bir katkısının olması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ancak nitelikli ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinin bu amacın ve etkinin gerçekleştirilmesini sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Mesleki gelişimin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi ve bu amaçlara ulaşılabilmesi için ise bu kavramın taşıdığı anlamın ve kapsamının iyi bir şekilde ortaya konulması ve bazı özellikleri taşıması beklenmektedir. Bu özellikler ile ilgili incelemeler aşağıda yer alan başlık içerisinde açıklanacaktır.

1.1.1. Etkili mesleki gelişimin özellikleri

Mesleki gelişim kavramına ilişkin verilen tanımlar ve bilgiler doğrultusunda, mesleki gelişimden bahsedilmesi için öğretmenin edindiği bilgiler ve beceriler doğrultusunda öğretimini iyileştirmek için tutumlarında ve davranışlarında değişiklik gözlemlenmesi gerektiği söylenebilir (Desimone, 2009; Guskey, 2002). Ancak bu şekilde mesleki gelişim öğrenci başarısını artırma amacını gerçekleştirebilecektir. Mesleki gelişimin gerçekleştirilmesi ve öngörülen tutum ve davranış değişikliklerinin sağlanması için bu sürecin bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bu özellikler çeşitli yazarlar tarafından ele alınarak mesleki gelişimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi konusunda benzer bakış açıları ortaya konulmaktadır. Guskey'nin (1995), etkili mesleki gelişim açısından ortaya koyduğu ilkeler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Değişim hem bireysel hem kurumsaldır.
- Planlamada ve uygulamada büyük düşünmeli fakat küçük adımlarla ilerlenmelidir.
- Destek sağlanması için takımlar halinde çalışılmalıdır.
- Sonuçlara dönüt sağlanmalıdır.

- Sürekli takip ve destek sağlanmalıdır.
- Programlarla bütünleştirilmelidir.

Guskey (1995) tarafından ortaya konulan ilkeler doğrultusunda mesleki gelişimin öğretmeni birey olarak etkilemesinin yanı sıra çalıştığı kurumu da değiştirmesi, küçük adımlar atılarak büyük sonuçlara ulaşılacağı, iş birliğinin önemi, bir değerlendirme sisteminin yer alması gibi önemli noktaların vurgulandığı görülmektedir. Aynı zamanda sürekli bir takip ve destek sağlanması ve programlarla bütünleştirilmesine ilişkin ilkeler ile de mesleki gelişimin tek seferlik eğitimler ile tamamlanmayıp, bir süreç olduğuna işaret edildiği düşünülmektedir.

Mesleki gelişim programlarının etkili olabilmesi için gereken özellikleri çeşitli uzman ve kuruluşların görüşlerine göre Griffin (1982; aktaran: Corcoran, 1995) aşağıdaki şekilde ortaya koymaktadır:

- Okulun girişimleriyle bağlantılı olduğunda uygulamada daha büyük etkiye sahip olmaktadır.
- Okul girişimlerinin yanı sıra bireysel girişimleri de desteklemelidir.
- Öğretme konusunda bilgi temelli olmalı ve öğretmenin öğrencilerden beklentileri, pedagojik öğrenme kuramları, program içeriği ve tasarımı, üst düzey becerilerin kazandırılması için gerekli öğretim ve değerlendirme stratejileri, okul kültürü ve ortak karar alma gibi konuları kapsamalıdır.
- Yapısalcı öğretimi model almalıdır. Öğretmenler bilgi, beceri ve sınıf uygulamalarına yeni fikirleri dahil edebilmek için keşfetmeye, sorgulamaya ve tartışmaya fırsat bulmalıdır.
- Fikirler, materyaller ve meslektaşlarla düşünsel, sosyal ve duygusal bağlar sunmalıdır.
- Öğretmenlere hem mesleki hem de yetişkin öğrenenler olarak saygı göstermelidir. Öğretmenlerin uzmanlıklarından yararlanmalı ve farklı derecelerdeki öğretmen deneyimlerini dikkate almalıdır
- Öğretmenlere yeni içeriği ve stratejileri öğrenmeleri ve bunları uygulamalarına dahil etmeleri için yeterli zaman ve desteği sağlamalıdır.
- Ulaşılabilir ve kapsayıcı olmalıdır. Bir ayrıcalık olmak yerine öğretmenlerin işinin bir parçası olarak görülmelidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, önemi neticesinde uzun süredir üzerinde çalışılan bir konu olmasına karşın bu konuda geçmişten günümüze çok farklı bakış açıları da ortaya çıkmış ve farklı yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu değişimler sonucunda mesleki gelişimin yeni bakış açısına göre özelliklerini Villegas-Reimers (2003) kısaca aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

Öğretmenlerin mesleki gelişimi;

- Aktarma odaklı model yerine yapılandırmacılık temellidir.
- Uzun vadeli bir süreçtir.
- Belirli bir bağlam içerisinde gerçekleşen bir süreçtir.
- Okul reformu ile çok yakından ilişkilidir.
- Öğretmeni yansıtıcı uygulayıcı olarak algılar.
- İşbirlikli bir süreçtir.
- Çeşitlidir.

Hunzicker (2010) ise alanyazında bu konuda yer alan çalışmalardan hareketle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini tasarlarken rehber alınabilecek bir kontrol listesi hazırlamıştır. Bu listeye göre mesleki gelişim *destekleyici, işle bütünleşik, öğretim odaklı, işbirlikli ve sürekli* olmalıdır. Buna göre bir mesleki gelişim sürecinde öğretmenlerin mutlaka desteklenmesi, gerçek yaşamda karşılaşılan sorunlarla bütünlük kazandırılması, meslektaş ve diğer paydaşlarla bir iş birliği içerisinde bulunulması ve bu sürecin sürekliliğinin sağlanması gerektiğini söylemek mümkündür. Hunzicker (2010) tarafından oluşturulan bu liste, mesleki gelişim uygulamalarının tasarlanırken dikkate alınması gereken bazı özellikleri ortaya koymakla birlikte, bu listeye yukarıda da belirtilen diğer araştırmacılar tarafından ortaya konulan özelliklerin de eklenmesiyle genişletilebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda geliştirilen birçok yaklaşıma ve bakış açısına rağmen bir türlü etkililiğin sağlanamaması bu konuda var olan uygulamalarda bir sorun olduğunu göstermektedir. Genel olarak var olan merkezci ve yukarıdan aşağıya olacak şekilde eğitime veya öğretmeni geliştirme anlayışı yerine, Villegas-Reimers'ın (2003) belirttiği özelliklerde de yer alan öğretmen merkezli aşağıdan yukarı olacak şekilde öğretmenin kendini geliştirmesi anlayışının benimsenmesi üzerinde düşünülmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Yaylacı, 2013). Diaz-Maggioli de (2004), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin öğretmen merkezli olması gerektiğini savunarak,

mesleki gelişimin geleneksel ve yenilikçi bakış açılarına göre özelliklerini aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

Tablo 1.1. *Geleneksel ve yenilikçi mesleki gelişimin özellikleri*

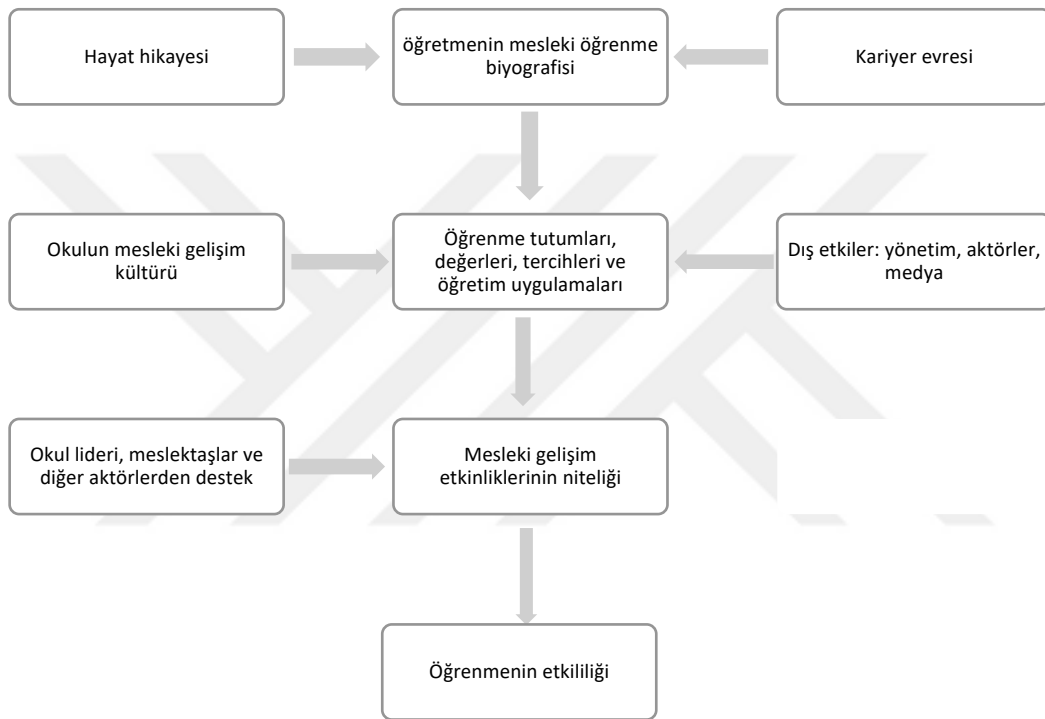
Geleneksel Mesleki Gelişimin Özellikleri	Yenilikçi Mesleki Gelişimin Özellikleri
• Yukarıdan aşağıya doğru karar alma • Düzeltme odaklı yaklaşım • Öğretmenlerin programda söz sahibi olmamaları • Yerleşik fikirler • Herkese yönelik kalıplaşmış teknikler • Sabit ve zamansız uygulanan yöntemler • Çok az veya hiç olmayan destek • Bağlamdan bağımsız programlar • Uygun değerlendirmeden yoksun • Pedagojik öğretim	• İşbirlikli karar alma • Gelişme odaklı yaklaşım • Programların ortak bir şekilde oluşturulması • Araştırma temelli fikirler • Kişiye özel teknikler • Çeşitlendirilmiş ve gerekli zamanda uygulanan yöntemler • Yeterli destek sistemi • Bağlama özel programlar • Önlem alıcı değerlendirme • Andragojik öğretim

Tablo 1.1.'de de görüldüğü üzere geleneksel mesleki gelişimin yenilikçi mesleki gelişimden çok farklı özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca geleneksel mesleki gelişimle ilgili bahsedilen özellikler artık son zamanlarda mesleki gelişime ilişkin sorunların temel nedenleri olarak gösterilebilir. Bunun dışında, geleneksel mesleki gelişime olan yaklaşımın dönemin koşulları doğrultusunda oluştuğunu, kuramsal alan yazının gelişmesiyle birlikte yenilikçi mesleki gelişimin özelliklerinin ortaya çıktığı göz önünde bulundurulduğunda günümüzde mesleki gelişimin sahip olması gereken özelliklerin daha yenilikçi yaklaşımla ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Hem Villegas-Reimers (2003) hem de Diaz-Maggioli'nin (2004) öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili yeni bakış açısına göre belirttikleri özelliklerine bakıldığında, diğer araştırmacılar tarafından ortaya konulan etkili mesleki gelişim özellik ve ilkeleri ile, işbirlikli yaklaşımın önemsinmesi, yetişkin öğrenmesine uygun olması ve destekleyici olması gibi birçok noktada benzer oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde bu bakış açılarından yararlanılarak daha etkili sonuçlar elde edilmesinin sağlanabilmesine karşın bunların öğretmenlerin etkili mesleki gelişimlerini kesin olarak sağlayabileceğini söylemek de güçtür. Daha ötesi, bu geleneksel-yenilikçi mesleki gelişim ayrımının Diaz-Maggioli (2004) tarafından

ortaya konulmasının ardından yaklaşık 18 yıl geçmiş olması, bilgi ve teknolojilerin hızla değiştiği bu çağda bunların da geliştirilmesine devam edilmesi gerekliliğini göstermektedir.

Day ise (1999) literatüre ve deneyimlerine dayalı olarak öğretmenlerin öğrenmelerinin etkilendiği etmenleri belirtmiş ve bu etmenlerin mesleki gelişimin niteliğine olan katkıları ve birbirleriyle olan ilişkilerini Şekil 1.3.'teki gibi göstermiştir.



Şekil 1.3. Mesleki öğrenmenin niteliğine katkı sağlayan faktörler

Şekil 1.3.'te yer alan faktörlere bakıldığında öğretmenin bireysel yaşantısından, dış etkenlere kadar geniş bir çerçevede birçok faktörün birbirleriyle etkileşim halinde önce birbirlerini, tüm bu etkileşim sonucunda ise öğretmenlerin mesleki gelişiminin niteliğini etkilediği görülmektedir. Örneğin, öğretmenin hayat hikayesi ve kariyer evresi, mesleki öğrenme biyografisini etkileyerek bunun sonucunda da öğretmenin öğrenmeye karşı tutum, değer ve tercihleri ile öğretim uygulamaları oluşmaktadır. Daha sonra bunlar okulun oluşturduğu mesleki gelişim kültürü ve diğer dış etkenlerden etkilenmektedir. Bu şekilde birbirlerini etkileyen bir süreç sonrasında ise ortaya çıkan deneyimler sonucunda öğrenmenin ne kadar etkili olduğu belirlenmiş olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin

mesleki gelişimlerinin bireysel özellikler de dahil birçok etmenden etkilenen bir süreç olduğu ve bu nedenle de bu etmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmelerinde dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yukarıda bahsedilen bazı araştırmacılar tarafından ortaya konulan özellikler, ilkeler ve etmenler dikkate alındığında tüm bunların bazı ortak noktalarda bulunduğu görülmektedir. Bu ortak noktalardan bazıları karar almada iş birliğinin sağlanması, mesleki gelişimin bir süreç olarak ele alınması, yetişkin öğrenen özelliklerinin dikkate alınması, uygulamaya dönük etkinliklerin çoğaltılması, bireyselliğin ve çeşitliliğin ön plana çıkarılması, iyi bir planlama yapılması, öğretmenin bilgi, beceri ve tutumundaki değişimlerin öğretimlerine yansıtılması ve sonuç olarak da öğrenci başarısının artması olarak sıralanabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin etkili olabilmeleri için bu özelliklere sahip olmaları önemlidir denilebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin bu özelliklere sahip olup olmadığı veya beklenen sonuçlara ulaşp ulaşmadığının belirlenebilmesi için bu süreçlerin etkili bir değerlendirme aşamasının da bulunmasını gerektirmektedir. Fakat alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde mesleki gelişimle ilgili yapılan değerlendirmelerin genellikle düşük seviyede ve farklı sonuçları hesaba katmadan yapıldığı öne sürülmektedir (Muijs ve diğerleri, 2004). Buna göre alanyazında yer alan araştırmalar mesleki gelişimin değerlendirilmesine yönelik aşağıdaki sonuçları göstermektedir (Muijs ve diğerleri, 2004) :

- Uzun dönemde veya dolaylı olarak elde edilen sonuçlara nadiren odaklanılmaktadır.
- Farklı amaçlara yönelik farklı sonuçlar nadiren ayırt edilmektedir. (Ahlaki amaçlar, gelişim aşamasına görelik, değişim, düşünme, duygusal zeka gibi).
- Genellikle çıktılara değil, nitelik ve deneyime yönelik öz bildirime dayalı olarak gerçekleştirilmektedir.
- Genellikle deneyimi iyileştirmeyi sağlayacak biçimlendirici değerlendirme yerine öğrenme deneyimi sonrasında toplam değerlendirme şeklinde yapılmaktadır.
- Ortaya çıkan sonuçlar/yararlar nadiren okullara bildirilmeye çalışılmaktadır. (Bunun sebebi bu amacın araştırma amaçlarında açıkça belirtilmemiş olması olabilmektedir).

İyi bir değerlendirmenin maliyetli ve karmaşık olmak zorunda olmadığını savunan Guskey (2014), etkili değerlendirmenin iyi düşünülmüş bir planlama, doğru soruların

sorulabilmesi ve geçerli cevapların bulunabilmesi için uygun verilerin nasıl toplanacağını bilinmesini gerektirdiğini belirtmiş ve Kirkpatrick'in (1959, 1998) değerlendirme modelinden uyarlayarak bir etkili mesleki gelişim değerlendirme aşamaları oluşturmuştur. Guskey'nin (2000) her bir aşamada hangi soruların sorulması gerektiği, hangi bilginin toplanacağı, tam olarak neyin ölçüleceği ve değerlendirileceği ile bu bilgilerin ne için kullanılacağını da açıkladığı bu aşamalar aşağıdaki süreçlerden oluşmaktadır:

Tablo 1.2. Mesleki gelişimde beş değerlendirme düzeyi

Değerlendirme düzeyi	Hangi sorular sorulacak?	Bilgi nasıl toplanacak?	Ölçülen veya değerlendirilen şey ne?	Elde edilen bilgi nasıl kullanılacak?
1- Katılımcının tepkisi	Beğendiler mi? Zamanları iyi geçti mi? Materyal anlamlı mıydı? İşe yarayacak mı? Lider bilgili ve yardımcı oldu mu? İçecekler taze ve lezzetli miydi? Oda doğru sıcaklıkta mıydı? Sandalyeler rahat mıydı?	Oturum sonunda uygulanacak anketler	Deneyimden ilk memnuniyet	Program tasarımının ve uygulama şeklinin iyileştirilmesi
2- Katılımcının öğrenmesi	Katılımcı istenilen bilgi ve becerileri edindi mi?	Yazılı sınavlar Simülasyonlar Gösterimler Katılımcı yansıtmaları (yazılı/sözlü) Katılımcı portfolyoları	Katılımcıların yeni bilgi ve becerileri	Programın içeriği, yapısı ve düzeninin iyileştirilmesi
3- Örgütsel destek ve değişim	Yeterli kaynaklar temin edildi mi? Sorunlar hızlı ve verimli bir şekilde ele alındı mı? Uygulama savunuldu, kolaylaştırıldı ve desteklendi mi? Başarılar tanındı ve paylaşıldı mı? Destek halka açık ve aleni miydi? Örgüt üzerindeki etkisi neydi? Örgütsel iklimi ve prosedürleri etkiledi mi?	Takip toplantı raporları Anketler Katılımcılar ve bölge veya okul yöneticileri ile yapılandırılmış görüşmeler Bölge ve okul kayıtları	Örgütün savunuculuğu, desteği, uyumu, kolaylaştırıcılığı ve tanınırlığı	Örgütsel desteğin belgelendirilmesi ve iyileştirilmesi Gelecekteki değişim çabalarından haberdar etme

Tablo 1.2. (Devam) *Mesleki gelişimde beş değerlendirme düzeyi*

4- Katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanımı	Katılımcılar yeni bilgi ve becerileri etkili bir şekilde kullandı mı?	Anket Katılımcılar ve danışmanları ile yapılandırılmış görüşmeler Katılımcı yansıtmaları (sözlü/yazılı) Katılımcı portfolyoları Doğrudan gözlemler Görüntü veya ses kayıtları	Uygulamanın niteliği	Program içeriğinin uygulamasının belgelendirilmesi ve iyileştirilmesi
5- Öğrencinin öğrenme çıktıları	Öğrenciler üzerindeki etkisi neydi? Öğrenci performansını veya başarısını etkiledi mi? Öğrencilerin fiziksel ya da duygusal refahını arttırdı mı? Öğrenciler öğrenen olarak daha mı özgüvenli? Öğrenci katılımı iyileşiyor mu? Okul terki azalıyor mu?	Öğrenci kayıtları Okul kayıtları Anketler Öğrenciler, veliler, öğretmenler ve / veya idareciler ile yapılandırılmış görüşmeler Katılımcı portfolyoları	Öğrenci öğrenme çıktıları: Bilişsel (performans ve başarı) Duygusal (tutum ve eğilimler) Psikomotor (beceri ve davranış)	Program tasarımı, uygulaması ve takibinin tüm yönlerine odaklanılması ve iyileştirilmesi Mesleki gelişimin tüm etkisinin gösterilmesi

Tablo 1.2.'de görüldüğü üzere Guskey (2000), mesleki gelişimin her düzeyine uygun farklı değerlendirme ölçütleri kullanarak uygulanabilecek detaylı bir değerlendirme süreci önermektedir. Özellikle mesleki gelişimin hangi düzeyde gerçekleştirilmek istendiğini dikkate alması ve son aşamada öğrenci öğrenme çıktılarına odaklanması açısından etkili bir değerlendirme süreci ortaya koyduğunu söylemek mümkündür. Tablo 2'de yer alan mesleki gelişim değerlendirme aşamalarına bakıldığında her bir aşamanın değerlendirilmesinin mesleki gelişimin gerçekleşebilmesi için önemli olmasıyla birlikte, dördüncü ve beşinci aşamaların mesleki gelişimin asıl amacı olan ve genellikle göz ardı edilen öğretime yansıtma ve öğrenci başarısına katkısı boyutuna yönelik olması nedeniyle ayrı bir öneme sahip oldukları söylenebilir. Buna rağmen alanyazında mesleki gelişim ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda değerlendirme boyutu Guskey'nin (2000) birinci ve ikinci aşama olarak ele aldığı katılımcının tepkisi ve katılımcının öğrenmesi düzeyinde gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. Mesleki gelişimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ve sürdürülebilmesi

için bu sürecin burada yer alan her bir boyutta değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi, özellikle son iki boyutun göz ardı edilmeden gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin hangi düzeyde etkili olduğunun yukarıdaki şekilde veya alternatif şekillerde değerlendirilmesi, mesleki gelişim sürecinde gerçekleştirilen çabanın istenilen sonuçlara ulaşabilmesi açısından önemli görülmektedir. Meslek yaşamı boyunca devam etmesi gerektiği düşünülen mesleki gelişim sürecinin sürekli olarak geliştirilebilmesi ve bu şekilde etkililiğinin devam ettirilmesi, düzenli ve etkili bir şekilde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu sebeple, ne tür bir mesleki gelişim olursa olsun mutlaka değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak, araştırmalara ve ortaya çıkan sonuçlara dayalı bir şekilde oluşturulacak bir mesleki gelişim uygulaması etkili olabilmesi için gerekli özelliklere sahip, öğrenci başarısının artması amacına yönelik, bu süreçte yer alan tüm paydaşların görev ve sorumluluklarının açıkça ifade edildiği, en son olarak da tüm bu sürecin etkili bir şekilde değerlendirilmesi sağlanan bir yapıya sahip olması gerekmektedir denilebilir. Alan yazında bu tür mesleki gelişim uygulamalarının model olarak ele alındıkları bazı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalar farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde belirtilmekte olup, aşağıda bu konuda önemli olduğu düşünülen ve çoğu araştırmada temel alınan bazı sınıflandırmalar incelenecektir.

1.1.2. Mesleki gelişim modelleri

Mesleki gelişim modeli kavramı “öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini karşılamak amacıyla oluşturulan belirli bir sistem içerisinde belirli amaçlara yönelik uygulama yaklaşımları olarak tanımlanmaktadır” (Ingvarson, 1998; aktaran: Kabakçı, 2013). Buna göre mesleki gelişim modellerinin mesleki gelişimin uygulanmasına ilişkin çeşitli stratejiler sunduğu söylenebilir (Kabakçı, 2013). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında farklı yaklaşım ve modellerden söz edilebilmektedir. Bu yaklaşım ve modeller farklı bakış açılarına göre değişik şekillerde sınıflandırılabilir. Alanyazında en fazla temel alınan sınıflandırmanın Sparks ve Loucks-Horsley tarafından 1989 yılında yayınlanan çalışmaları sonucunda ortaya koyulan sınıflandırma olarak görülebilir. Her ikisi de öğretmenlerin mesleki gelişimleri alanında yaptıkları çalışmalarla isimlerini duyurmuş araştırmacılar olarak, 1989 yılında yayımladıkları çalışmalarıyla ortaya koydukları beş mesleki gelişim modeli sınıflandırmaları günümüzde hala pek çok çalışma tarafından temel alınmaktadır. Bu

konudaki bir diğer önemli araştırmacı olan Kennedy ise 2005 yılında mesleki gelişim modelleri ile ilgili yayımladığı makalesinde bu modelleri farklı bir bakış açısıyla ele alarak belirli kategoriler halinde sınıflandırmayı tercih etmiştir. Bu çalışmasıyla “Professional Development in Education” isimli derginin son 40 yıl içerisinde en çok indirilen çalışması olmuş ve alanyazında bu konuda temel alınan bir diğer çalışma olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu iki çalışmanın ortaya koydukları sınıflandırmaların benimsenerek mesleki gelişim modellerinin incelenmesine karar verilmiştir. Bu sınıflandırmalarda yer almayan ve son yıllarda ortaya çıkan bazı yenilikçi modeller de bunlara ek olarak incelenecektir.

1.1.2.1. Sparks ve Loucks-Horsley mesleki gelişim modeli sınıflandırması

Mesleki gelişim modelleri sınıflandırmalarından alanyazında en çok kullanılanlardan biri Sparks ve Loucks-Horsley’in 1989 yılında yaptıkları çalışma sonucunda oluşturdukları sınıflama olarak görülebilir. Bu çalışmada Sparks ve Loucks-Horsley (1989) alanyazında yer alan modelleri altlarında yatan kuramsal açıklamaları ve dayanakları ile birlikte ele alarak bir sınıflandırma yapmışlardır. Bu sınıflandırmaya göre öğretmenlere yönelik mesleki gelişim modelleri Özer (2008)’den yararlanılarak oluşturulan Tablo 1.3.’te gösterilerek açıklanmış ve örnek etkinlikler verilmiştir:

Tablo 1.3. Sparks ve Loucks-Horsley mesleki gelişim modelleri sınıflandırması

Model	Açıklama	Örnek etkinlikler
Bireysel güdümlü mesleki öğrenme modeli	Bu modelde öğretmen, kendi belirlediği mesleki gereksinmelerini, kendi belirlediği yöntemlerle karşılamaya çalışmaktadır. Öğretmen kendi mesleki öğrenmesinden sorumludur ve bu öğrenmesini sağlamak için kendi mesleki öğrenmesini desenleyip uygular	○ Lisansüstü eğitim ○ Makale okuma ○ Mesleki günlük tutma ○ Sınıf içi denemeler ○ Eğitim videoları izleme
Gözlem ve değerlendirme modeli	Öğretmenlerin meslektaşları veya farklı kişiler tarafından gözlemlenerek değerlendirilmesi ve bunun sonucunda da dönüt alarak kendini geliştirmesi sağlanır	○ Uygulama öğretmenliği ○ Mikro öğretim uygulamaları ○ Meslektaş gözlemi ○ Öğrenci değerlendirmeleri
Program geliştirme sürecine katılım modeli	Eğitimin niteliğini artırmak amacıyla program kapsamında yaşanan sorunlar ya da geliştirme gereksinmesi duyulan konular çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklerde görev alarak öğretmenler kendilerini geliştirme fırsatı elde ederler	○ Gereksinim belirleme çalışması ○ Materyal geliştirme ○ Çalıştaylar ○ Program denemesi yapma ○ Program değerlendirme

Tablo 1.3. (Devam) *Sparks ve Loucks-Horsley mesleki gelişim modelleri sınıflandırması*

Araştırma modeli	Öğretmenlerin yaşadıkları sorunları araştırma sürecini izleyerek (sorunu belirleyerek, veri toplayarak ve bu verileri çözümleyip yorumlayarak) çözmeye çalışmaları sağlanır	○ Eylem araştırması ○ Araştırma projesi ○ İnfomal sınıf araştırması ○ Uygulama ve değerlendirme
Eğitim modeli	Öğretmenlerin belirli bir konuda meslek uzmanlarının verdikleri eğitimlere katılarak bilgi ve beceri elde etmeleridir	○ Seminerler ○ Kurslar ○ Çalıştaylar ○ Konferanslar

Görüldüğü üzere bu sınıflandırmada bireysel güdümlü mesleki gelişim modeli, gözlem ve değerlendirme modeli, program geliştirme sürecine katılım modeli, araştırma modeli ve eğitim modeli olmak üzere beş model yer almaktadır. Bu modellerden bireysel güdümlü mesleki gelişim modelinde kendi öğrenme sorumluluğunu alan öğretmen lisansüstü eğitim alma, eğitim videoları izleme vb. gibi öğrenme deneyimleri ile mesleki gelişimlerini sağlamaktadır. Gözlem ve değerlendirme modeli ise uygulamanın daha çok ön planda olduğu, öğretiminin bir başkası tarafından gözlemlenerek değerlendirildiği bir model olarak ortaya çıkmaktadır. Program geliştirme sürecine katılım modelinde ise adından da anlaşılacağı üzere öğretmenin program geliştirme etkinliklerinde yer alarak kendini geliştirmesi söz konusudur. Araştırma modeli ise öğretmenin öğretim süreçlerinde yaşadığı bir sorunu araştırma adımlarını izleyerek çözmesini içermektedir. Öğretmenlerin bir konuda eğitim almalarına dayanan eğitim modeli ise uygulanabilirlik açısından daha kolay olduğu için günümüzde en çok kullanılan model olarak ortaya çıkmaktadır.

Sparks ve Loucks-Horsley'nin mesleki gelişim modeli sınıflandırmasına bakıldığında oldukça kapsamlı olduğu ve mesleki gelişim faaliyetlerinin büyük bir bölümünü içeren bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu sebeple alanyazında bu konuda gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmacıların sıklıkla bu sınıflandırmadan yararlandığı görülebilmektedir. Bu kapsamlı sınıflandırmada yer alan modeller yakından incelendiğinde, her ne kadar model olarak kabul edilseler de öncelikli amaç olarak özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tasarlanan birer model olmaktan çok, genellikle mesleki gelişimin gerçekleştirilme şeklini ön plana çıkardıklarını söylemek mümkündür. Örneğin bireysel güdümlü mesleki gelişim modelinde yalnızca bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu alarak çeşitli öğrenme yolları vasıtasıyla öğrenmesi söz konusuysa, eğitim modelinde de benzer şekilde öğretmenin herhangi bir şekilde eğitim alarak bu öğrenmeyi sağlaması yer almaktadır. Lisansüstü eğitim almak

öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen ve sağlayan bir olgu olmakla birlikte yalnızca bunun için geliştirilmiş bir şey değildir. Ya da araştırma modeli benimsenerek bir öğretmenin mesleki gelişimi sağlanabilmekteyken, araştırma süreçleri yalnızca mesleki gelişim için ortaya konulmamıştır. Diğer bir deyişle bütün bunlar öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması için gerekli ve önemli bazı yöntemler olmakla birlikte, tek amaçları bu değildir. Özetle mesleki gelişim modeli olarak tanımlanan bu uygulamalar, aslında bir mesleki gelişim sürecine model olmaktan çok hangi şekillerde gerçekleştirilebileceklerini göstermektedir. Bu da tamamen öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmış, mesleki gelişimin amaçlarına ve ilkelerine uygun, her türlü mesleki gelişim sürecine “model” olabilecek, rehber niteliğinde yeni bir mesleki gelişim modelinin tasarlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

1.1.2.2. Kennedy mesleki gelişim modeli sınıflandırması

Alanyazında kabul gören bir diğer önemli sınıflandırma ise Kennedy (2005) tarafından oluşturulmuştur. Bu sınıflandırma ile ilgili bilgiler aşağıda yer alan Tablo 1.4.’te verilmektedir:

Tablo 1.4. Kennedy mesleki gelişim modelleri sınıflandırması

Model	Açıklama
Eğitim modeli	Seminer veya kurslar gibi eğitimler yoluyla öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesidir. Genellikle öğretmen dinleyici ve pasiftir.
Derece sunan model	Alınan eğitim sonucunda bir sertifika veya diploma veren eğitimlerdir. Lisansüstü eğitimler veya pedagojik formasyon sertifika programları bunlara örnek gösterilebilir.
Eksiklik modeli	Öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerindeki eksikliğe odaklanır ve bu yönüyle genellikle kişiye özeldir.
Kademeli model	Öğretmenlerin daha üst düzeyde çeşitli eğitimler veya farklı yollarla öğrendikleri bilgi ve becerileri kendi okullarında veya çevrelerindeki diğer öğretmenlerle paylaşımlarına dayanır. Bu açıdan ekonomiktir fakat ilk öğrenenlerin öğrendiklerini meslektaşlarına aktarırken bazı kayıpların yaşanabileceği tartışılmaktadır.
Standart temelli model	Öğretmenlerin önceden belirlenmiş standartlara ulaşmaları amacıyla gerçekleştirilen mesleki öğrenme etkinliklerini içerir. Öğretmenler arasında standartlaşmanın sağlanması açısından önemlidir fakat esnek olmaması açısından tartışılmaktadır.
Koçluk-Mentörlük modeli	Bir öğretmenin diğer bir öğretmene mesleki konularda gelişmesi için destek ve dayanışma sağlamasıdır. Genellikle deneyimli öğretmenlerin meslekte yeni öğretmenlere mentörlük yapması şeklinde uygulanır.

Tablo. 1.4. (Devam) *Kennedy mesleki gelişim modelleri sınıflandırması*

Uygulama topluluğu modeli	Bu modelde bir grup öğretmenin birbirleriyle iş birliği halinde birbirlerinin mesleki öğrenmesine katkıda bulunmaları söz konusudur. Birçok deneyimden yararlanılması ve farklı bakış açıları bu modelin önemli özelliklerindendir.
Eylem araştırması modeli	Öğretmenlerin sınıflarında yaşadıkları bir sorun konusunda bir eylem araştırması tasarlayıp uygulamalarını ve bunun sonucunda da bu soruna bir çözüm getirmeyi ve kendisini mesleki olarak geliştirmeyi içerir.
Dönüştürücü model	Öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda mesleki öğrenmelerinin sağlanabilmesi için diğer bahsedilen tüm mesleki öğrenme modellerinden yararlanılması ve kullanılmalarıdır.

Kennedy (2005) tarafından oluşturulan sınıflandırma incelendiğinde en geleneksel ve yaygın kullanılan modelden yenilikçi modellere doğru bir dizilim izlendiği göze çarpmaktadır. Bazı modeller Sparks ve Loucks-Horsley (1989) tarafından yapılan sınıflandırma da yer alırken bazıları farklı olarak bu sınıflandırmada yer almamaktadır. Eylem araştırması modeli ise Sparks ve Loucks-Horsley (1989) tarafından araştırma modeli içerisinde yer alırken, Kennedy (2005) tarafından tek başına bir model olarak sunulmuştur. Ayrıca bu konudaki çalışmalar arttıkça daha çok modelin de ortaya çıkmasıyla Kennedy'nin (2005) oluşturduğu sınıflandırmada öğretmenlere yönelik daha özgün modellerin de eklendiği görülmektedir. Koçluk-Mentörlük modeli buna örnek olarak verilebilir. Fakat yine de bu tür modellerin çok sınırlı kaldığı ve diğer modellerde de genel olarak mesleki gelişim etkinliğinin özelliklerinin vurgulandığı görülmektedir.

Bu modeller Kennedy (2005) tarafından modelin amacına göre de gruplandırılarak Şekil 1.4.'teki gibi sınıflandırılmıştır.

MG Modeli	Modelin Amacı
Eğitim modeli Derece sunan model Eksiklik modeli Kademeli model	Aktarım
Standart temelli model Koçluk-Mentörlük modeli Uygulama topluluğu modeli	Geçiş
Eylem araştırması modeli Dönüştürücü model	Dönüştürücü

Şekil 1.4. *Mesleki Gelişim Modelleri İzgesi (Kennedy, 2005)*

Şekil 1.4.'te mesleki gelişim modelleri ile ilgili oluşturulan izgede ilk dört modelin öğretmene bilgi aktarımı ile sınırlı kaldığı, sonraki üç modelin daha fazla karşılıklı iletişimi dahil ederek bilgi ve becerinin öğretmene geçişine odaklandığı, son iki modelin ise öğretmende bir dönüşüm oluşturmayı amaçladığı anlatılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca burada öğretmenin mesleki özerkliğinin ilk aşamadan başlayarak aşağıya doğru gittikçe arttığı belirtilmek istenmektedir (Kennedy, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki özerklik yeterliliklerinin artırılması için geçiş ve dönüştürücü amaçlı modellerin daha fazla kullanılması gerekmektedir. Her ne kadar özellikle Türkiye'de öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetleri aktarım amaçlı modeller doğrultusunda genellikle de bunların içerisinde eğitim modeli şeklinde uygulanıyor olsa da bu faaliyetlerin daha etkili olabilmesi ve gerçek anlamda başarıya ulaşabilmesi için diğer modellerin, özellikle dönüştürücü modellerin daha yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanması oldukça önemlidir.

Dönüştürücü modelde öğretmenin öğretim uygulamalarına yönelik davranışlarında bir dönüşüm beklenmektedir ve bu da mesleki gelişimin temel amaçlarından biridir. Artık öğretmenlerin bir mesleki gelişim etkinliğine katılıp katılmamalarından çok, bu etkinliklerin öğretmenler ve dolayısıyla öğrenciler üzerindeki etkileri önem kazanmıştır. Kennedy (2014) tarafından belirtildiği üzere aslında diğer tüm mesleki gelişim modelleri kullanılarak gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinlikleri ile gerekli etki sağlandığında dönüştürücü model ortaya çıkmaktadır. Aslında Kennedy (2005) tarafından ifade edilen dönüştürücü model kavramı kendisinin de ifade ettiği şekilde bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik ortaya koyulacak bir model tasarısının dönüştürücü model olarak tasarlanması, daha etkili bir model olmasını sağlayabilecektir.

Şekil 1.4.'te yer alan gruplandırma, daha sonra Kennedy (2014) tarafından daha sonra tekrar güncellenerek değiştirilmiştir. Gerçekleştirilen değişikliklerin gerekçelerinin anlaşılması ve bu değişikliğe sebep olan dayanakların açıklanmasının, bu sınıflandırmanın daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Şekil 1.5.'teki şekilde yenilenen mesleki gelişim modelleri izgesi görülmektedir:

Modelin Amacı	Bu gruba dahil olabilecek mesleki gelişim modellerinden örnekler
Aktarıcı	Eğitim modelleri Eksiklik modelleri Kademeli model
Değişken	Derece sunan modeller Standart temelli modeller Koçluk-Mentörlük modelleri Uygulama topluluğu modelleri
Dönüştürücü	İşbirlikli mesleki araştırma modelleri

Şekil 1.5. Yenilenen mesleki gelişim modelleri izgesi (Kennedy, 2014)

Şekil 1.5.'te de görüldüğü üzere Kennedy tarafından ortaya konulmuş olan sınıflandırmada birçok değişikliğe gidilmiştir. Buradaki ilk göze çarpan değişikliğin modellerin amaçlarından ortada yer alan geçiş ifadesinin değişken ifadesine dönüştürülmesidir. Burada Kennedy (2014) bu ifadedeki değişiklikte orta grupta yer alan modellerin farklı amaçlar doğrultusunda kullanılabileceğini ve buna bağlı olarak da aktarıcı veya dönüştürücü grubuna dahil edilebileceğini vurgulamaktadır. Bir başka değişiklik de derece sunan modellerin aktarıcı amaçlı gruptan değişken gruba alınması olmuştur. Ayrıca bazı modellerde artık çoğul ifadeler kullanıldığı da dikkat çeken bir diğer değişikliktir. Örneğin Şekil 1.4.'te eğitim modeli ifadesi yerine artık eğitim modelleri ifadesi kullanılmaktadır. Bu da bu model sınıflandırmalarının farklı uygulamalarının olabileceğini göstermektedir. Bir diğer önemli değişiklik ise Dönüştürücü modeller kapsamında bir önceki sınıflandırmada yer alan eylem araştırmasının yerine daha güncel bir kavram olan işbirlikli mesleki araştırma modelleri ifadesinin kullanılmış olmasıdır. En önemli değişikliklerden biri de bu grupta yer alan dönüştürücü modellerin tamamen çıkarılması olmuştur. Kennedy'nin (2014) de belirttiği üzere dönüştürücü model aslında bir model olmaktan çok, deneyim süreci ve bağlamsal etmenleri kastetmekteydi. Bu sebeple daha geniş bir bağlamda ele alınarak dönüştürücü amaç grubu olarak bırakılmış ve dönüştürücü modeli tablodan kaldırılmıştır. Son olarak aktarıcı amaçlı mesleki gelişim modellerinden dönüştürücü modellere doğru gidildikçe mesleki özerkliğin arttığını gösteren şekle ek olarak öğretmenlik becerileri de eklenmiştir.

Buradan hareketle mesleki gelişim modellerinin gelişen alan yazınla birlikte sürekli bir güncelleme içerisinde olmasının, günümüzdeki sorunlara çözüm getirebilmek için önemli olduğu düşünülebilir. Bu modeller içerisinde de doğru olan bir grup olmamakla birlikte amaç ve bağlam koşullarından hareketle doğru şekillerde kullanılmalarının etkililiği artırması beklenmektedir. Her ne kadar sınıflandırması güncellenmiş olsa da bu modeller artık daha geleneksel kalmakla birlikte bu gruplara dahil edilebilecek yenilikçi yaklaşımlar da ortaya çıkmaktadır. Yukarıda verilen sınıflandırmalar dışındaki bazı sınıflandırmalar ve yenilikçi yaklaşımlara da aşağıda değinilecektir.

1.1.2.3. Diğer mesleki gelişim modelleri sınıflandırmaları

Alanyazında en çok benimsenen mesleki gelişim modelleri sınıflamalarının yanı sıra farklı yaklaşımlarla gerçekleştirilmiş sınıflandırmalar da görülmektedir.

Cochran-Smith ve Lytle (2001) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde üç yaklaşımdan söz etmektedir;

1. Uygulama için bilgi: Uygulamanın geliştirilmesi için ortaya konulan kuramsal bilgileri ele alır.
2. Uygulamadaki bilgi: Uygulama ile bütünleşik “pratik bilgiler” i öğretim için en önemli bilgiler olarak algılar
3. Uygulama bilgisi: Bu yaklaşıma göre bilgi kuramsal ya da pratik olarak ayrılmaz, öğretmenler kendi uygulamaları üzerinde yansıtma yapma fırsatı bulduklarında ve kendi ortamlarında sorgulama süreci gerçekleştirebildiklerinde etkili öğretim için bilgi edinebilirler.

Lieberman (1996; Aktaran: Royce and Reynolds, 2006), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini genel bir biçimde üçe ayırmışlardır:

- Doğrudan öğretim (Kurslar, seminerler, atölyeler vb.)
- Okulda öğrenme (Meslektaş gözlemi, mentörlük, eylem araştırması vb.)
- Okul dışında öğrenme (okul ziyaretleri, lisansüstü eğitim, öğrenme ağları vb.)

Kabakçı (2013) ise, alanyazında yaygın olarak kullanılan öğretmenlikte mesleki gelişim modellerini aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

- Yetişkin öğrenme modeli
- Gereksinime dayalı uyum modeli
- Dönüştürücü öğrenme modeli

- Programlı model
- Okul temelli mesleki gelişim modeli
- Eylem araştırması modeli

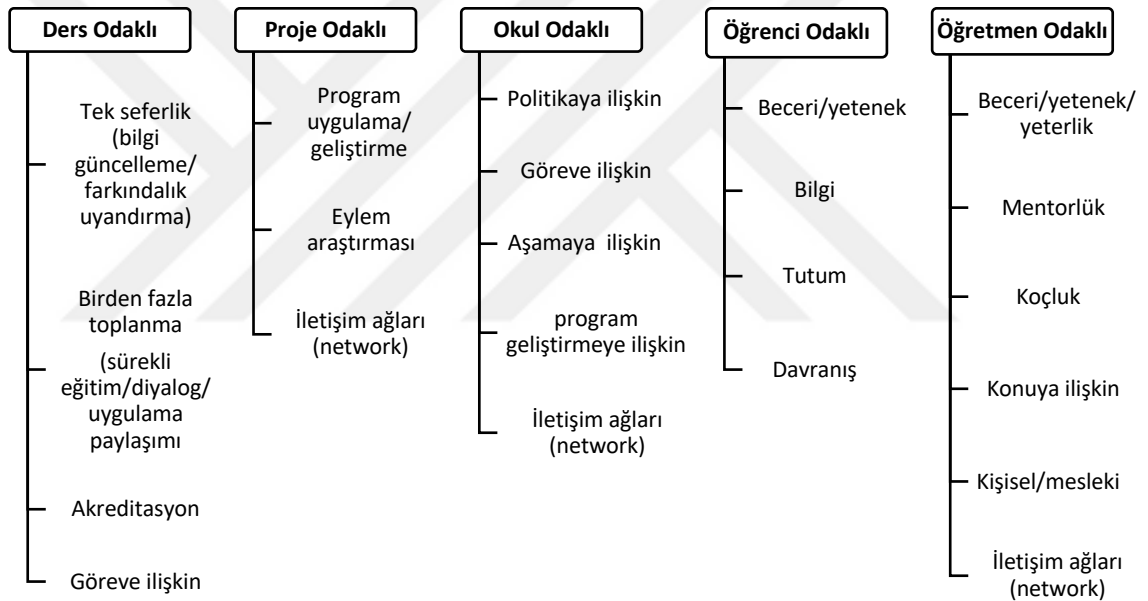
Yukarıda bahsedilen modellere ek olarak bu sınıflamaların içerisinde yer alması da son yıllarda ilgi görmeye başlayan ve nispeten yeni bir model olarak kabul edilebilecek olan “ders imecesi” modeline de mesleki gelişim modelleri kapsamında değinmek gerektiği düşünülmektedir. Japonya’da 1960’lı yıllarda ortaya çıkan ve günümüzde hala öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla kullanılmaya devam eden ‘ders imecesi’ (lesson study), dünyanın dikkatini çekmiş ve bu konuda diğer ülkelerde benzer çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu konudaki çalışmalar arttıkça farklı uygulama yolları ve etkinlikler içeren versiyonları ortaya çıkmış olsa da (Saito, 2012), bir grup öğretmenin birlikte bir ders planlayarak uygulamalarına ve gözlemlmelerine dayanan bu model temel olarak aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır (Fernandez ve Yoshida, 2004):

- Adım 1- İş birliği içerisinde dersin planlanması
- Adım 2- Dersin gerçekleştirilmesi
- Adım 3- Ders hakkında tartışma yapılması
- Adım 4- Dersin gözden geçirilmesi (isteğe bağlı)
- Adım 5- Dersin gözden geçirilmiş halinin uygulanması (isteğe bağlı)
- Adım 6- Dersin son hali ile ilgili düşüncelerin paylaşılması

Genel olarak yukarıda bahsedilen adımlardan oluşan ders imecesi, bir grup öğretmenin belirli periyodlarla düzenli olarak toplanarak, bir veya daha fazla dersin tasarımı, uygulanması, ölçme ve değerlendirmesi ile geliştirilmesi çalışmalarına dayanmaktadır (Stigler ve Hiebert, 1999). Ders imecesi yöntemiyle hem birbirlerinin deneyiminden ve bilgisinden yararlanan hem de birlikte yaptıkları çalışma sonucunda öğrendiklerini diğer öğretmenlerle paylaşan öğretmenler mesleki gelişimlerini bu şekilde sağlamaya çalışmaktadır. Lewis (2000) üç yıl boyunca Japon eğitimini incelediği çalışmasının sonucunda Japon öğretmenlerin yoğun bir çalışma ve ders imecesi modeli ile öğretimlerini başarılı bir şekilde geliştirdikleri sonucunda ulaşmıştır. Dolayısıyla etkili bir model olduğu düşünülen ders imecesi, işbirlikli ve öğretmen yönetimli olması açısından önemli özelliklere sahiptir denilebilir. Bu açıdan etkili mesleki gelişim modelleri arasında sıralanabilecek olan bu modelin, çoğunluk olarak Japonya’da olsa da

dünyanın farklı ülkelerinde, özellikle ABD’de yaygınlaşmasına karşın (Rock ve Wilson, 2005) Türkiye’de bu konudaki bilimsel çalışmaların artmasına rağmen hala yaygın bir kullanıma sahip olmaması düşündürücüdür. Türkiye’deki öğretmenlerin ve eğitim sisteminin özelliklerine ve koşullarına uygun olup olmadığına yönelik çalışmaların artmasıyla birlikte bu konuda daha fazla uygulamanın gerçekleştirilmesi sağlanabilecektir.

Mesleki gelişim modellerinin yanı sıra, mesleki gelişim etkinlikleri farklı açılardan da sınıflandırılabilir. Muijs ve diğerleri (2004) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin amaçları doğrultusunda farklı odak noktalarına sahip olabildiklerini belirterek, genel olarak aşağıdaki Şekil 1.6.’daki gibi sınıflanabileceğini göstermektedir:



Şekil 1.6. Mesleki gelişim yönelimleri

Muijs ve diğerlerinin (2004) ortaya koydukları mesleki gelişim yönelimleri incelendiğinde mesleki gelişimin içerisinde bulunan hangi paydaşa odaklandığına yönelik olarak oluşturulduğu görülebilmektedir. Aynı zamanda mesleki gelişimin odak noktasına göre de içerisinde yer alan etkinlikler ve bu etkinliklerin süresi ve uygulama biçimlerinde farklılıklar yer almaktadır. Dünyada ve özellikle Türkiye’de gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinlikleri düşünüldüğünde birçoğunun burada yer alan sınıflamaya göre ders odaklı olduğunu, öğrenci ve öğretmen odaklı mesleki gelişimin daha sınırlı kaldığını söylemek mümkündür. Bundan sonra gerçekleştirilecek mesleki gelişim etkinliklerinin

yalnızca çeşitli kurs ve seminerlerin gerçekleştirilmesi amacı dışında öğretmenlerin gerçek anlamda mesleki gelişimlerinin sağlanması ve sonucunda öğrenci başarısına katkı sağlanması amacıyla buna yönelik olarak planlanması ve gerçekleştirilmesi, etkili mesleki gelişim açısından gerekli görülmektedir. Bu doğrultuda daha çok öğrenciye ve öğretmenin kendisine odaklanması faydalı olacaktır denilebilir.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yer alan modellerin ve sınıflandırmaların bazıları burada açıklandığı üzere bu modellerin sınıflandırılmasında farklı araştırmacıların değişik bakış açılarının etkili olduğu görülmektedir. Kimi sınıflandırmalarda model olarak ele alınan kavramın diğer bir sınıflandırmada başka bir model altında etkinlik olarak değerlendirildiği görülebilir. Örneğin Sparks ve Loucks-Horsley'in sınıflandırmasında araştırma modeli içerisinde bir etkinlik olarak yer alan eylem araştırması, Kennedy (2005) ve Kabakçı (2013) tarafından bir model olarak ele alınmaktadır. Ayrıca kimi modeller (örn. eğitim modeli) mesleki gelişimin uygulanma şekline, kimi modeller (örn. koçluk-mentörlük) yöntemine, kimi modeller ise (örn. derece sunan model) sonucuna odaklanırken kimi modeller de temeline (örn. standart temelli model) odaklanmaktadır. Bu şekilde mevcut modellerin farklı sınıflandırmaları yapılabilmektedir. Burada önemli olan bu modellerin etkili mesleki gelişimi sağlamadaki rolleridir. Bu açıdan bu modellerin güçlü yönleri ele alınarak eklektik bir yaklaşımla yeni bir etkili mesleki gelişim modelinin ortaya konulmasında elde edilen diğer bilgiler ile birlikte kullanılabilir.

Mesleki gelişim modelleri ile ilgili değinilmesi gereken bir diğer nokta da bu modellerden hangilerinin kullanılması gerektiği veya hangi durumlarda hangi modelin daha uygun olduğu ile ilgili tartışmalardır. Alan yazında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kullanılması “en etkili” görülen belirli bir model olmamasına karşın, koçluk-mentörlük, çalışma grupları, ders araştırması, eylem araştırması, gözlem ve değerlendirme modelleri gibi bazı modellerin tek seferlik eğitim ve seminerlere göre daha etkili oldukları, hatta bu tür eğitimlerin etkililiklerini artırdıkları araştırmalar tarafından ortaya konulmaktadır (Sparks&Loucks-Horsley, 1989; OECD, 2008; Burns, 2011). Aynı zamanda planlanması ve uygulanması daha kolay olduğu için öğretmenlerin çoğunlukla mesleki gelişimlerini oluşturan çalıştaylar, seminerler, konferanslar veya kısa süreli kursların öğretmenin bilgisini, öğretimini ve öğrenci öğrenmesini geliştirmede etkisiz kaldıkları araştırmalar tarafından ortaya konulmuş olup, gerçek sorunlardan soyutlanmış olmalarıyla da eleştirilmektedir (Blank, de las Alas ve Smith, 2008). Bu açıdan

bakıldığında mesleki gelişim ilkelerine daha uygun ve içerisinde öğretmenin çeşitli deneyimler yaşayabileceği modellerin, günümüzde sıkça uygulanan seminer uygulamalarından daha etkili olduğu görülmektedir. Ancak daha etkili olduğu görülen modellerin bazı durumlarda uygulanmalarında güçlükler yaşanması ve daha fazla hedef kitleye ulaşılabilen eğitim ve seminer gibi etkinliklerin tercih edilmesi, bu tür uygulamaların da daha etkili olabilmesi için yapılması gerekenlerin ortaya konulması gereksinimini doğurmaktadır. Dolayısıyla doğru adımlarla ve gerekli uygulamalarla yapıldığında eğitim uygulamalarının da en az diğer mesleki öğrenme uygulamaları kadar etkili olabilmesinin sağlanabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla mesleki gelişim konusunda yeni bir bakış açısıyla geliştirilecek bir model ile uygulama süreçlerinde yaşanan sorunlara çözüm getirilmesi ve etkili mesleki gelişimin gerçekleştirilmesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Özetle mesleki gelişim modeli olarak tanımlanan bu uygulamalar, aslında bir mesleki gelişim sürecine model olmaktan çok hangi şekillerde gerçekleştirilebileceklerini göstermektedir. Bu da tamamen öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmış, mesleki gelişimin amaçlarına ve ilkelerine uygun, her türlü mesleki gelişim sürecine “model” olabilecek, rehber niteliğinde yeni bir mesleki gelişim modelinin tasarlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Mesleki gelişim modellerinin yanı sıra, gelişen teknolojiyle birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik gerçekleştirilen farklı uygulamalar da ortaya çıkmaktadır. Günümüzde internete erişimin yaygınlaşmasıyla birlikte çevrimiçi gerçekleştirilen mesleki gelişim uygulamaları da yaygınlaşarak devam etmektedir. Sağladığı faydalarla birlikte artık mesleki gelişim uygulamalarında göz ardı edilemeyecek bir yere sahip olması, aynı zamanda bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın da çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesi nedeniyle çevrimiçi mesleki gelişime de değinilmesi gerektiği düşünülmektedir.

1.1.3. Çevrimiçi mesleki gelişim

Hızı her geçen gün daha da artarak devam eden teknolojik gelişmeler, tüm dünyada neredeyse her alanda değişimi de beraberinde getirmektedir. Kendisine her disiplinde bir şekilde yer bulan teknolojik olanaklardan eğitimin geliştirilmesinde ve iyileştirilmesinde de mutlaka yararlanılması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla eğitimin teknolojiden giderek daha fazla yararlanmaya başlamasıyla birlikte öğretmen eğitiminde ve mesleki

gelişiminde de teknoloji kullanımı konusunda yapılan çalışmalar artmaya başlamıştır. Bu konuda alanyazın incelendiğinde ise bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretime entegrasyonu konusunda öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile ilgili çok sayıda çalışma yer almasına karşın, öğretmenlerin kendi mesleki öğrenmelerini gerçekleştirirken teknolojiden nasıl yararlanabilecekleri konusunda yer alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Tüm bunlara rağmen önceleri teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda yapılan çalışmalar daha çok öğretmenlerin bu teknolojileri öğretimlerinde nasıl kullanacaklarına odaklanmakta ve kendi öğrenmelerinde ise bundan nasıl faydalanacakları konusu geri plandayken (Downes ve diğerleri, 2001) bu algı değişmeye başlamıştır. Artık, öğretmenlerin bu teknolojileri kendi öğrenmeleri için kullanmadan öğrencilerinin öğrenmelerinde kullanmalarının pek etkili olmayacağı düşüncesi (Aubusson ve diğerleri, 2009) yaygınlaşmaktadır. Bu düşünceye bağlı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde teknoloji kullanımı önemli bir konu haline gelmektedir.

Murray (2014), 20 yıl önce mesleğe başladığında aldığı mesleki gelişimin bugün Amerika Birleşik Devletlerindeki birçok öğretmenin deneyimlediğinden çok da farklı olmadığını belirterek, mesleki gelişimin yerinde saymakta olduğunu vurgulamaktadır. Bazı araştırmacıların da belirttiği gibi günümüzdeki mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenleri 21. yüzyıla hazırlamakta yetersiz kalmaları da (Borko, 2004) bunun bir sonucu olarak görülebilmektedir. Bu durumun değişebilmesi içinse, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin güncel teknolojik olanaklar kullanılarak hem bu teknolojileri daha yakından tanımalarının sağlanması, hem de bu sayede daha etkili mesleki gelişimlerin sürdürülebilmesi amaçlanmalıdır. Bu konudaki en yaygın gelişme ise mesleki gelişimin çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmesi olarak ortaya çıkmaya başlamıştır.

Öğretmenlerin yoğun çalışma saatlerine birebir uyumlu, yerel ölçekte veya yüz yüze erişimi mümkün olamayacak kaynaklara erişimi mümkün kılan ve iş odaklı destek sağlayan bir mesleki gelişim gereksinimi, çevrimiçi mesleki gelişim programlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Dede, 2006). Kullanımı henüz tam olarak istenilen seviyeye gelmemiş olsa da giderek yaygınlaşan çevrimiçi mesleki gelişim, var olan yüz yüze mesleki gelişim uygulamalarına destek sağlayabilmekte, ya da tamamen bu uygulamaların yerine geçebilmektedir (Ross, 2011). Özellikle yüz yüze mesleki gelişimin erişim ve zamanlama gibi konulardaki engellerini ortadan kaldırma çabasıyla birlikte kullanımı giderek artmaktadır (Reeves ve Pedulla, 2013).

Çevrimiçi mesleki gelişim süreçlerinin bahsedildiği gibi öğretmenlerin yoğun çalışma takvimlerine uygun olması, daha fazla kaynağa erişimin sağlanabilmesi, daha fazla kişiye ulaşabilmesi gibi birçok özelliği, yüz yüze mesleki gelişimde yaşanan bazı sorunlara çözüm getirebilmektedir. Bu tür genel özelliklerin yanı sıra uygulama şekli açısından da farklılaşabilen çevrimiçi mesleki gelişim uygulamalarının uygulanış biçimine göre de farklı yararları oluşabilmektedir. Örneğin forumlar gibi etkileşimli ortamlarda öğretmenler istedikleri gönderilere cevap verebilme, istediklerinde de sadece aradıkları bilgiyi bulup okuyarak forumdan çıkabilme özgürlüğüne sahiptirler ve bu da daha rahat olmalarını sağlamaktadır (Scott ve Scott, 2010). Ayrıca eş zamansız süreçler öğretmenlere bir yorum yazmadan önce okudukları üzerinde düşünmesi için zaman tanıyarak üst düzey düşünme becerilerini de geliştirebilmektedir (Scott ve Scott, 2010). Dolayısıyla eş zamansız gerçekleştirilen bir mesleki gelişim uygulaması, yüz yüze gerçekleştirilen bir mesleki gelişim uygulamasına göre bu tür avantajlara sahip olabilmektedir.

Tabi ki tüm bu olumlu özellikler ve sağladığı faydalar, çevrimiçi mesleki gelişim programının etkili olabilmesi için gereken özelliklere sahip olması ile mümkün olabilmektedir. Çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesi, bir mesleki gelişim programının etkili olabilmesi için sahip olması gereken özelliklerden ödün vermeyi gerektirmemektedir. Diğer bir deyişle bir mesleki öğrenme programı ister yüz yüze, ister uzaktan, isterse harmanlanmış olarak gerçekleştirilsin, etkili olabilmesi için gereken bazı temel noktalar değişmemektedir (Burns, 2011). Dolayısıyla bir mesleki öğrenmenin etkili olabilmesi için gereken özellikleri içermesi sağlandıktan sonra nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili kararlar ekonomiklik, hedef kitle ve amaçlar doğrultusunda karar verilebilmektedir. Ross (2011) ise çevrimiçi mesleki gelişimin, etkili mesleki gelişim için araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından gerekli görülen birçok kriteri karşıladığını, hatta bu kriterleri birçok yaygın mesleki gelişim modelinden daha çok yerine getirebildiğini belirtmektedir. Bazı araştırmacılar ise çevrimiçi mesleki gelişim uygulamalarının sahip olması gereken özelliklerle ilgili fikirlerini paylaşmaktadırlar. Bu araştırmacılardan biri olan Burns (2011), çevrimiçi gerçekleştirilen bir mesleki gelişim uygulamasının etkili olabilmesi için sahip olması gereken özellikleri özetle şu şekilde ifade etmektedir:

- Öğrenme sürecini dikkate alması
- Yetişkin öğrenenlerin gereksinimlerini dikkate alması

- Kuram ve uygulama arasında bağlantı kurması
- Hedef kitlesinin öğrenme stillerine yönelik çeşitlilik sağlaması
- Esnek bir yapıya ve tasarıma sahip olması
- Ulaşılabilir olması

Görüldüğü gibi çevrim içi gerçekleştirilecek bir mesleki gelişim uygulamasının sahip olması gereken özelliklerin hepsinin aslında genel olarak tüm mesleki gelişim uygulamalarında olması gerektiğini söylemek mümkündür. Ancak çevrim içi olanakların sağladığı yararlar sayesinde bu özelliklerden bazılarının, özellikle çeşitlilik, esneklik ve ulaşılabilirlik açısından çevrim içi mesleki gelişimde daha kolay sağlandığı söylenebilir.

Burns'e göre (2011), çevrim içi olarak uzaktan gerçekleştirilecek eğitimler aslında "gerçekleştirilme şekli" ile değil, öğretmenlere veya öğretmen adaylarına sunulan öğrenme olanaklarının "niteliği" ile ilgilidir. Dolayısıyla çevrim içi mesleki gelişim yalnızca verilecek bir eğitimin uzaktan gerçekleştirilmesi olarak görülmek yerine, uzaktan eğitimin sağladığı olanaklardan faydalanarak niteliğinin artırılması olarak görülmelidir. Bunun sağlanabilmesi için çevrim içi gerçekleştirilecek mesleki gelişimlerin dikkatli ve özenli bir şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu dikkat ve özen aslında mesleki gelişim uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğinden bağımsız olarak tümünde gereken bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır.

Tüm mesleki gelişim uygulamalarında olduğu gibi, çevrim içi mesleki gelişim uygulamalarının da sağladığı birçok olumlu yönlerin yanı sıra bazı sınırlılıkları ve bu konuda yaşanan sorunlar da bulunmaktadır. Bu sorunlara örnek olarak çoğu geleneksel mesleki gelişim uygulamalarında da olduğu gibi doğrudan bilgi aktarımına odaklanılarak, etkileşim ve iş birliğine çok az öncelik verilmesi verilebilir (Scott ve Scott, 2010). Fakat söylendiği üzere bu sorunla yüz yüze gerçekleştirilen mesleki gelişimlerde de sıklıkla karşılaşılmakta olup, gerçekleştirilme şeklinden bağımsız olarak çözülmesi gerekmektedir. Bu sorunlardan bir diğeri ise çevrim içi gerçekleştirilen mesleki gelişim programlarında öğretmenlerin iyi bir öğretim uygulamasına yönelik "bilgi sahibi" olarak ayrılmasına karşın, bununla ilgili bir uygulama yapmamaları veya öğretimlerine bunu yansıtamamalarıdır (Robinson ve Latchem, 1997). Bu sorun yüz yüze gerçekleştirilen eğitimlerde de ortaya çıkabilmektedir. Bunun önüne geçilmesi için yapılması gereken ise öğretmenin bu yeni yaklaşımı ya da uygulamayı bir sınıfta, gerçek öğrencilerle ve öğretmene rehber olabilmesi ve yapıcı dönütler verebilmesi açısından bu konuda bilgili ve deneyimli bir öğretmenin denetiminde denemesidir (Burns, 2011). Dolayısıyla çevrim

içi gerçekleştirilecek bir mesleki gelişim uygulamasında, yüz yüze gerçekleştirilen eğitimlerde de olması gerektiği gibi, uygulamanın odak nokta olması önemli görülmektedir. Böylelikle öğretmen mesleki gelişimini gerçek anlamda etkili bir şekilde sağlamış olmakla birlikte, mesleki gelişimin öğrencilere olan etkisinin de gerçekleştirilmesi amacına ulaşılabilceği söylenebilir.

Çevrim içi gerçekleştirilecek olan mesleki gelişime ilişkin bir diğer nokta da öğrenme kaynakları ile ilgilidir. Araştırmaların bilgisayar ekranından okumanın zorluğu ve etkisizliğine yönelik ortaya koydukları bilgiler, bu konuda dikkatli olunması ile ilgili gerçeği gözler önüne sermektedir. Göz takibi yazılımı kullanarak bir çalışma gerçekleştiren Nielsen ve Pernice (2010), insanların bir web sayfasını okurken ilk birkaç satırı okuduktan sonra gözlerinin hızla aşağı doğru hareket ederek her satırın yalnızca ilk kelimesini okuyarak anlamaya çalıştıklarını, yazının ortalarında ise tekrar bir satır okuyarak yine hızla aşağı doğru hareket ettiğini ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla uzaktan öğrenme kaynakları hazırlanırken katılımcıların bu tür eğilimleri göz önünde bulundurularak hazırlanmasına önem gösterilmeli ve okuyucunun dikkatini çekecek daha kısa metinler ve görsel öğeler kullanılmasına dikkat edilmelidir. Son zamanlarda cep telefonları ve tablet gibi mobil cihazların kullanımındaki artış, özellikle yetişkin eğitiminde çevrimiçi olarak tasarlanan eğitimlerin mobil öğrenme ile desteklenmesini hızlandırmıştır. Mobil öğrenmenin zaman ve mekan açısından sunduğu esneklik, yaşam boyu öğrenme ve hizmetiçi eğitim gibi mesleki gelişimin içerisinde yer alan süreçlere katkı sağlanması ile ön plana çıkmasıyla birlikte Mobil Mikro Öğrenme modeli de ortaya çıkmıştır (Çardak, 2021). Böylelikle kısa süreli ve dikkat çekici öğrenme birimleri ile yetişkin eğitime uygun ve etkili çözümler oluşturulabileceği söylenebilir.

Özetle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde artık, yüz yüze süreçlerin yerini giderek çevrim içi süreçlere bırakması, bu konuda daha fazla çalışma yapılması gereksinimini de ortaya çıkarmaktadır. Bu konudaki uygulamalar her geçen gün artsa da çevrim içi mesleki gelişimin etkili olabilmesi için nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ve bu konudaki yol gösterici bilimsel araştırmalar artmakla birlikte özellikle mesleki gelişim açısından hala istenilen seviyeye gelememiştir (Dede, 2006). Dolayısıyla çevrimiçi mesleki gelişim konusunda etkili mesleki gelişim bağlamında daha fazla çalışma yapılması ve bilimsel açıdan incelenmesi bir gereksinim olarak görülebilmektedir. Diğer bir yandan da mesleki gelişimde geleneksel uygulamaların yanında yenilikçi uygulamaların da işe koşulmaya başlanması ve çevrim içi uygulamaların

yaygınlaştırılması, ülkelerin bu konuda avantaj sağlamaları açısından önemli görülmektedir.

1.1.4. Dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve mesleki öğrenme son yıllarda ülkelerin eğitimde başarılı olabilmeleri için ön plana çıkan bir konu olmuştur. Bir ülkenin eğitim sisteminin gelecekte nasıl şekilleneceğinin ve bu konuda atılacak adımların belirlenmesi için önemli olan eğitim politikalarının (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011), bu çerçevede geliştirilmeye başlandığını söylemek mümkündür. Mesleki gelişimin öğretmenlerin bilgi ve becerileri ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki güçlü etkisi araştırmalar tarafından ortaya koyulmuştur (Darling-Hammond, Wei ve Andree, 2010). Mesleki gelişimin eksikliği ise, bu etkinin eksikliğinden öte, olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Murray'a göre, (2014) öğretmenler sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanma arayışına girmeleri konusunda desteklenmedikleri ve özendirilmedikleri sürece, yalnızca öğretim uygulamaları kötüleşmekle kalmayıp, aynı zamanda değişime ayak uydurma becerileri tükenmekte, özgüvenleri azalmakta ve meslektaşları ve öğrencileri üzerinde daha az olumlu etki bırakabilmektedirler. Dolayısıyla bu tür sonuçlarla karşılaşılması için, tüm dünyada etkili mesleki gelişimlerinin sağlanması son derece önemli görülmektedir.

Eğitimin iyileşmesindeki önemli rolü alanyazında kabul görmesine karşın, Türkiye'de olduğu kadar dünyada da mesleki gelişim konusunda birçok sorunla karşılaşabilmektedir. Bu sorunların giderek çoğaldığını vurgulayan Murray (2014), günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili sorunların neden hiç olmadığı kadar arttığını üç sebeple açıklamaktadır; son yıllarda öğrenme ve öğrenenler ile ilgili araştırmalar tarafından ortaya konulan bilgilerin karmaşıklığı, kültürel ve demografik değişiklikler nedeniyle öğrencilerin daha fazla öğrenme zorlukları yaşaması ve tüm bu değişimlerin sanayi ekonomisinden bilgi ekonomisine geçiş döneminde yaşanması. Bu bahsedilen sebeplere bakıldığında küresel bir etkiye sahip oldukları ve neredeyse tüm dünyayı etkiledikleri görülebilmektedir. Dünyadaki mesleki gelişim uygulamalarına bakıldığında ise bu sorunların ülkeleri farklı düzeylerde etkilediği de görülmektedir. Dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusundaki eğilimlerin ortaya konulması, bu konuda diğer ülkelerde neler yapıldığı ile ilgili genel bir görüşün oluşması açısından gerekli görülmektedir.

Dünya’da öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusundaki genel eğilimlerle ilgili en kapsamlı çalışma OECD tarafından gerçekleştirilen TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) anketi olarak görülebilir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okullardaki çalışma koşullarını ve öğrenme ortamlarını odak alan TALIS, aynı zamanda mesleki gelişimleri ile ilgili önemli bilgiler sağlamaktadır (Ceylan ve diğerleri, 2020). Daha önce 2008 ve 2013 yıllarında gerçekleştirilmiş olan TALIS, son olarak 2018 yılında, 48 ülkenin katılımıyla tekrarlanmıştır (OECD, 2019). Anket sonuçlarına bakıldığında, mesleki gelişime ilişkin en genel tablonun bu ülkelerde mesleki gelişime katılımı ile ilgili olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcı ülkelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin bir mesleki gelişim uygulamasına katılımı son bir yıl içerisinde öğretmenler arasında ortalama %94 ve okul yöneticileri arasında neredeyse %100 olmasıyla oldukça yüksektir (OECD, 2019).

TALIS 2018 sonuçlarına göre öğretmenlerin genel olarak mesleki gelişim çalışmalarına bu kadar yüksek katılım sağlamasına rağmen bu konuda yaşanan sorunların devam etmesi, hala bu konuda etkili uygulamaların eksik kaldığı ve yalnızca katılımın yeterli etkiye sahip olmadığını gösterir niteliktedir. Bu yüzden öğretmenlerin katıldıklarını belirttikleri mesleki gelişim uygulamalarının sayısı, süresi ve niteliklerinin ne düzeyde olduğu önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin genellikle hangi tür mesleki gelişim uygulamalarına katıldıkları ile ilgili raporda yer alan diğer veriler incelendiğinde, ülkeler arasında farklılıklar olmakla birlikte, öğretmenlerin ortalama olarak son bir yılda dört farklı mesleki öğrenme etkinliğine katıldıkları görülmektedir. Mesleki gelişim türleri açısından ise OECD ülkelerindeki öğretmenlerin %76’sı kurs ve seminerlere katıldıklarını, %72’si mesleki alanyazın okuması yaptıklarını belirtirken, yalnızca %44’ü meslektaş gözlemi, koçluk ve ağ kurma temelli bir eğitime katıldıklarını belirtmiştir (OECD, 2019). Dolayısıyla öğretmenlerin kurs ve seminerler ile bireysel okumalar gibi daha bireysel gerçekleştirilen mesleki gelişimlere daha çok katılırken, işbirlikli süreçlere katılımlarının kısıtlı kaldığı görülebilmektedir.

Ankette öğretmenlere ayrıca son bir yıl içerisinde katıldıkları bu mesleki gelişimler içerisinde öğretim uygulamaları üzerinde etkili olan bir uygulama olup olmadığı da sorulmuş, sonuç olarak OECD ülkelerinde öğretmenlerin ortalama %82’si katıldıkları mesleki gelişimlerin öğretimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (OECD, 2019). Ancak bu oran ülkeler arasında oldukça farklı olup, örneğin Kanada (Alberta), Avustralya, Arjantin (Caba), Japonya ve Singapur’da %90’ın üzerindeyken,

Belçika, Bulgaristan, Danimarka, Fransa, Malta, Suudi Arabistan, İsveç ve Türkiye’de ise %75’in altındadır (OECD, 2019). Dolayısıyla öğretmenlerin genellikle katıldıkları mesleki gelişimlerin öğretimlerini olumlu etkilediklerini düşünmekle beraber, bu durum PISA sonuçlarına göre (OECD, 2019b) genel olarak OECD ortalaması üzerinde olan ve eğitimin gelişmiş olduğu ülkelerde daha yüksek bir orana sahip olduğu görülebilmektedir. Buna karşın, öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımları konusunda genel eğilimin olumlu görünmesine rağmen, bu konuda yaşanan bazı sorunlar da ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin %54’ünün ders programları nedeniyle mesleki öğrenmeye katılımlarının kısıtlandığını belirtmeleri (OECD, 2019), bu konuda çeşitli nedenlerle yaşanan sorunlara da işaret etmektedir. Öğretmenler tarafından mesleki öğrenme konusunda en çok belirtilen diğer iki engel ise bu mesleki öğrenme etkinliklerine katılım konusunda teşvik sağlanmaması ve katılım maliyetleri olmuştur (OECD, 2019).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımları TALIS anketine katılan ülkeler arasında oldukça yüksek olmasına karşın, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki öğrenmeye katılımda bazı engellerle karşılaştıklarını belirtmeleri, bu konuda hala yapılması gereken bazı şeyler olduğunu ortaya koymakla birlikte, eğitimde başarılı olan ülkelerin bu konuda başarıya ulaşılması için ilham olmaları gerektiği düşünülmektedir (OECD, 2019). Bu bağlamda eğitimde başarılarını çeşitli yollarla ve PISA (OECD, 2019b) sonuçları ile kanıtlamış olan bazı ülkelerin öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda neler yaptıklarının incelenmesi de farklı bakış açıları geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Wei ve diğerleri (2009) tarafından Amerika Birleşik Devletleri ile diğer ülkelerdeki mesleki gelişim uygulamalarının durumunun ortaya konulması için oluşturulan raporda, eğitimde başarılı ülkelerin öğretimi desteklemek için neler yaptıkları şu şekilde belirlenmiştir:

- Evrensel yüksek nitelikte öğretmen eğitimi
- Adil ve eşitlikçi maaşlar
- Mesleğe yeni başlayan tüm öğretmenler için mentörlük
- Devam eden mesleki öğrenmeye yönelik geniş fırsatlar
- Eğitim programlarının geliştirilmesinde ve karar almada öğretmen katılımı

Yukarıda açıklananlar doğrultusunda eğitimde başarılı ülkelerin sağladıkları bu destekler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini doğrudan etkiler niteliktedir. Ayrıca bu uygulamaların eğitimde başarılı olunması açısından önemi de ortaya çıkmaktadır.

Bazı araştırmacılara göre bu tür ülkelerin ortak özellikleri, mesleki gelişimi öğretmenlerin işlerinin bir parçası haline getirerek bütünleştirmeleri ve mesleki gelişime katılımı kolaylaştırmak için ne gerekiyorsa yapmış olmalarıdır (OECD, 2019; Bautista, Wong ve Gopinathan, 2015). Buna daha somut bir örnek vermek gerekirse, yüksek öğrenci başarısı ve etkili mesleki gelişime sahip olan ülkelerden Finlandiya, İsveç ve Almanya’da öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri için gerekli olan zamanın öğretmenlerin normal iş yüklerinin içerisine dahil edildiği bilinmektedir (Jaquit, Mindich ve Darling-Hammond, 2011).

PISA’da başarılı olan ülkelere Finlandiya, Estonya, Japonya, Singapur ve Çin’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili uygulamaların incelendiği çalışmada ise öğretmen adaylarının seçiminde özenli davranılması ve öğretmenlik mesleğine yüksek standartlar getirilerek prestijinin artırılması, öğretmenlerin mesleğe başlatılmasında arz-talep dengesinin dikkate alınması, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bir mentör tarafından desteklenmesi ve zorunlu mesleki gelişim uygulamalarına katılımlarının sağlanması gibi bazı ortak noktalar tespit edilmiştir (Tonga ve diğerleri, 2019). Avustralya’nın Victoria eyaletinde ise öğretmenler mesleki öğrenme topluluğu yaklaşımı ile öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili bilgileri toplayıp, gereksinimlerini analiz ederek mesleki öğrenmelerini de bu doğrultuda planladıkları bir uygulama yürütmektedir (Darling-Hammond, 2017).

Burada yer alan örnekler ve bu ülkelerdeki uygulamaların ortak özelliklerine bakıldığında aslında en önemli özelliklerinin mesleki gelişim konusunda hizmet içi eğitimlerle sınırlı kalmayıp, öğretmen yetiştirme sistemini bir bütün olarak ele almaları ve mentörlük, öğrenme topluluğu gibi daha güncel ve etkili mesleki gelişim uygulamalarına yönelmeleri olduğu görülmektedir. Bu tür uygulamaların ne şekilde uygulandığı ve bu uygulamaları gerçekleştiren ülkelerin nasıl bir sistem içerisinde bunları yerleştirdiklerinin daha iyi anlaşılabilmesi açısından aşağıda bazı ülkelerin mesleki gelişim uygulamaları daha detaylı bir şekilde incelenecektir.

PISA 2018 sonuçlarında ikinci sırada yer alan Singapur’da Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin mesleki gelişiminin eğitimin geliştirilmesinde kilit bir role sahip olduğunu vurgulayarak, öğretmenleri mesleki gelişimlerini yüz yüze veya çevrimiçi eğitimler,

çalıştaylar, lisansüstü eğitimler, konferanslar, sempozyumlar, eylem araştırması, mentörlük ve koçluk gibi çok çeşitli biçimlerde ve ortamlarda öğrenmeleri için teşvik eden “Öğretmen Gelişim Modeli”ni ortaya koymuştur (Eğitim Bakanlığı, 2012: aktaran; (Bautista, Wong ve Gopinathan, 2015). Bir önceki TALIS (OECD, 2013) raporuna göre Singapur’da farklı mesleki gelişim etkinliklerine katılım oranlarının diğer ülkelerden çok daha yüksek olduğunun belirtilmesi, bu modelle birlikte tüm öğretmenlere geniş yelpazede çeşitli mesleki gelişim olanakları sunulmasının bir sonucu olarak görülebilir. Singapur’da öğretmenlere bu çeşitli mesleki gelişimlere katılabilmeleri için gönüllü olarak bir yıl içerisinde kullanabilecekleri 100 saat verilmekte olup, bu 100 saati doldurmak zorunlu olmasa da çoğu öğretmen bundan faydalanmaktadır (Wong, 2013). Mesleki gelişimin Ulusal Eğitim Enstitüsü, Singapur Öğretmenler Akademisi ve okullar olmak üzere üç temel sağlayıcısı bulunan Singapur’da öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin genel olarak sahip olduğu diğer özellikler ise; konu alanı odaklı ve sınıf uygulaması ile bağlantılı olması, yoğun ve sürekli olması, aktif öğrenme için öğretmenlere fırsatlar sağlaması, öğretmenlerin kendi okullarındaki veya diğer okullardaki öğretmenlerle ortak katılımını desteklemesi ve öğretmenlerin ilgi ve gereksinimleriyle tutarlı, okulun ve ulusal önceliklerle uyumlu olması sıralanabilir (Bautista, Wong ve Gopinathan, 2015).

Singapur’da öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili olumlu birçok özelliğin yanında yaşanan bazı zorluklar ise; ilkökul öğretmenlerinin farklı konularda öğretim yapmalarına rağmen yalnızca uzmanlık alanlarında mesleki gelişimlerine izin verilmesi ve öğretmenlerin yüksek ders yüklerinin yanında veli görüşmeleri gibi birçok akademik işler ve bazı idari görevlerinin de olmasıyla oluşan iş yükleri olarak belirtilmektedir (Bautista, Wong ve Gopinathan, 2015). Bu tür sorunların yaşanmasına rağmen hem eğitimde gösterdiği başarı, hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini istekli bir şekilde sürdürmeleri, Singapur’u diğer ülkeler için örnek hale getirmektedir. Özellikle mesleki gelişim konusunda ulusal bir model oluşturarak, bu model içerisinde tek seferlik kısa eğitimler yerine çeşitli şekillerde mesleki gelişim etkinlikleri sağlaması, ayrıca tüm öğretmenlerin bunlardan faydalanmalarının teşvik edilmesi, alan yazında etkili mesleki gelişim için gerekli şartların büyük bir kısmını karşılaması açısından bu konudaki başarısında en önemli etkenler olarak görülebilir.

Eğitimde gösterdiği başarısı ile konuşulan bir diğer ülke olan Finlandiya’da ise öğretmen gelişimi bütüncül bir bakış açısıyla ele alınarak, hizmet öncesi eğitim hizmet

içi eğitimin temellerinin atıldığı bir aşama olarak görülmektedir (Niemi, 2015). Bilgi üretimi ve bilimsel eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması amacıyla hizmet öncesi eğitimde tüm öğretmen adayları araştırma seminerleri veya projelerine katılarak, eğitim araştırmalarında kullanabilecekleri araştırma yöntemlerini öğrenmekte ve aynı zamanda lisans ve yüksek lisans tezleri yazmaktadır (Niemi, 2015). Bu sayede öğretmenler yaşadıkları sorunlara yönelik araştırma yaparak bunları çözebilme becerisine sahip olarak mesleğe başlamakla birlikte, aynı zamanda mesleki gelişimlerini de edindikleri bu araştırma becerisi ile sürdürebilme olanağına sahip olmaktadır. Bu becerilerini mesleki gelişimleri için kullanmaları ise esnek bir yapıda gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler, Eğitim ve Kültür Bakanlığı veya Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu tarafından gerçekleştirilen ve devlet tarafından fonlanan projelerde yer alarak mesleki gelişimlerini sağlayabilmekle birlikte, yerel otoritelere bağlı olarak farklı şekillerde değerlendirebilmekte veya öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çoğu üniversitede bulunan eğitim merkezlerindeki uygulamalara katılabilmektedirler (Niemi, 2015). Ancak, Finlandiya’da öğretmenlerin etkili bir mesleki gelişim süreci izledikleri bilinmesine karşın, 2013 yılında gerçekleştirilen TALIS (OECD, 2013) anketine göre Finlandyalı öğretmenlerin diğer ülkelerdeki öğretmenlere oranla daha az hizmet içi eğitim aldıkları belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak aslında öğretmenlerin geleneksel hizmet içi eğitimler yerine daha çok yukarıda belirtilen farklı araştırma projeleri veya okul temelli gelişim projeleri ile mesleki gelişimlerini sürdürmeleri gösterilebilir (Niemi, 2015). Buradan hareketle aslında mesleki gelişimin amacına ulaşılabilmesi için öğretmenlerin çok sayıda hizmet içi eğitim almalarından çok, bu hizmet içi eğitimlerin niteliği ve etkililiğinin sağlanmasının önemli olduğu bir kez daha vurgulanabilmektedir.

Finlandiya’da gerçekleştirilen mesleki gelişim uygulamalarının hangi değerler ve ilkeler doğrultusunda uygulandığı da etkililiği açısından bir diğer önemli nokta olarak görülmektedir. Ulusal Eğitim Kurulu öğretmenlik mesleği yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik; yaşam boyu öğrenme, bilgi ve araştırma temelli yönelim, etkililik, eğitimde gelecekteki gereksinimlerin ve yeterliklerin önceden belirlenmesi olmak üzere dört temel değer belirlemiştir (Rajakaltio, 2014). Bunlara ek olarak, Eğitim Personelinin Mesleki Gelişimi Danışma Kurulu tarafından devlet destekli mesleki gelişimlerin aşağıdaki ilkelere dayanması gerektiği belirtilmektedir (Niemi, 2015):

- Kariyerin ilk aşamasını destekleyen oryantasyon ve mentor eğitiminin ve eğitimden işe geçiş sürecinde yeni öğretmenler için gerekli diğer sürekli eğitimlerin ülke çapında toplanması ve çalışır hale getirilmesi.
- Öğretmenlerin araştırma odaklı çalışmalarının güçlendirilmesi.
- Yükseköğretim kurumlarının, paydaşları ile iş birliği içinde, 2015 yılından itibaren eğitim personelinin mesleki gelişimini artırmak için uzun vadeli programlar ve yeni uzmanlık eğitimleri geliştirmeleri.
- Yönetici eğitiminde yerel seçeneklerin de olduğu net bir yol gösterici eğitim modelinin oluşturulması; bu model okul yöneticilerinin ve müdürlerinin farklı kariyer gereksinimlerini destekleyecektir.
- Mesleğin gereği olarak mesleki yeterliği sağlayacak meslektaşlar arası ağların kurulmasının desteklenmesi.

Tüm bu maddeler incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri Finlandiya’da da sistemli ve kendi içerisinde dayandığı değer ve ilkeleri olan bir yapıya sahiptir. Singapur ve Finlandiya’daki mesleki gelişim sistemleri birlikte ele alındıklarında, bazı farklılıkların olmasına karşın benzer özellikleri daha çok ön plana çıkmaktadır. İki ülkede de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin hem ulusal hem de yerel otoriteler tarafından sağlanıyor olması, tek seferlik eğitimler yerine farklı mesleki gelişim çeşitlerinin uygulanması ve tüm bunların belirli ilkeler çerçevesinde sistematik olarak gerçekleştirilmesi, benzer özellikleri olarak sıralanabilmektedir. Hem coğrafi konum olarak hem de kültürel açıdan oldukça farklı iki ülkede mesleki gelişim açısından bu tür ortak özelliklerin görülmesi, bu iki ülkenin bu konudaki başarılarının hangi özelliklerden kaynaklandığını büyük ölçüde açıklamaktadır. Darling-Hammond, Wei ve Andree’ye (2010) göre de eğitimde başarılı görülen ülkelerin mesleki gelişim politikaları ve uygulamaları, alanyazında ortaya koyulan etkili mesleki gelişim ilkelerinin birçoğunu yansıtmaktadır. Bu ülkelerin genellikle aynı zamanda öğretmenlere yoğun ve titiz bir şekilde mesleki gelişim olanakları sağladıkları görülmekle birlikte öğretmene kendisini geliştirmesi için serbest zaman ve destek de sağlanmakta olmasının yanı sıra, tüm ülkelerin daha etkili mesleki gelişimleri ön plana çıkarmaları gerekmektedir (OECD, 2019).

Sonuç olarak Dünya’da öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına bakıldığında, istisnalar dışında ülkelerin eğitimdeki başarılarıyla da genel olarak doğru

orantılı olduğu gör÷lmektedir. Eğitimde başarılı ÷lkelerin öğretmen yetiştirmeye önem vermesi ve bunun sonucunda mesleki gelişimi öğretmen eğitiminin bütüncül bir parçası olarak görmeleri, bu konudaki gereksinimi ve diğer ÷lkelerin alması gereken dersleri ortaya koymaktadır. Bu konuda başarıya ulaşmak için öncelikle mesleki gelişimi kavramının kapsamının iyi bir şekilde belirlenmesi ve ÷lkeler tarafından benimsenmesi gerekmektedir. Etkili mesleki gelişimin gerçekleştirilebilmesinin, ÷lkelerin bu konuya olan bakış açılarıyla da doğrudan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Birçok araştırmacı tarafından mesleki gelişim, öğretmenlerin öğretmen yetiştiren bir kurumdan mezun olduktan sonra bir okulda çalışırken gerçekleşen bir süreçler serisi olarak gör÷lmektedir (Niemi, 2015). Buna karşın bazı araştırmacılar ise mesleki gelişime başka bir başka bakış açısı ile hizmet öncesi eğitimde başladığını düşünmektedir (Conway ve diğerleri, 2009; Feiman_Nemser, 2001; Livingston ve Siach, 2010). Avrupa Birliği üye ÷lkelerinin oluşturduğu Avrupa Komisyonu ise, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi, oryantasyon süreci (mezuniyet sonrası 3-5 yıl) ve hizmet içi öğretmen eğitimi olmak üzere üç aşamada sürdür÷lmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2010). Bu bakış açılarına göre mesleki gelişim artık geleneksel hizmet içi eğitim anlayışından çok öteye taşınmış olmasına rağmen (Avalos, 2011), bu konuda bazı ÷lkelerde hala geçmiştekine benzer uygulamaların sürdür÷lmesi, mesleki gelişimin etkililiğini olumsuz etkilemektedir.

Dolayısıyla mesleki gelişim konusunda Türkiye’de olduğu kadar dünyada da birçok sorunla karşılaş÷lmaktadır. Bu konuda karşılaşılan en kapsamlı sorun olan mesleki gelişimin kapsamının net bir şekilde belirlenmemesi ile ilgili olarak atılması gereken adımlar vardır. Öncelikle tüm dünyada hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları ile hizmet içi mesleki gelişim programları, okullar ve öğretmen eğitimi kurumları arasında yeterli geri bildirim sağlanarak, her zaman bağlantılı, istikrarlı ve bütüncüleyici olmalıdır (OECD, 2019). Hizmet içerisindeki mesleki gelişim, hizmet öncesinde edinilen bilgi ve becerilerin üzerine inşa edilmeli (OECD, 2019) ve dolayısıyla hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim birlikte tasarlanmalı ve hazırlanmalıdır (Darling-Hammond, 2017). Bunun sağlanması için de bunlar arasında güçlü bir bağlantı oluşması ve tüm paydaşların ortak sorumluluk bilinciyle iş birliği yapmaları gerekmektedir (OECD, 2019).

Bu bilgiler ışında dünyadaki mesleki gelişimle ilgili gerçekleştirilen uygulamalar ile Türkiye’de bu konuda yapılanların birlikte ele alınması, öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda hangi noktada bulunduğunun anlaşılabilmesi açısından gerekli

görülmektedir. Bu doğrultuda Türkiye’de bu öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili neler yapıldığı aşağıda incelenecektir.

1.1.5. Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi

Türkiye’de öğretmen yetiştirme yasal olarak 1973 yılında yürürlüğe girmiş olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile düzenlenmektedir. Öğretmenlerin özel olarak hizmet içerisinde eğitimleri ve mesleki gelişimleri ise bu iki kanunun yanı sıra içerisinde öğretmenlerin de bulunduğu tüm memurları kapsayan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği ile düzenlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan, ilk olarak 1960 yılında “Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü” adıyla kurulan ve daha sonra birçok kez isim değiştiren Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü özel olarak öğretmenlerin yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleriyle ilgili görev yapmaktadır (http-1). 10.07.2018 tarih ve 30474 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı 1 Sayılı Kararnamesi 10. Bölüm 301 inci madde Millî Eğitim Bakanlığı Görevleri Hakkında kısmının 312. maddesi ile Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün görevleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

MADDE 15 – (1) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün görevleri şunlardır:

- a) Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak.
 - b) Bakanlık öğretmenleri ile talepleri hâlinde özel eğitim kurumları eğitim personeline yönelik olarak; meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, gelişmeleri için kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek.
 - c) Öğretmenlere yönelik olarak verilecek eğitime ilişkin konularda inceleme ve araştırmalar yapmak.
 - ç) Görev alanına giren konularda kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmak; bunlarla ortak çalışma, araştırma, eğitim programları düzenlemek, danışma kurulları ve komisyonlar oluşturmak.
 - d) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak.
- (2) Öğretmenlere verilecek meslek öncesi, meslek içi ve diğer eğitimlere ilişkin usûl ve esaslar yönetmelikle belirlenir.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün görevlerine ilişkin bilgiler incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sorumluluklarının

açıkça ifade edildiği, ayrıca buna yönelik olarak gerçekleştirilecek bazı çalışmalar ve işbirliklerinin de belirtildiği görülmektedir. Bu görevleri üstlenen Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde daha sonra Milli Eğitim Bakanlığının 14 Eylül 2011 yılında 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile yeniden yapılandırılması sonucunda, Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Daire Başkanlığı kurulmuştur (ÖYGM, 2012, s. 38). Bu birimin görevleri aşağıdaki şekilde belirtilmektedir (http-1):

- a. Göreve yeni atanan öğretmenlere yönelik uyum ve adaylık eğitim programları geliştirmek
- b. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine yönelik hizmetiçi eğitim programı hazırlamak
- c. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine yönelik ulusal uluslararası gelişmeleri izlemek, değerlendirmek ve uygun programlar geliştirmek
- d. Eğitim programının sonuçlarını ölçmek ve değerlendirmeler doğrultusunda iyileştirici tedbirler almak
- e. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim çalışmalarını yürütmek
- f. Genel Müdür tarafından verilen diğer görevleri yapmak

Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Daire Başkanlığının görevlerine bakıldığında, genel olarak öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili görev ve sorumluluklara sahip Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün bünyesinde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde önemli bir role sahip olan hizmetiçi eğitimlerle doğrudan ilişkili bir birim kurulduğu görülebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili Türkiye'deki bakış açısının genel olarak hizmetiçi eğitim bağlamında değerlendirildiğini söylemek mümkündür. Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Daire Başkanlığının mesleki gelişim faaliyetleri incelendiğinde de (http-1) aynı şekilde bu faaliyetlerin genel olarak seminer, kurs gibi kısa süreli eğitimleri kapsadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin yanı sıra Mili Eğitim Şuraları ve Kalkınma Planlarında da bu konuda çalışmalar yapılmaktadır. Milli Eğitim Şuraları incelendiğinde 1939-1962 yılları arasında gerçekleşen ilk yedi şurada, Kalkınma Planlarında ise 1968 yılına kadar öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik herhangi bir karar alınmadığı, dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerine bu yıllara kadar gerekli önemin verilmediği söylenebilir (Güven, Alagöz-Hamzaj ve Baldan, 2016). Daha sonraki yıllarda öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ilk kez 11. Milli Eğitim Şurasında ele alınmış olup daha sonraki şuralarda da buna yönelik kararlar alınmış olmasına karşın,

tüm bu şuralarda alınan kararların yalnızca bir kısmı uygulamaya konulabilmiştir (Güven, Alagöz-Hamzaj ve Baldan, 2016).

2002 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ile başlatılan, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini kendisinin oluşturması, hazırladığı Mesleki Gelişim Planının uygulanması ve izlenmesi surecilerinde öğretmene yol haritası sunmasını öngören proje kapsamında Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışması başlatılmış, ulusal, uluslar arası uzmanlar ile Bakanlık temsilcilerinin bir araya gelmesiyle düzenlenen sekiz çalıştay sonucunda OTMG kılavuzu hazırlanmış ve internetten yayınlanmıştır (Bümen ve diğerleri, 2012). Proje öncelikle pilot uygulama olarak gerçekleştirilmiş ve bu kapsamda MEB tarafından bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, OTMG modelinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve bu nedenle modelin ülke çapında kademeli olarak yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmasına rağmen, OTMG modelinin uygulama sürecinde karşılaşılan bütçe ve donanım sıkıntıları, öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin ve koordinatör öğretmenlerin iş yükünün artması gibi sorunlara ek olarak OTMG kılavuzunun mevcut haliyle süreci yönlendirmede yetersiz kaldığı, dilinin ağır olduğu, araçlarının ve değerlendirme bölümünün açık olmadığı, yeterliklerle ilişkili örnek çalışma ya da etkinliklerin az olduğu belirtilerek OTMG uygulamasının yaygınlaştırılması sağlanamamıştır (MEB, 2008).

Bahsedilen OTMG gibi uygulandığı takdirde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine birçok katkısının olacağı öngörülen uygulamaların hayata geçirilememesinin yanı sıra, mesleki gelişim konusunda başka birçok sorunla da karşılaşılmaktadır. 2002-2012 yılları arasında Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili yapılmış çalışmaları inceleyen Bümen ve diğerleri (2012) bu çalışmaların sonuçlarına dayalı olarak Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda aşağıdaki sorunları tespit etmişlerdir:

- MEB’in düzenlediği mesleki gelişim uygulamalarının sayıca azlığı ve nitelik açısından yeterli bulunmayışı.
- Mesleki gelişim için etkinlikte bulunmaya güdüleyici etkenlerin olmayışı.
- Eğitimlerin konuları belirlenirken öğretmenlere sorulmaması, gerçek ihtiyaçların ortaya çıkarılmaması, etkinliklerin yapılacağı fiziki ortam ve programın süresinin öğretmen beklenti ve ihtiyaçlarına uyarlanmayışı.
- Öğretmenlerin etkinlik seçmede her zaman özgür olmamaları

- Öğretmenlerin kendilerini yeterli görerek mesleki gelişim etkinliklerine ilgisiz kalmaları ve uygun zaman bulamadıklarını belirtmeleri
- Kurs, seminer ve konferansların ötesinde diğer mesleki gelişim modellerinden yararlanılmaması
- Etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında MEB ve üniversiteler arasında yeterince işbirliğinin bulunmaması
- Etkinliklerin uygulamalı ve örneklerle dayalı yapılması yerine, genellikle teorik bilgi aktarımı şeklinde yürütülmesi
- Zamana yayılan ve detaylı olarak planlanan, kaydı tutulan, sürekli ve sistemli mesleki gelişim uygulamalarının olmaması
- Öğretmenlerin amaçlanan öğrenmeleri kısmen kazanabilmeleri ve kazandıkları bilgileri iş yaşamlarında istenen düzeyde kullanamamaları
- Öğretim elemanlarının derslere hazırlıksız girmeleri, konularında yetersiz olmaları
- Özellikle yabancı dil ve bilgisayar kurslarında, katılımcıların seviyelerine göre gruplandırılmaması

Tüm bu sorunlar incelendiğinde Türkiye’de gerçekleştirilen mesleki öğrenme faaliyetlerinin etkili olamadığı ve bunun nedenlerinin neler olduğu konusunda fikir vermektedir. Belirtildiği üzere özellikle mesleki öğrenme konusunda öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmemesi, öğretmen merkezli olmaması, mesleki öğrenmenin yalnızca kurs ve seminer gibi kısa süreli etkinlikler olarak algılanması, sürekli olmayışı, uygulama ile bütünleştirilmemesi ve bütün bunların sonucunda da gerçek mesleki öğrenmelerin sağlanamaması gibi sorunların yaşandığı görülmektedir (Bümen ve diğerleri, 2012). Mesleki gelişim konusundaki sorunları hizmet öncesi süreçle ilişkilendiren İlğan ise (2017), dört yıllık lisans programlarının süresinin yeterli olmadığını ve okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulamalarının sürelerinin yetersiz kaldığını vurgulayarak, bu durumun öğretmen adaylarının nitelikli bir şekilde yetiştirilememelerine yol açtığını ve sonucunda mesleğe 21.yüzyılın öğrencilerini yetiştirebilecek donanımla başlamalarında sorun yaşandığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda yaşanan sorunların ortadan kaldırılması ve sonuç olarak da etkili mesleki gelişimin sağlanabilmesi için gerekli çalışmaların yapılması, eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli bir role sahiptir. Bu şekilde devam eden bir mesleki gelişim yaklaşımı benimsendiği sürece öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilemeyeceği açıkça görülebilir. Bu yüzden Türkiye’de öğretmenlerin etkili mesleki gelişimleri konusunda daha fazla ve daha derin çalışmalar yapılmalı ve uygulanmalıdır. Uygulamaya yönelik yapılması

gerekenlerin ise başında öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda gereksinimlerin belirlenerek, bu gereksinimleri karşılayacak çözümler üretilmesinin geldiği söylenebilir. Ayrıca, Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin genel bir felsefe ve yaklaşım belirlenmesi ve buna uygun bir yol haritası çıkartılması gerekmektedir. Böylelikle gerçekleştirilecek mesleki gelişim çalışmalarının daha sağlam adımlarla ilerlemesi sağlanabilecektir. Bu çalışma kapsamında da belirtilen çözümlere katkı sağlaması açısından bir gereksinim belirleme aşaması gerçekleştirilmiş ve bunların sonucu dikkate alınarak çalışma ilerletilmiştir.

Bu konuda değinilmesi gereken bir başka konu da mesleki gelişim kavramının hizmetiçi eğitim kavramından daha kapsamlı bir şekilde ele alınması ve gerçek anlamının korunarak işe koşulması gerekliliğidir. Ancak gerek Türkiye gerekse de dünya alanyazınında yer alan çalışmalarda mesleki gelişim kavramı anlamını giderek kaybetmekte ve hizmetiçi eğitimlerle sınırlandırılmaya başlanmaktadır (Timperley, 2011). Bunun sonucunda ortaya çıkmış olan ‘mesleki öğrenme’ kavramı ise yeni çalışmalarda daha çok benimsenmeye başlanmıştır. Bu çalışmada da ‘mesleki öğrenme’ kavramının benimsenmesi dolayısıyla bu kavram ile ilgili daha ayrıntılı bilgiler aşağıda verilecektir.

1.2. Mesleki Öğrenme

Mesleki gelişimin var olan uygulamalar neticesinde anlamının giderek daraldığı ve artık olması gereken geniş kapsamı ifade edemediğinin tartışılmaya başlanmasıyla birlikte son zamanlarda mesleki gelişim kavramının yerine “*mesleki öğrenme*” kavramının kullanılmaya başlandığı ve güncel çalışmalarda bu kavramın benimsendiği görülmektedir. Timperley’e (2011) göre mesleki gelişim kavramı zamanla dışarıdan alınan bir eğitim şekline dönüşmüş, mesleki öğrenme ise kişinin bilgiyi farklı yollarla kendisinin oluşturması şeklinde oluşan içsel bir süreci ifade etmektedir ve iki kavram arasındaki en önemli farklardan biri mesleki öğrenmenin öğretmeni kendi öğrenmesinin içerisinde ciddi bir şekilde rol oynamasını gerektirirken, mesleki gelişimin genellikle “yalnızca katılım” olarak görülmesidir. Bu bakış açısına göre mesleki öğrenmede öğretmen kendi öğrenmesinden sorumlu ve bu işi gerçekten yapacak şekilde çalışırken mesleki gelişimde zorunlu bir katılım gerçekleştirerek görünürde o mesleki eğitimi almış olmasına karşın aslında hiçbir gelişme yaşamamış ve böylelikle etkili bir gelişim sağlamamış olabilmektedir. Aslında burada mesleki öğrenme kavramıyla vurgulanmak

istenen noktanın mesleki gelişimin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesinin sağlanması olduğu söylenebilir.

Darling-Hammond ve diğerleri (2017) “Ekili mesleki gelişim” şeklinde ifade ettikleri tanımda öğretmenin uygulamalarında değişim ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında gelişim ile sonuçlanan “yapılandırılmış mesleki öğrenmeler” den söz etmektedir. Bu tanımlamaya göre Darling-Hammond ve diğerleri (2017) mesleki öğrenmeyi mesleki gelişimin bir ürünü, dolayısıyla mesleki gelişimi de mesleki öğrenme ile sonuçlanabilecek çeşitli deneyimlerin bir parçası olarak gördüklerini ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi kavramının kapsam olarak mesleki gelişimden çok daha ötesini ifade ettiği de alanyazında sıkça vurgulanmaktadır. Easton (2008), öğretmenlerin gelişmekten daha ötesine gereksinim duyduklarını vurgulayarak, bildiklerinin daha fazlasının ve daha iyisinin yeterli olmadığını, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yaptıkları işi her gün hatta bazı durumlarda her saat değiştirmek durumunda olduklarını belirtmekte ve bunun öğrenmeyi gerektirdiğini söylemektedir. Burada vurgulanmak istenen nokta, öğretmenlerin çoğu durumda gelişmekle kalmayıp değişmeye gereksinim duyduklarıdır ve bunun mesleki öğrenme sonucunda gerçekleştirilebileceğidir. Okulların giderek artan gereksinimlerinin karşılanması için değişmesi isteniyorsa, öğretmenlerin eğitilmesi veya geliştirilmesi yerine, aktif öğrenenlere dönüşmesi gerekmektedir ve ciddi değişiklikler öğretmenlerin tutum ve davranışlarının değişmesini gerektirmektedir (Easton, 2008).

Mesleki öğrenme ile ilgili verilen tanımlara bakıldığında ortak görüşün öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin bir süreç olarak görülmesi ve sürekli olması, eğitimin başarısını artırmada olumlu etkiye sahip olması ve bunları sağlayan her türlü etkinliğin mesleki öğrenmeye dahil edilmesi konusunda birleştiği söylenebilir. Alanyazında var olan tanımlardan da yola çıkılarak öğretmenlerin mesleki öğrenmesi; formal ya da informal, planlı veya plansız, herhangi bir zamanda ve herhangi bir ortamda gerçekleşen ve öğretmenin bilincinde veya davranışında olumlu bir dönüşüm sağlayan, dolayısıyla eğitimin niteliğinin artırılmasında olumlu etkisi bulunan her türlü öğrenme olarak tanımlanabilir.

Bir mesleki öğrenmenin etkili olması için sahip olması gereken özellikler ise, bazı araştırmacılar tarafından doğrudan mesleki öğrenme kavramı ile ilişkilendirilerek ortaya

konulmuştur. Bu araştırmacılarından biri olan Easton (2008) güçlü bir mesleki öğrenmenin özelliklerini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Güçlü mesleki öğrenme;

1. Öğretme ve öğrenmenin gerçek dünyasından doğar ve yine ona fayda sağlar.
2. Öğrencilerin çalışmalarından ve öğretmenin uygulamalarından gerçek verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve sunulmasını gerektirir.
3. Öğrencilerin öğrenmelerine gerçekten yardımcı olacak şeylerle başlar, öğrenmelerine yardımcı olanlarla ilgilenir ve sınıfı etkiler.
4. Sınıfta doğrudan uygulamaya yönlendirir.
5. Güçlü mesleki öğrenme deneyimleri resmen sona ermez.
6. Çalışanların profesyonellik, uzmanlık, deneyim ve becerilerini onurlandırır.
7. İçerik bakımından zengindir.
8. İşbirliklidir ya da işbirlikli yönleri vardır.
9. Kaliteli bir kültür oluşturur.
10. Otomatik “katılım” ile sonuçlanır.
11. Okulda hızı yavaşlatır.
12. Profesyonel öğrenme topluluklarını bir yapıdan daha fazla yapan etkinlikler sunar.

Tüm bu özelliklere bakıldığında, çok geniş kapsamda ele alındığı ve temel öğrenme yaklaşımlarından öğretmenin kariyerine kadar birçok açıdan etkisinin tartışıldığı görülebilmektedir. Özellikle öğrenmenin temel alınması gerekliliği, uygulama odaklı olması, sürekliliği ve öğrenci öğrenmesini doğrudan etkilemesi gibi birçok özelliğin vurgulanması, etkili bir mesleki öğrenme için bir mesleki öğrenme deneyiminin sahip olması gereken özellikleri genel bir çerçeveye ortaya koymaktadır.

Timperley’e (2011) göre ise mesleki öğrenme sürekli ve derin olmalıdır, derin olabilmesi için ise zamana gereksinim vardır, fakat uzun süreli olması gerçekten derin olduğu anlamına gelmemektedir. Timperley (2011) ayrıca mesleki öğrenmenin bazı dönüşümlere gereksinimi olduğunu vurgulamış ve bu dönüşümleri aşağıdaki şekilde sıralayarak açıklamıştır:

Mesleki gelişimden mesleki öğrenmeye geçiş: Mesleki gelişim kavramının zamanla dışarıdan alınan bir eğitim şekline dönüşmüş olması nedeniyle bu kavram yerine kişinin bilgiyi farklı yollarla kendisinin oluşturması şeklinde oluşan içsel bir süreci ifade eden mesleki öğrenme kavramının kullanılması gerekmektedir.

Öğrenciye odaklanma: Öğrenci başarısının artması öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin bir yan ürünü değil, asıl amacını oluşturmaktadır.

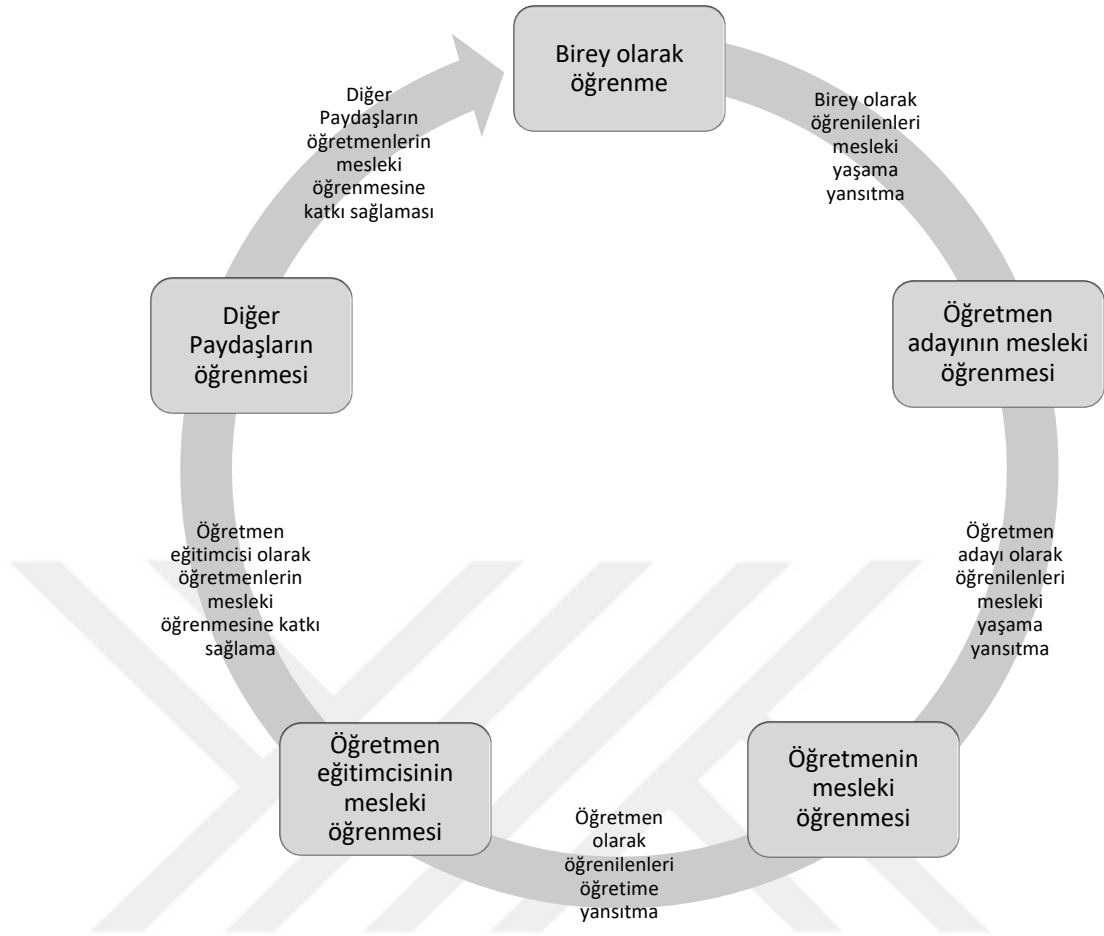
Mesleki bilgi ve becerilere odaklanma: Mesleki öğrenme ve öğrenmeyle ilgili çalışmaların büyük bir bölümü bu uygulamaların ne şekilde gerçekleştirildiği ve hangi yöntemler kullanıldığı (mentörlük, işbirlikli uygulamalar, mesleki okumalar vs.) ile ilgilidir. Fakat bu yöntemler öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde diğerlerinden daha fazla etkiye sahip olmakla ilişkilendirilmemektedir. Burada asıl önemli olan bu uygulamalar sonucunda öğretmende hangi bilgi ve becerilerin geliştirildiği olmalıdır.

Uygulamanın etkililiği açısından sistematik bir sorgulama yapılması: Mesleki öğrenmenin etkili olup olmadığı sistemli bir şekilde araştırılmalı, sonuç olarak öğrencilerin başarılarında iyileşme olup olmadığı değerlendirilmelidir.

Profesyonelliğin altında yatan teorilerin açık olması: Öğretmenlerin neyi ve nasıl öğrenmeleri gerektiği ile ilgili profesyonellik açısından somut ve kanıtlanabilir teorilere gereksinim vardır.

Sistemdeki herkesin mesleki öğrenmeye katılması: Eğitimde yaşanan sorunlar yalnızca öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ile çözülememektedir. Okul yöneticisi, öğretmen eğitimcileri gibi sistemde etkisi bulunan herkesin mesleki öğrenme döngüsüne dahil edilmesi gerekmektedir.

Timperley (2011) tarafından gerekli görülen bu dönüşümlerin etkili mesleki öğrenmenin sağlanması için yapılması gerekenlerden önemli bir kısmını oluşturduğu söylenebilir. Özellikle son maddede bahsedilen şekilde sistemde yer alan tüm paydaşların mesleki öğrenme çalışmaları içerisinde değerlendirilmesi gerekliliği önemli bir sorun olarak görülebilir. Buna göre yalnızca öğretmenler ve öğretmenlerin öğrenmesine odaklanmak yeterli olmamakta ve sistemde mesleki öğrenme içerisinde yer alan diğer paydaşların da öğrenmesi ve değişmesi, istenilen sonuçların elde edilmesinde gerekli görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin etkili mesleki öğrenmesi birçok değişkeni ve paydaşı içerisinde barındıran bir döngü olarak ortaya çıkmaktadır. Bütün bunlardan yola çıkarak etkili bir mesleki öğrenmenin sağlanması için gerekli olan döngü aşağıda yer alan Şekil 1.7.'deki gibi belirtilebilir:



Şekil 1.7. Öğretmenlerin mesleki öğrenme döngüsü

Şekil 1.7.'de verilen döngüde görüldüğü üzere öğretmenin etkili bir mesleki öğrenme sağlaması için öncelikle bir birey olarak öğrenmesi, daha sonra hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adayı olarak öğrenmesi, hizmet içinde öğretmen olarak öğrenmesi sağlanmalı ve öğretmen eğitimcileri ve diğer paydaşlar sürece dahil edilmelidir. Döngüden anlaşılacağı üzere etkili bir mesleki öğrenme bir süreç şeklinde ele alınmakta ve tüm paydaşları içermektedir.

Özellikle öğretmenlerin etkili mesleki öğrenmesini sağlamada en önemli role sahip olan öğretmen eğitimcilerinin bu süreçte göz ardı edilmemesi, bu sürecin istenilen sonuçlara ulaşılmasında oldukça önemlidir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde her ne kadar öğretmen odaklılık vurgusu yapılsa da özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde öğretmen adaylarının mesleki öğrenmesinde öğretmen eğitimcilerin rolü oldukça büyüktür. Ayrıca, hizmet içerisindeki mesleki öğrenmelerde de hem eğitimciler olarak hem de mesleki öğrenmenin planlayıcıları ve uygulayıcıları olarak öğretmen

eğitimcilerine birçok görev düşmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin etkili bir şekilde sağlanması için öğretmen eğitimcilerinin de etkili birer mesleki öğrenme süreci içerisinde yer alıyor olmaları önemli bir etkindir denilebilir. Bu yüzden öğretmenlerin mesleki öğrenmesi döngüsünde mutlaka yer edinmelidirler. Öğretmen eğitimcilerinin bu süreçteki görev ve sorumluluklarının neler olduğu da bunların gerçekleştirilebilmesi açısından önemli hale gelmektedir.

Bu konuda gerçekleştirilen ve öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecinde öğretmen eğitimci rollerinin tanımlamasının amaçlandığı bir çalışmada, öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri sürecindeki sorumlulukları ile ilgili öğretmen eğitimcilerinin görüşlerinden hareketle genel olarak sisteme yönelik, öğrenme-öğretme sürecine yönelik, araştırmalara yönelik, kendisine yönelik ve öğretmen yetiştiren kuruma yönelik olmak üzere beş alanda sorumlulukları olduğu belirtilmiştir (Alagöz Hamzaj ve Güven, 2019). Çalışmada ayrıca bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterliliklerle ilgili olarak katılımcılar kendini geliştirme sorumluluğu gösterebilme, öğretmen tutumuna sahip olma, öğretmen eğitimi konusunda uzmanlaşma, alan bilgisine sahip olma, pedagojik alan bilgisine sahip olma, öğretmenlik becerisi sahibi olma, öz eleştiri yapabilme, analitik düşünebilme ve çok yönlü olabilme yeterliliklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak ise çalışmada öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri sürecinde model, uzman, danışman, lider, gözlemci, ortam düzenleyici, öğretici, işbirlikçi, araştırmacı ve öğrenen rollerinin olduğu sonucuna varılmıştır (Alagöz Hamzaj ve Güven, 2019). Dolayısıyla öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri sürecini planlamadan, gerçekleştirmeye ve değerlendirmeye ve bu süreci geliştirmeye kadar her türlü aşamada önemli görevlerinin bulunması, kendi mesleki öğrenmelerini de etkili bir şekilde sürdürmelerini gerektirmektedir.

Mesleki öğrenme kavramı, etkili olabilmesi için gereken özellikler ve paydaşların bu konudaki rolleri de göz önünde bulundurulduğunda, “mesleki gelişimin” etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi sonucunda “mesleki öğrenmenin” gerçekleşebileceği ve gerçek mesleki bilgi ve becerilerin bu sayede sağlanabileceği sonucuna varılmaktadır. Bu sebeple, çalışmanın kapsamını daha iyi tanımlaması ve araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışmada mesleki gelişim kavramı yerine mesleki öğrenme kavramı benimsenmiştir. Dünyadaki bu konudaki güncel eğilimin de mesleki öğrenme kavramının giderek daha fazla kullanılmaya başlanması da bu doğrultuda alınan kararın diğer bir dayanağını

oluşturmaktadır. Bu sebeple çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde mesleki öğrenme kavramı kullanılacaktır.

Çalışma kapsamında benimsenen mesleki öğrenme kavramına ilişkin model geliştirme sürecinin önemli bir aşaması da bu modelin denenmesi ve değerlendirilmesi olarak görülmektedir. Dolayısıyla geliştirilen model temel alınarak öğretmen katılımcılara yönelik bir mesleki öğrenme eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimin tüm öğretmenlik alanlarından öğretmenlerin gereksinim duyabileceği, öğrenci öğrenmesine katkı sağlayarak öğrenmeyi destekleyici ve yenilikçi bir konu ile gerçekleştirilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu gerekçeler doğrultusunda “Eğitimde Oyunlaştırma” konusunun bahsedilen özellikleri taşıdığı düşünülerek uygulamanın bu konuda düzenlenmesine karar verilmiştir. Konuya ilişkin genel bir çerçeve çizilmesi açısından aşağıda eğitimde oyunlaştırma ile ilgili bazı kuramsal bilgiler paylaşılabacaktır.

1.3. Eğitimde Oyunlaştırma

İnsanlık tarihiyle yaşıt kavramlardan biri olan oyun (Huizinga, 1955), tarihin her döneminde varlığını sürdürmüştür. İçinde bulunduğu çağın özelliklerine göre farklılaşsa da her çağda oyun mutlaka yaşamın içerisinde bir şekilde yer edinmiştir. Türk kültürü içerisinde de oyunun önemli bir yeri olduğunu söylemek mümkündür. Geleneksel oyunlar olarak tanımlanan birçok oyun Türk kültürü içerisinde yer edinmiştir. Bu oyunlara örnek olarak en sık rastlanan, hala günümüzde yaygın olarak kullanılan ‘aşık atmak’ deyiminin ortaya çıkmasına vesile olan oyundur. Aynı zamanda modern çağda birçok oyunda kullanılan zarın da ortaya bu şekilde çıktığı bilinmektedir. Küçük baş hayvanların aşık adı verilen kemikleri atılarak dik veya yatık gelmesine dayanan oyun aşık atmak olarak bugüne kadar gelebilmiştir. Eski çağlardan son yıllara kadar uzanan oyunun insanlar üzerindeki etkisi ise son zamanlarda ilgi görmüş ve bu konudaki araştırmalar giderek artmaya başlamıştır.

Oyun kavramının tanımına bakıldığında farklı araştırmacılar tarafından benzer şekilde tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak oyunu; ‘kurallar, hedefler, geri bildirim, rekabet, meydan okuma, etkileşim gibi unsurlara sahip olan bir sistem’ olarak tanımlamak mümkündür (Prensky; 2001). TDK’da ise oyun kavramının 10 farklı tanımının yer alması, Türkçede oyunun 10 farklı anlama geldiğini gösterse de burada kullanılan anlamı ile ‘Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence’ olarak tanımlanmaktadır (tdk.gov.tr, t.y.). Salen ve

Zimmerman (2004) tarafından yapılan oyun tanımı ile Koster (2005) tarafından yapılan duygusal reaksiyon tanımı birleştirilerek öğrenme bağlamında oyunu tanımlamaya çalışan Kapp (2012, s.7) şu tanımı yapmıştır; ‘Oyun, oyuncuların, genellikle duygusal tepki ortaya çıkaran, ölçülebilir çıktılarla sonuçlanan, kurallarla, etkileşimle ve geribildirimlerle tanımlanmış soyut zorluklara kendini kaptırdığı bir sistemdir.’

Yukarıdaki tanıma bakıldığında içerisinde şu elementlerin yer aldığı görülmektedir: Sistem, oyuncular, zorlayıcı unsurlar, kurallar, etkileşim, geribildirim, ölçülebilir çıktılar ve duygusal tepki. Bu elementlerden ve diğer oyun tanımlamalarından yola çıkarak şunları söylemek mümkündür:

- Her oyun bir sistemdir.
- Bu sistemin oyuncuları vardır.
- Belirli kuralları vardır.
- Oyunların aynı zamanda oyuncular arasında bir etkileşim sağlar.
- Oyun içerisinde geribildirim yapılmaktadır.
- İlerleme durumu, bir başka deyişle oyunda sürekli bir üst seviyeye ilerleme vardır.

Prensky (2001), oyunun insanlara neden çekici geldiğini, başka hiçbir şeyin bütün bunları bir arada sağlayamadığını ifade ederek, aşağıdaki 12 elementle açıklamaktadır:

1. Oyunlar bizlere zevk ve keyif veren bir eğlence biçimidir.
2. Oyunlar yoğun ve tutkulu bir şekilde katılmamızı sağlayan oynama biçimidir.
3. Oyunlar bizlere yapı sağlayan kurallara sahiptir.
4. Oyunlar bizleri motive eden hedeflere sahiptir.
5. Oyunlar bizleri harekete geçiren etkileşime sahiptir.
6. Oyunlar bizleri akışta tutan uyarlanabilirliğe sahiptir.
7. Oyunlar öğrenmemizi sağlayan sonuçlar ve geribildirimlere sahiptir.
8. Oyunlar ego tatmini sağlayan kazanma durumlarına sahiptir.
9. Oyunlar bizlere adrenalin sağlayan çatışma/yarışma/mezdan okuma/karşıtlık içerir.
10. Oyunlarda yaratıcılığımızı tetikleyen problem çözme vardır.
11. Oyunlar sosyal gruplara dahil olabileceğimiz iletişime sahiptir.
12. Oyunlar bizlerde duygu uyandıran anlatım ve hikayeye sahiptir.

Oyunun bahsedilen özelliklerine bakıldığında tüm bu öğelerin eğitim içerisinde var olması beklenen birçok öğe ile örtüştüğü görülebilir. Eğitimin bir sistem olduğu, belirli kuralların, öğrenciler arasında ve öğretmenlerle etkileşimin, geri bildirimin her zaman olması gerektiği düşünüldüğünde oyun ve eğitimin arasındaki yapısal benzerlik ortaya

çıkmaktadır. Her üst sınıf bir seviye olarak görüldüğünde oyunlarda yer alan ilerleme durumu ile de bu açıdan benzediği görülebilir. Oyunlar ile eğitim arasındaki benzerliğe rağmen oyunların kişiler tarafından büyük bir güdülenmeyle ve istekle oynanmasına karşın eğitimde bu güdülenmenin sağlanamaması son yıllarda eğitimde yaşanan sorunların belki de en önemlisi ile eğitim dünyasını karşı karşıya bırakmaktadır. Araştırma şirketi Newzoo'nun (2020) son raporuna göre dünya çapındaki oyuncu sayısı hala artmakta ve 2023 yılına kadar üç milyarı aşacağı öngörülmektedir. Küresel oyun pazarının, 2020'de yıllık +%9,3 artışla 159,3 milyar dolar gelir elde edeceği ve bu sayının 2023'e kadar 200 milyar doları aşacağı tahmin edilmektedir (Newzoo, 2020). Oyun pazarının kısa sürede bu sayılara ulaşmasını sağlayan güdülenme kaynaklarının ortaya çıkarılması ve bunların eğitim için kullanılması son yıllarda yaşanan sorunların büyük oranda giderilmesi için fırsat olarak görülmelidir. Oyunlaştırma bu açıdan gerekli olan fırsatı sunarak eğitim ortamlarında öğrencilere anlam ve bağlam kazandırarak, aynı zamanda güvenli bir ortam yaratarak öğrenmeyi desteklemekte, bu sayede öğrenciler düşünmek, keşfetmek ve denemek için gerekli güdülenmeye sahip olabilmektedir (Kapp, 2012). Başka bir deyişle oyunlaştırma eğitim ortamlarında oyunun motive edici unsurlarından yararlanılarak öğrenmeye istekli öğrenciler oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu sebeplerden dolayı oyunlaştırmanın eğitimde kullanılması son yıllarda yeni kuşakta yaşanan en önemli sorunlardan biri olan öğrenme güdülenmesine sahip olmamalarına yine bu kuşağın çok sevdiği oyun düşüncesiyle bir çözüm getirmeyi amaçlamaktadır.

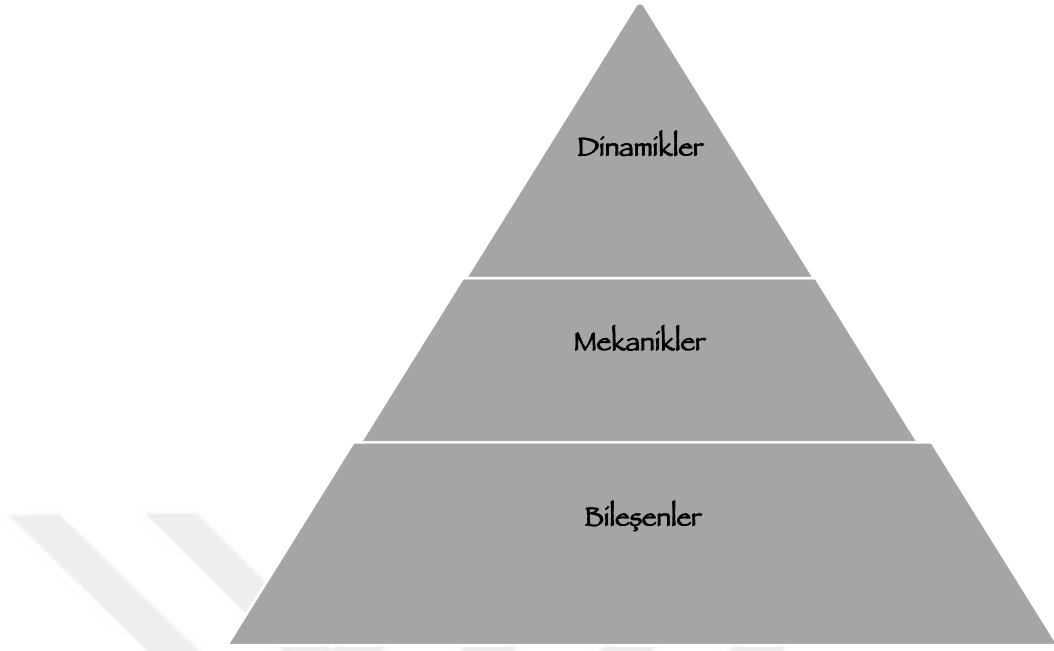
Oyunlaştırma alanında çalışan araştırmacıların oyunlaştırma kavramı açısından birçok farklı tanım ortaya koydukları görülmektedir. Gabe Zicherman ve Christopher Cunningham (2011) oyunlaştırmayı 'Oyundaki düşüncesinin ve oyun mekaniklerinin, kullanıcıların ilgisini çekmek ve problem çözmek amacıyla kullanılması' olarak tanımlamışlardır. Birçok tanımı bir araya getirerek ortaya koyduğu tanımda Kapp (2012, s. 10) oyunlaştırmayı 'oyun temelli mekaniklerin, estetiğin ve oyun düşüncesinin insanların ilgisini çekmek, motive etmek, öğrenmeyi desteklemek ve problem çözmek için kullanılması'' şeklinde tanımlamaktadır. Deterding ve diğerlerinin (2011) çalışmaları sonucunda 'oyun unsurlarının oyun olmayan durumlarda kullanılması' şeklinde yaptıkları oyunlaştırma tanımı ise, bu alanda çalışanlar arasında çokça kullanılan tanım haline gelmiştir.

Eğitim ortamlarında kullanılmadan önce oyunlaştırmanın neredeyse bütün tanımlarında bahsedilen, bir oyunu motive edici, heyecan verici ve vazgeçilmez yapan

özelliklerin, başka bir deyişle oyun elementlerinin neler olduğu anlaşılmalıdır. Oyunlaştırma süreci bir anlamda bu elementleri oyun dışı bağlamlarda kullanarak sürecin oyun benzeri bir hale getirilmesi olarak ifade edilebilir. Oyunlaştırma sürecinin yapı taşları olarak görülebilecek bu elementler farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılırsalar da genel olarak ortak özelliklere sahiptir. Kapp (2012) oyun elementlerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Bağlamın ve gerçekliğin soyutlaştırılması
- Kurallar
- Mücadele, rekabet ve iş birliği
- Zaman
- Ödül yapıları
- Geribildirim
- Seviyeler
- Hikayeleştirme
- İlgi eğrisi (akış)
- Estetik
- Tekrarlamalar

Oyun elementlerinin hiyerarşik bir yapı sergilediğini düşünen Werbach ve Hunter (2015) bu elementleri üç grupta toplayarak Şekil 1.8.'deki gibi göstermektedir:



Şekil 1.8. *Oyun elementleri hiyerarşisi*

Şekil 1.8.'de de görüldüğü üzere oyun elementlerini dinamikler, mekanikler ve bileşenler şeklinde üç grupta toplayan Werbach ve Hunter (2015), aynı zamanda bu elementlerin hiyerarşik bir şekilde düşünülmesinin önemli olduğunu vurgulayarak, oyunlaştırma tasarımında başarılı olabilmek için bu üç aşamanın ayrı ayrı düşünüldükten sonra bir bütün oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Bu gruplandırmaya göre oyun elementlerine örnek olarak aşağıdakiler verilebilir (Werbach ve Hunter, 2015):

- Dinamikler: Kısıtlamalar, duygular, hikaye, ilerleme, ilişkiler.
- Mekanikler: Zorlayıcılar, şans, rekabet, işbirliği, geribildirim, ödüller, alışveriş, kazanma durumları vb.
- Bileşenler: Başarı, avatar, rozetler, koleksiyonlar, kilit açma, hediye etme, liderlik tablosu, seviyeler, puanlar, araştırma, sosyal grafikler, takımlar, sanal eşyalar vb.

Chou (2015), oyunlaştırmanın oyun elementi eklemenin ötesinde duyguları harekete geçiren bir süreç olduğuna vurgu yaparak bu süreci sekiz duygudan oluşan Octalysis modeli ile açıklamaktadır:



Şekil 1.9. Octalysis oyunlaştırma modeli

Şekil 1.9.'da görülen Octalysis modeline göre oyunlaştırma tasarımı hem olumlu hem de olumsuz duygulardan oluşan sekiz duyguyu dengeli bir şekilde harekete geçirerek kullanıcılarda oluşturduğu bu deneyimle güdülenme sağlamalıdır (Chou, 2015). Başarılı kabul edilen çoğu oyunlaştırma uygulamasında bu sekiz duygunun dengeli bir şekilde yer alıyor olması (Yılmaz, 2020) bu modelin ortaya koyduğu iddiayı desteklemektedir.

Tüm bu oyun elementlerine ve özelliklerine bakıldığında benzer unsurların sınıflamalarda yer aldığı görülmektedir. Bu elementler oyunlaştırma sürecinde kapsamlı bir şekilde işe koşularak güçlü bir oyunlaştırma tasarımı elde edilebilmektedir. Birçok kişi tarafından oyun elementlerinden yalnızca ödül, rozet ve liderlik tablosu gibi unsurlar kullanılarak yapıldığı düşünülen oyunlaştırma süreçlerinin istenilen başarıya ulaşamaması bu konudaki önemli sorunlardan biridir (Kapp, 2012). Her ne kadar tüm elementlerin tek bir oyunlaştırma tasarımı içerisinde yer alması gerekmeseyse de bu elementlerden yalnızca basit olanların eklenmesi de sürecin istenilen sonuçlara ulaşmasını engelleyebilir. Oyunlaştırılan süreç kendi bağlamında düşünülerek uygun elementlere dikkatlice karar verilmelidir. Aynı zamanda bilişsel kuram, sosyal öğrenme kuramı, öz belirleme, güdülenme teorileri, eylemsel bellek, yönlendirici destek gibi öğrenme

açısından önemli birçok kuramdan da etkilenmekte olan oyunlaştırmanın (Kapp, 2012) sahip olduğu bu güçlü kuramsal alt yapıyı yansıtacak şekilde tasarlanması önemlidir. Dolayısıyla oyunlaştırmanın ciddi bir tasarım işi olduğu ve doğru yapılmadığında beklenen güdülenmeyi sağlayamayacağı açıktır. Bu konuda gerçekleştirilen bazı araştırmaların sonuçları da bunu desteklemektedir (Hamari ve diğerleri, 2014; Farzan ve diğerleri, 2008; Rapp, 2015). Tartışılan sebeplerden dolayı okullarda oyunlaştırmanın etkili bir şekilde kullanılabilmesi, öğretmenlerin bu konuda mesleki öğrenmelerinin sağlanmasıyla mümkün olabilecektir. Bu yüzden öğretmenlerin oyunlaştırmanın ne olduğu, nasıl yapılması gerektiği ve öğrenme üzerine etkisi gibi konularda etkili bir eğitim almaları ve bunu öğretimlerinde kullanarak deneyim elde etmeleri gerekmektedir.

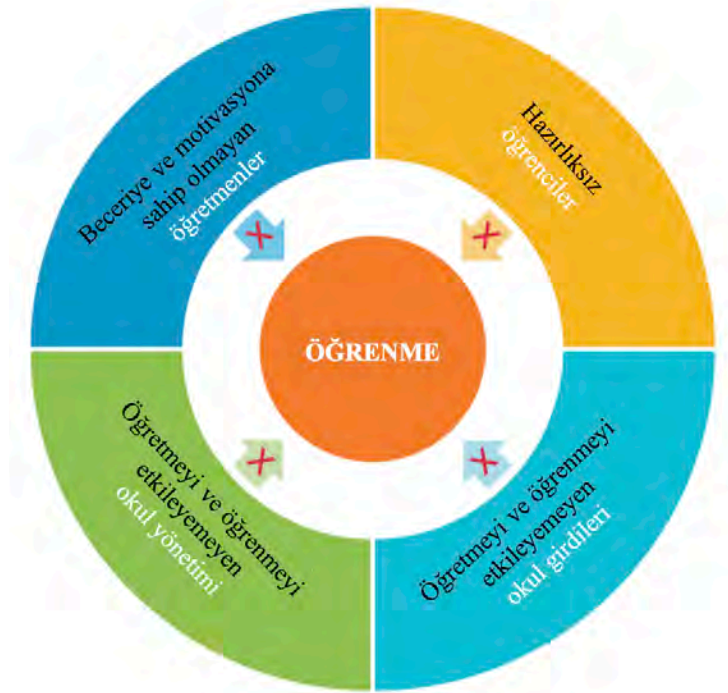
1.4. Problem Durumu

Teknoloji ve bilim alanlarında yaşanan gelişmelerle birlikte rekabetçi anlayışın artmasıyla öğrencilerden beklentilerin geçmişe göre giderek arttığı söylenebilir. Öğrenciler açısından artan bu beklentiler öğretmenlerden de beklentilerin artmasına ya da yükselmesine neden olmaktadır (Özer, 2008). Diğer bir deyişle, okulun rolünün ve işlevinin değişmesiyle birlikte öğretmenlerden beklenenler de değişmektedir. Öğretmenlerden artık geçmişten farklı olarak basit bir bilgi aktarımı yapmaları yerine giderek artan çokkültürlü sınıflarda öğretim yapmaları, özel gereksinime sahip öğrencilerin kaynaştırılmasına çok daha fazla önem vermeleri, bilgi ve iletişim teknolojilerini daha etkili bir şekilde kullanmaları, değerlendirme ve hesap verebilirlik çerçevelerinin planlanmasında daha fazla görev almaları ve velilerin okulla ilişkisi için daha fazla şey yapmaları gibi bir çok şey beklenmekte ve istenmektedir (OECD, 2009). Bu nedenle, her geçen gün öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlikleri artmaktadır. Bunun sonucunda ise öğretmenlerin bu beklentileri karşılayabilmek ve sahip olmaları beklenen yeterlikleri edinebilmeleri için eğitim gereksinimleri sürekli olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler bu talebe karşılık verebilmek için yenilikleri takip edebilmeli ve kendilerini sürekli olarak geliştirebilmelidir. Öğretmenlerin genel olarak yetersiz olarak görülmesi ve sürekli eğitilmelerinin gereklilik oluşu dünyada yaşanan hızlı değişim ve bu değişime uyum sağlama gerekliliğinin bir sonucu olarak görülebilir (Yaylacı, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin de hem birer birey olarak hem de eğitimin sağlayıcıları olarak güncel bilgiye ulaşmaları ve kendilerini her yönden geliştirmeleri

gerekmektedir. Öğretmenlerin bu şekilde kendilerini sürekli geliştirmeleri mesleki öğrenme yoluyla sağlanmaktadır.

Eğitimde yaşanan sorunlar neticesinde öğretmenlerin yüksek nitelikli mesleki öğrenmesi, eğitimin geliştirilmesinde ana bileşen haline gelmiştir (Guskey, 2002). Öğrenci başarısının artırılmasında öğretmenlerin sınıfta etkili olabilmeleri için gereken başlıca yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (OECD, 2017). Bunun sağlanabilmesi için öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkili bir şekilde sağlanması günümüzde önemli sorunlardan biri haline gelmiştir. Politika yapıcıları okulların burada çalışan öğretmen ve yöneticilerden daha iyi durumda olamayacaklarını (Guskey, 2002), dolayısıyla okulun başarısının o okulda çalışan öğretmen ve yöneticilerin niteliğiyle doğru orantılı olduğunu fark etmeye başlamışlardır. Tüm bunların sonucunda öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin nasıl olması gerektiği sorusundan nasıl etkili olur sorusuna doğru bir yönelim yaşanmaktadır. Bu da öğretmenlerin mesleki gelişiminden etkili mesleki öğrenme konusuna bir geçiş yaşanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Dünya Bankası (2018) çalışma ekibinin hazırladığı raporda öğrenmenin gerçekleşmeme sebeplerinden dört önemli faktör aşağıdaki şekilde olduğu gibi gösterilmektedir.



Şekil 1.10. Öğrenme neden gerçekleşmez? Doğrudan etkileyen dört faktör (Dünya Bankası, 2018)

Şekil 1.10’da görüldüğü gibi öğrenmenin gerçekleşmemesinin dört önemli sebeplerinden biri olarak beceriye ve güdülenmeye sahip olmayan öğretmenlerin gösterildiği görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin gerekli becerilere ve güdülenmeye sahip olmamalarının hiçbir etkiye sahip olmamakla kalmayıp öğrencilerin öğrenmesini engelleyici faktör olarak da ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Bu açıdan öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilerek bu beceri ve güdülenmesinin sağlanmasının önemi bir kez daha vurgulanmaktadır. Fakat öğrencilerin öğrenmeleri için öğretmenlerin etkili bir öğretim gerçekleştirmeleri gerekmesinin sürekli vurgulanmasına rağmen çoğu eğitim sistemi öğretmenlerin ne bildiği veya sınıfta neler yaptığı konusuna çok az odaklanmaktadır (World Bank, 2018).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin sağlanmasında birçok farklı yol olmasına karşın hangi şekilde olursa olsun mesleki öğrenme etkinliklerinin yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı etkili bir şekilde amacına ulaşabilmesi oldukça önemlidir. Bu açıdan, etkili bir mesleki öğrenmenin nasıl olması gerektiği konusunda alanyazında birçok araştırmacı tarafından çeşitli ilkeler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Fakat öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde hangi etmenlerin etkili olacağının yanı sıra hangi etmenlerin etkili olmayacağının bilinmesi, bu konuda kaynakların ve çabaların boşa gitmesini engellemesi açısından faydalı olacaktır. Nitekim, birçok ülkede öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözülebilmesi için mesleki öğrenmelerinin sağlanması amacıyla büyük bütçeler harcanmasına rağmen istenilen sonuçlar elde edilememektedir (Timperley, 2011). Burada üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biri öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini etkilemekte olan güdülenmelerinin aldıkları maaş miktarları ile bir ilgisinin olup olmamasıdır. Bu konuyla bağlantılı olarak öğretmenlerin maaşlarının artırılmasının güdülenmelerine bir etkisi olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Endonezya’da öğretmen maaşlarının rastgele belirlenen örneklemdeki okullarda kalıcı olarak iki katına çıkarılması şeklinde bir çalışma yapılmış, çalışma sonucunda öğretmenlerin gelir memnuniyetleri artarak ek iş arama oranlarının ve yaşadıkları finansal stresin azalmasına karşın maaş artırımının üç yıl sonrasında öğrencilerin öğrenme çıktılarında herhangi bir iyileşme olmadığı belirlenmiştir (de Ree ve diğerleri, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin maaşlarının ciddi oranda artırılmasının öğretmenlerin çabalarının ve verimliliklerinin artırılmasında bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir (de Ree ve diğerleri, 2017). Sonuç olarak öğretmenlerin maaşlarının yüksek olmasının zamanla daha nitelikli kişilerin öğretmen adayı olarak fakültelere yerleşmesini

sağlayabilmesi olası olmakla birlikte, halihazırda görevde olan öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasında etkili ve hızlı bir çözüm olmadığı söylenebilir (World Bank, 2018). Ayrıca bu çalışmadan hareketle öğretmenlerin sınıf uygulamalarının gerçek anlamda geliştirilebilmesi için maddi olanaklar gibi dışsal güdülenme kaynakları yerine içsel güdülenmelerinin artırılmasına odaklanmak gerektiği söylenebilir. Böyle bir içsel güdülenmenin de etkili bir mesleki öğrenmenin hem gerekliliği hem de bir sonucu olduğu söylenebilir. Böylelikle öğretmenlerin niteliklerinin etkili bir şekilde artırılması için gerçekleştirilecek olan etkili mesleki öğrenmenin nasıl olması ve hangi özellikleri taşıması gerektiği üzerinde düşünülmesi ve yeni yaklaşımların ortaya konulabilmesi gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin sağlanmasına yönelik birçok çalışma bulunmasına rağmen etkili mesleki öğrenmeye ve mesleki öğrenme modeli tasarlanmasına yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ve büyük bir bölümünün birbirleriyle benzer noktaları ele alarak bir farklılık ortaya koymadığı görülmektedir. Bu açıdan etkili mesleki öğrenmeye yönelik daha somut ve sağlam verilerle hareket edilerek nasıl olması gerektiği konusunda çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu konudaki çalışmalarla ilgili bir diğer nokta da uygulama içeren çalışmaların sınırlı kalması olarak görülebilir. Birçok çalışmada gereksinim ve sorun belirleme aşamaları büyük bir yer edinmesine karşın uygulama içeren çalışmaların sayısı sınırlı kalmaktadır. Bu açıdan bakıldığında belirlenen sorunlara yönelik bir tasarım ortaya konulması ve buna yönelik uygulama gerçekleştirilmesini içeren araştırmaların artırılması gerekliliği, bu sorunların çözümünde daha açık adımların atılabilmesi açısından ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca, öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusunda genellikle hangi yollarla daha iyi öğrendiklerine veya hangi tür uygulamaların öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini daha etkili hale getirdiklerine odaklanıldığı görülmektedir. Fakat bu konudaki etkili olduğu düşünülen uygulamaların alanyazında yer alan araştırmalarda arttığı yönündeki görüşe karşın, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin hala bir sorun olarak kalması, problemin asıl kaynağının belirlenemediğini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri sürecindeki çoğunlukla odaklanılan nokta olan bilgiyi edinme aşaması aslında gerçekte mesleki öğrenmenin gerçekleştiğini göstermemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin temel amacının öğrenci başarısının artması olarak görülmesi, mesleki öğrenmenin öğrenci başarısını

etkileyip etkileyemediği sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Önemli olan nokta, öğretmenlerin herhangi bir mesleki öğrenme etkinliğine katılarak oradan memnun ayrılması değil, edindiği bilgileri sınıfına yansıtarak öğrencilerin öğrenmesinde iyileşme sağlayabilmesidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini hangi şekilde gerçekleştirecekleri, daha doğrusu hangi şekilde gerekli bilgileri edinecekleri yerine edindikleri bilgileri öğretimlerine yansıtma yolunun nasıl sağlanacağı konusuna daha fazla vurgu yapmak gerekmektedir. Öğretmen hangi şekilde olursa olsun edindiği bilgiyi veya kazandığı beceriyi öğretimini geliştirmek için kullanmadığı sürece mesleki öğrenmesinin en önemli boyutunun eksik kalmış olacağı söylenebilir. Dolayısıyla mesleki öğrenme konusunda yapılacak olan çalışmaların, mesleki öğrenmenin eğitimin kalitesini artırması yönüne odaklanması önemli görülmektedir.

Alanyazında yer alan mesleki öğrenme modelleri incelendiğinde ilgili başlıkta da ifade edildiği gibi öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine doğrudan odaklanan, mesleki öğrenme amaç ve ilkeleri ile uyumlu, mesleki öğrenme konusunda rehber olabilecek genel bir çerçeve sunan bir yapının eksikliği hissedilmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin sağlanmasında gerekli aşamaları içerecek, doğrudan öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine odaklanan bir modelin ortaya konulması bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkili bir şekilde sürdürülmesine yönelik bir model önerisi geliştirmek ve uygulama sürecinin etkililiğini ortaya koymaktır. Bu genel amaç kapsamında yanıt aranan sorular ve alt sorular aşağıdaki gibidir:

- 1.) Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkili bir şekilde sürdürülmesine yönelik gereksinimleri:
 - a. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelik görüşleri ve
 - b. Öğretmenlerin mesleki öğrenmesine yönelik öğretmen eğitimcisi görüşleri bağlamında nelerdir?
- 2.) Öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin sürdürülmesine yönelik etkili bir model nasıl olmalıdır?
- 3.) Öğretmenlere yönelik geliştirilen mesleki öğrenme modelinin:

- a. “Eğitimde oyunlaştırma” konusunda uygulama süreci nasıl olmalıdır?
- b. “Eğitimde oyunlaştırma” konusunda gerçekleştirilen uygulama sürecinin etkililiğine ilişkin süreç çıktıları ve katılımcı görüşleri nelerdir?

1.6. Araştırmanın Önemi

Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlerin de meslek hayatları boyunca kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri ve yenilemeleri, çeşitli nedenlerle çağımızda hızla gelişen ve değişen toplumların sağlıklı bir biçimde yetiştirilmelerinin devam edebilmesi için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri ne kadar iyi ve başarılı olursa olsun, öğretmenleri kariyerleri boyunca karşılaştacakları zorlukların üstesinden gelmeye hazırlamaları beklenmemektedir (OECD, 2009). Bu nedenle öğretmenlik hayatları boyunca hem karşılaştacakları zorluklar hem de yaşanan ve yaşanacak olan değişim ve gelişmelere hazırlanmaları ve bu konularda desteklenmeleri amacıyla öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenmelerinin sağlanması oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri, öğretmen yetiştirme sistemlerinin en önemli etmenlerinden biri olarak görülmektedir. Küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkan ani değişimler, yalnızca bilgi ve teknolojinin ilerlemesine sebep olmakla kalmayıp, eğitimin hedef kitlesi olan bireylerin her türlü özelliklerinde değişimlere de yol açmaktadır denilebilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde sahip oldukları mesleki bilgi ve becerilerinin, dünyadaki gelişmeler çerçevesinde değişen ortama uyum sağlamaları ve eğitim hizmetini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmeleri için sürekli olarak geliştirilmesi ve güncellenmesi bir gereklilik haline gelmiştir.

Alanyazında yer alan çok sayıda çalışma, ulusal veya uluslararası kuruluşların bu konudaki artan destekleri ve eğitim reformlarında öğretmenlerin mesleki deneyimine mutlaka yer veriliyor olması gibi durumlar, öğretmenlerin mesleki öğrenmesine olan ilginin önemli oranda arttığını göstermektedir (Villegas-Reimers, 2003). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesine verilen öneme rağmen, çalışma sayısının kısıtlı olması (Weiss, 2009; Yoon ve diğerleri, 2007) ve çalışmaların çoğunun var olan mesleki öğrenme uygulamalarının öğretmenlerin sınıf uygulamalarını ve öğrenci başarısını yeteri şekilde etkileyemediğini vurgulaması (Opfer, 2016), bu konudaki önemli eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bakıldığında bu çalışmada sözü edilen eksikliklerin giderilmesi ve giriş bölümünde bahsedilen şekilde öğretmenlerin öğrenen özelliklerine uygun olarak etkili bir mesleki öğrenme modeli oluşturulması, daha sonra bu modelin bir uygulama kapsamında denenmesi ve uygulama sürecinin değerlendirilerek geliştirilmesi planlanmıştır. Çalışma sonucunda mesleki öğrenme kavramının alanyazında yaygınlaştırılması ve Türkçe alanyazınına kazandırılması açısından katkı sağlanmasının yanı sıra hem dünyada hem de özellikle Türkiye bağlamında önemli bir sorun olan öğretmenlerin etkili mesleki öğrenmelerinin sağlanması konusunda bir model önerisi getirilmesi ve bu konuda hem alan yazına önemli bir katkıda bulunulması hem de uygulamada sorunların çözülebilmesine yönelik bir çözüm önerisi getirilmesi beklenmektedir. Bu açıdan planlanan çalışmanın alanyazına getireceği katkıların yanı sıra etkili ve uygulanabilir bir model sunması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Modelin uygulaması aşamasında öğretmenlere ‘eğitimde oyunlaştırma’ konusunda verilen eğitimle birlikte öğretmenlerin oyunlaştırma konusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve bu konuya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi de çalışma kapsamında ortaya konulacak ek çıktılar olarak görülmektedir. Böylelikle çalışmaya katılan öğretmenlerin geliştirilen mesleki öğrenme modeli temel alınarak oluşturulan mesleki öğrenme sürecine ilişkin görüşleri alınarak modelin etkililiği konusunda fikir sahibi olunacak olup, aynı zamanda eğitimde oyunlaştırma konusunda edinecekleri bilgilerinin öğretimlerine yansıtılarak öğrencileri üzerindeki etkisini görmelerinin sağlanması, aynı zamanda da öğrencilerin bundan yararlanacak olmaları beklenmektedir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın başlıca sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Bahar ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde Eskişehir ili Çukurhisar ilçesinde bulunan bir ilkokulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ve farklı illerde ve alanlarda görev yapmakta olan öğretmenler ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görüşleri ile sınırlıdır.

- Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında Mesleki Öğrenme Ölçeğinden elde edilen veriler 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Bahar ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde, Türkiye’de farklı illerde ve alanlarda öğretmenlik yapmakta olup ölçeği gönüllü olarak doldurmayı kabul eden katılımcılarla sınırlıdır.
- Uygulama aşamasında gerçekleştirilen eğitim süreci, araştırma kapsamında geliştirilen “Mesleki Öğrenme Modeli” aşamaları ve “Eğitimde Oyunlaştırma” konusu ile sınırlıdır.
- Araştırmanın uygulama aşamasında elde edilen veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde Türkiye’de farklı illerde ve alanlarda öğretmenlik yapmakta olup uygulama sürecine gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin mesleğe girişlerinden, emekli oluncaya dek işlerini en etkili biçimde yürütmeleri için gerekli olan yeterliklere her zaman sahip olmaları süreci. (Özer, 2005).

Etkili Mesleki Gelişim: Mesleki gelişim çalışmalarının etkili bir şekilde sürdürülmesi ve amaçlarına ulaşabilmesini ifade etmektedir.

Mesleki Öğrenme: Formal ya da informal, planlı veya plansız, herhangi bir zamanda ve herhangi bir ortamda gerçekleşebilen ve öğretmenin bilincinde veya davranışında olumlu bir dönüşüm sağlayan, dolayısıyla eğitimin niteliğinin artırılmasında olumlu etkisi bulunan her türlü öğrenme.

Mesleki Öğrenme Modeli: Öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerinin planlanmasında göz önünde bulundurulabilecek aşamaları içeren, bu süreçte uygulayıcılara ve katılımcılara yol göstermeyi amaçlayan bir tasarım.

Oyunlaştırma: Oyun unsurlarının oyun olmayan durumlarda kullanılması (Deterding ve diğerleri, 2011).

Eğitimde Oyunlaştırma: Oyun temelli mekaniklerin, estetiğin ve oyun düşüncesinin insanların ilgisini çekmek, motive etmek, öğrenmeyi desteklemek ve problem çözmek için kullanılması (Kapp, 2012).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi konusunda alanyazın incelendiğinde birçok çalışmaya rastlanmasıyla birlikte bu çalışmaların her biri mesleki öğrenmeyi farklı bir açıdan ele almaktadır. Bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu var olan mesleki öğrenme modellerinin denemesi niteliğinde olup, yeni bir mesleki öğrenme modeli geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgili çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Bu bölümde mesleki öğrenme konusunda bir model geliştirme, bir modelin uygulaması veya farklı açılardan bu çalışma ile benzer yönler içeren araştırmalara yer verilmiştir. Mesleki öğrenmenin yanı sıra eğitimde oyunlaştırma konusunda gerçekleştirilen çalışmalar da bu kapsamda incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle mesleki öğrenme daha sonra oyunlaştırma ile ilgili sırasıyla ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilecektir. Çalışmaların büyük çoğunluğunda mesleki “gelişim” kavramı benimsendiğinden, bu çalışmalardan bahsedilirken mesleki “öğrenme” yerine mesleki “gelişim” kavramı kullanılmıştır.

2.1. Yurtiçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar

Mesleki gelişim konusunda birçok çalışması bulunan İlğan (2020) güncel derleme çalışmasında, alanyazın incelemesinden hareketle öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerini etkili kılan yaklaşımları açıklamış ve buna bağlı olarak hizmet öncesi eğitime giriş basamağından emekliliğe kadar geçen mesleki kariyer aşamalarını kapsayan bir mesleki gelişim modeli önerisi ve bu modelin kullanımına ilişkin bir yönerge geliştirmiş olup modelin yanında, ilgili yaklaşımların uygulama adımlarını gösteren yönerge ve ilkelere de çalışmada yer verilmiştir. Model kapsamında eğitim fakültesi kontenjanlarının azaltılması, adayların fakülteye girişte daha yüksek sıralamayla kabul edilmesi, aday öğretmenlik sürecinin iki yıla çıkarılması ve deneyimli ve başarılı bir montör ile yetiştirilmesinin sağlanması, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin adaylık sürecinde tezsiz yüksek lisans yapmaları, adaylık sürecinde mesleğe uygun olmayanların veya tezsiz yüksek lisansını tamamlamayanların başka kamu kurumlarında istihdam edilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca kıdemli ve kadrolu öğretmenlere kariyerlerinde bulundukları konuma göre farklı mesleki gelişim faaliyetleri önerilmiş olup buna göre mesleki kariyerinin ortalarında ve kabul edilebilir bir mesleki performansa sahip öğretmenlerin ağırlıklı olarak işbirliğini gerektiren meslektaş koçluğu, araştırma dersi, zümre meslektaş takımları yoluyla mesleki gelişimlerini sağlamaları, mesleki tecrübesi ve performansı yüksek öğretmenlerin ise

bireysel mesleki gelişimlerini ağırlıklı olarak kendilerinin yönlendirdikleri öz-yönetimli faaliyetler ile yürütmeleri önerilmiştir. Bu gruptaki öğretmenlerin aynı zamanda, meslekte yeni (aday) veya kıdemli oldukları halde öğretimde problem yaşayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunmanın yanında, yeni yöntem ve yaklaşımların sınıf ortamında uygulanmasına yönelik örnek uygulama ve atölye çalışmaları yapmaları da öneriler arasındadır.

Az deneyimli ortaokul matematik öğretmenlerinin alanı öğretme bilgilerini geliştirmeye yönelik olarak e-mentorluğa dayalı bir modelin geliştirilmesi, bu modelin uygulanması ve öğretme yeterlilikleri boyutunda çıktılarının incelenmesinin amaçlandığı çalışmada Güler (2019), eğitimde tasarım araştırması yöntemini benimsemiş olup buna göre çalışmayı keşif, yapılandırma ve değerlendirme şeklindeki üç aşamada gerçekleştirmiştir. Trabzon ilinin farklı ilçelerinde görev yapmakta olan 12 öğretmenin katılımıyla yürütülen çalışmada ilk olarak literatürden hareketle bir model ve taslak içerik oluşturulmuş daha sonra katılımcı öğretmenlere ön-test olarak bir video sınavı uygulanmış, kendi sınıflarında gözlemlenmiş ve mülakatlar yürütülerek ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaçlar doğrultusunda keşif aşamasında taslak olarak hazırlanan içerik geliştirilmiş, iki grup halinde, ilk gruptan alınan dönütlerle ikinci gruptaki uygulamaların geliştirilerek uygulanması şeklinde 10 hafta boyunca uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre az deneyimli öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin tüm bileşenlerinde eksikliklerinin olduğu, program bilgisinde daha yeterli oldukları belirlenen öğretmenlerin özellikle öğretim yöntem ve teknikleri ile içeriğin sunumu bileşenlerinde önemli eksikliklerinin olduğu, ayrıca bu eksikliklere ilişkin farkındalıklarının da düşük olduğu belirtilmektedir. Çalışma kapsamında uygulanan e-mentorluk modelinin, öğretmenleri pedagojik alan bilgisinin tüm bileşenlerinde geliştirdiği ortaya konularak özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin alanı öğretme bilgisi bağlamında mesleki gelişimlerinin sağlanmasında e-mentorluk uygulamalarının yürütülmesi ve fakülte-okul iş birliğinin güçlendirilmesi önerilmiştir.

Bağdat (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Matematik öğretimiyle ilgili 5 Uygulama Modeli'ne dayalı bir mesleki gelişim programının, mesleğe yeni başlayan iki ortaokul matematik öğretmenin sınıf içi uygulamalarına ve matematiksel görevlerin bilişsel istem düzeylerine olan etkisi incelenmektedir. Mesleki gelişim programı öncesi ve teorik ve uygulamalı eğitim olmak üzere iki aşamada durum çalışması olarak gerçekleştirilen çalışmada öncelikle öğretmenlere toplam 16 saatten oluşan 8 oturumluk

bir eğitim verilmiş, daha sonra öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerinde uygulama yapmaları istenmiş ve bu süreçler araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Sonuç olarak mesleki gelişim programıyla birlikte öğretmenlerin planladıkları yüksek düzey görevlerin amacı üzerine derin düşünmekle birlikte ayrıntılı öngörme gerçekleştirmede istenilen düzeye ulaşamamış oldukları, öğrencilerin görevi keşfetmelerine, farklı çözüm yolu ortaya koymalarına ve sorgulamaya dayalı bir ortam oluşturdukları, amaçları doğrultusunda farklı çözümleri seçmiş ve sıralamış oldukları belirtilmektedir. Aynı zamanda çözümlerle dersin amaçları arasında ilişki kurmaya yönelik bir tartışma ortamı oluşturabildikleri fakat çözümler arasında ilişki kurma noktasında istenilen düzeye ulaşamadıkları da belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde uyguladıkları yüksek düzey görevlerin bilişsel istem düzeyini koruyarak çoğunlukla yüksek düzeyde uyguladıkları da ortaya konulmuştur.

Songül (2019) çalışmasında öğretmenlerin katıldıkları internet seminerleri ve yüz yüze veya çevrimiçi ders araştırması gruplarında yaşadıkları öğrenme süreçlerinin mesleki gelişimlerine olan katkılarını ve bu çevrimiçi mesleki gelişim programının mesleki gelişime katkı sağlayan yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Türkiye’de ortaokul ve lise düzeyinde çalışan 10 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada her birinde 3 veya 4 öğretmen olmak üzere 2 çevrimiçi ve 1 yüz yüze ders araştırması grubu oluşturulmuş, bu gruplar araştırma kapsamında çevrimiçi ve yüz yüze bazı seminerlere katılmışlardır. Veriler ders araştırması toplantı kayıtları, video kayıtları, görüşmeler, ders planları, çevrimiçi platformlardaki öğretmen gönderileri, öğretmenler tarafından yazılan yansıtma raporları, çalışmanın başında ve sonunda yapılan sınıf gözlemini takiben çağrışım tekniğine dayalı görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda hem çevrimiçi hem yüz yüze ders araştırması gruplarındaki tüm öğretmenlerin bu çalışmada sunulan mesleki gelişim programına katılımlarından sonra düşünce ve sınıf pratiklerinde çeşitli derecelerde ve şekillerde bazı değişiklikler gözlemlenmiş olup, bu değişikliklerin çoğunun webinarlar ve ders araştırmasındaki öğretmenler arası tartışmalardan kaynaklandığı, ayrıca öğretmenlerin ders planlama ve ders anlatımı uygulamalarının da öğretmenlerin gelişimine katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Sınıf uygulamalarının öğrenci ile ilgili sonuçları üzerine yapılan yansıtmanın, öğretmenlerin bilişinde uzun süreli değişikliklere sebep olduğu, bu verilerin sınıf gözlemleri ile desteklendiğinde, öğretmenlerin sınıf uygulamalarında değişikliklerin çoğunun pedagojik değişimlerden çok teknoloji entegrasyonu ile ilgili olduğu görülmüştür.

“Ortaokul sınıflarında geometrik düşünmenin geliştirilmesine yönelik bir mesleki gelişim modelinin öğrencilerin van Hiele geometrik düşünme düzeylerine etkisi” başlıklı çalışmada Yıldız (2018), öğretmen ve öğrencilerine geometrik düşünme alışkanlıklarını kazandırmayı amaçlayan bir mesleki gelişim programının etkisini araştırmıştır. Gaziantep’teki devlet okullarında görev yapmakta olan 32 öğretmenle gerçekleştirilen ve yarı deneysel desenin benimsendiği çalışma kapsamında öğretmenlere yönelik bir hizmetiçi eğitim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitim sonrasında katılımcı öğretmenler arasından gönüllü olarak seçilen 10 öğretmenden oluşan deney grubu ve eğitime katılmamış 10 öğretmenden oluşan kontrol grubu oluşturulmuş ve bu öğretmenlerin sınıflarında etkinlik yapmaları istenmiştir. Veriler deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin öğrencilerine uygulanan ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların öğrencilerin çoğunluğunun geometrik düşünme düzeylerinin düşük olduğu ve eğitimler sonrasında da bu durumun değişmediğini gösterdiği belirtilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesine yönelik olarak bir ölçek uyarlama çalışması olan ve konuyu mesleki “öğrenme” kavramı ile ele almış olan Gümüş, Apaydın ve Bellibaş’ın (2018) gerçekleştirdiği çalışma kapsamında Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Öğrenme (Teacher Professional Learning) Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Türkçe çevirisi yapılarak dil ve kapsam geçerliğine yönelik işlemler gerçekleştirildikten sonra Adıyaman, Antalya ve Konya illerinde bulunan kamu ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 375 öğretmenden toplanan veriler ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formunda yer alan 27 madde ve dört boyuttan oluşan yapının onaylandığı belirtilmektedir. Ölçeğin Türkçe formunun alt boyutlarının orijinal forma uygun olarak; iş birliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma şeklinde isimlendirildiği belirtilmiştir. İç tutarlık katsayısının ise ölçeğin tamamı için .92, alt boyutlar için ise sırasıyla .82, .83, .85 ve .77 olarak hesaplandığı, sonuç olarak Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda bir model önermeye yönelik çalışmalardan biri Elçiçek (2016) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması” başlıklı çalışmasıdır. Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik problemlere alternatif çözümler getirecek,

sürdürülebilir ve uygulanabilir bir mesleki gelişim modelinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada öncelikle alanyazın taraması, çeşitli ülkelerin mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi ve rastgele yöntemle seçilen 24 öğretmenle yapılan görüşmeler yoluyla ihtiyaç analizi yapılmış ve daha sonra 12 öğretmen ile 3 yöneticiden oluşan bir okulda taslak modelin uygulaması yapılarak modelin son haline karar verilmiştir. Uygulama sürecinde etkileşimli ortamlarda seminerler yoluyla öğretmenlere eğitim verildiği ve okulda bir mesleki gelişim danışmanının bulundurulduğu, bunun sonucunda da görüşme, odak grup görüşmesi ve gözlemler yoluyla toplanan verilerle olumlu sonuçlar elde edildiği belirtilmektedir. Çalışma sonucunda okul temellilik, süreklilik, uzman desteği ve yönlendirme, ihtiyaç odaklılık, yerelleşme, yeterli ve uygun zaman dilimi, ücretlendirme, ödüllendirme, gönüllülük, teşvik ve güdüleme, planlılık ve akademik (Üniversite) destek olma ilkelerini içeren bir mesleki gelişim modeli ortaya konulduğu ifade edilmektedir. Gerçekleştirilen 10 haftalık uygulama sonucunda modelin büyük ölçüde olumlu sonuçlara ulaştığı ve olumlu dönütler alındığı, özellikle okul temelli olması, danışman destekli olması, seminerleri öğretim üyelerinin yürütmesi, seminerlerin sohbet havasında olması ve seminer konularının öğretmenler tarafından belirlenmesine yönelik son derece olumlu etkiler gözlemlendiği belirtilmektedir. Bunun yanında modelin, planlama, modelin anlaşılması ve seminerlerin yapıldığı zamana ilişkin olarak katılımcılardan eleştiriler aldığı, bu açıdan modelin daha iyi planlanması ve bu planlamanın okul yöneticileri ve öğretmenlerle paylaşılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir.

Şanlı (2016) tarafından hazırlanan, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilmek amacıyla genel bir eğitim yerine ihtiyaç duydukları konuda ve zamanda almak istedikleri eğitimi, alanında uzman kişilerden alabilecekleri uygulanabilir ve sürdürülebilir bir uzaktan eğitim-öğretim modeli geliştirmeyi amaçlayan çalışmada, 136 okul müdürü, 40 müdür yardımcısı ve 90 öğretmenden oluşan çalışma grubundan çevrimiçi anket yoluyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin en çok dashboard ve video kayıt aracılığıyla, vaka analizi ve örnek olay tekniği kullanılarak, eylül ayı seminer dönemi içerisinde, hafta içi akşam saatlerinde, haftada 3-4 saat olacak şekilde gerçekleştirilmesini tercih etmektedirler. Aynı zamanda uzman bir eğitimci ve etkin iletişim ve eğitim liderliğinin olmasını tercih ettikleri belirtilmektedir. Çalışma

sonucunda bu veriler doğrultusunda tercih edilen mesleki gelişim özelliklerinin yer aldığı bir model önerisinde bulunulmuştur.

“Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin görüşleri: mesleki gelişim modeli önerisi” başlıklı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin alınarak bu veriler doğrultusunda etkili mesleki gelişime ilişkin bir model sunmak amaçlanmıştır (Ekinci, 2015). Bu doğrultuda İstanbul Küçükçekmece’de çalışan 20 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak gömülü teori yöntemi ile elde edilen verilerin analiz edildiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre elde edilen sonuçlar doğrultusunda oluşturulan etkili mesleki gelişim modelinin ana kategorilerinin sırasıyla ihtiyaç, hissetme, hedef belirleme, planlama, gelişim süreci ve değerlendirme olduğu belirtilmektedir. İhtiyaç hissetme ana kategorisi içerisinde kurum, öğrenci ve veli ihtiyaçları, saygı görme, yeniliklere uyum ve kariyer kavramları; hedef belirleme ana kategorisi altında hedef cümleler yazma ve ihtiyacı tanımlama kavramları; planlama ana kategorisinde zaman çizelgesi ve imkân tespiti kavramları; gelişim süreci ana kategorisinde işbirlikli çalışma, ihtiyaca uygun içerik, yansıtıcı düşünme ve öğrenme ortamının düzenlenmesi kavramları; son olarak değerlendirme ana kategorisinde ise süreç değerlendirme, yansıtıcı değerlendirme ve hedefe dayalı değerlendirme kavramları öne çıkmaktadır. Ana kategoriler ile öğretmenler arasındaki koordinasyonun sağlanabilmesi için destek ve izleme faaliyetlerinin olması gerektiği de ifade edilmiştir.

Bilimin doğası konusunda Türkiye’deki fen bilgisi öğretmenlerin eğitimi için uygun ve etkili bir mesleki gelişim programı modelinin ortaya konulması amaçlanan çalışmada (Erdaş, 2015) 18 fen bilgisi öğretmeni ve öğrencilerinin katılımıyla bir yıl boyunca uygulama gerçekleştirilmiştir. Toplanan nicel ve nitel veriler sonucunda araştırmada belirtildiği üzere uzun süreli mesleki gelişim programının öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini, bu alanın öğretimi ile öğrenimine yönelik inançlarını ve sınıfıçi uygulamalarını geliştirdiği, bu gelişimin öğrencilerin öğrenme çıktılarına olumlu şekilde yansıdığı tespit edilmiş olup öğretmenlerin mesleki gelişim programı hakkında genel olarak olumlu görüş belirttikleri ortaya konulmuştur.

Öğretmen mesleği genel yeterlikleri temelli bir öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir sistem önerisi getirmeyi amaçlayan derleme çalışmasında Buldu (2014), önerdiği “mesleki gelişim eğitim sistemi” kapsamında öncelikle bir Öğretmen Mesleki Gelişim Eğitimi Kılavuzu’nun hazırlanmasını önermektedir. Bu kılavuzda Öğretmenlik mesleği genel

yeterlikleri paralelinde alt yeterlik gruplarının dikkate alınması ve şu bilgi ve belgelerin yer alması gerektiğini belirtmektedir; öğretmen mesleki gelişim ihtiyaç analizi ve süreçleri, mesleki gelişim eğitimlerinde kullanılacak değerlendirme ölçekleri ve kullanım kılavuzları, sınıf/okul tabanlı mesleki gelişim eğitimleri süreçleri ve içeriği, uzaktan eğitim süreçleri ve içeriği, öğretmen mesleki gelişim dosyaları hazırlanması süreci, öğretmenler arası mesleki işbirliği kurma, yerel, ulusal ve uluslararası seminer, çalıştay ve konferanslara katılım, mesleki ve bilimsel kuruluşlara üyelik ve bu kuruluşlarda aktif rol alma, kütüphane ve yazılı yayınlardan faydalanma, öğretmen öz-değerlendirme formu. Uygulama sırasında ise, öğretmen mesleki gelişim ihtiyaç analizi çalışmasından toplanan verilerin değerlendirilmesi, okul/sınıf tabanlı öğretmen mesleki gelişim eğitimlerinin takip edilmesi, öğretmen eylem araştırmalarının izlenmesi ve incelenmesi, öğretmen mesleki gelişim dosyası hazırlama çalışmasının gerçekleştirilmesi, bütün bu çalışmaların öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile uyumunun incelenmesi önerilmektedir.

Şahin (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı'na bağılı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve elde edilen verilerden yararlanılarak, sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim model önerisi oluşturulmasını amaçlamaktadır. Tarama modeli ve nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmada İzmir, Aydın, Afyon ve Uşak illerinde çalışan 500 sınıf öğretmenden anket yoluyla toplanan veriler sonucunda sınıf öğretmenlerinin büyük oranda genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerine yönelik olarak “ara sıra” düzeyinde hizmetiçi eğitime ihtiyaçlarının olduğu belirtilmektedir. Ölçme değerlendirmeye yönelik olarak da yine bazı konularda “ara sıra” olmakla birlikte bazı konularda ise “asla” düzeyinde cevap verildiği belirtilmektedir. Bu sonuçlara ek olarak çalışmada sınıf öğretmenlerinin aynı zamanda hizmet içi eğitim programlarının Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde organize edilmesini, hizmet içi eğitim kurslarının üniversitelerdeki alan uzmanlarınca verilmesini, kurs programlarında yer alacak derslerin öncelikli olarak seminer dönemlerinde modüler eğitim ile verilmesini ve kurs programlarının sonunda performans değerlendirmeye bakılarak maddi olarak ödüllendirilmek istedikleri de belirtilmektedir. Elde edilen veriler sonucunda çalışma kapsamında geliştirilen hizmet içi eğitim modeli, program geliştirme basamakları temel alınarak oluşturulmuş planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan

oluşmaktadır. Çalışmada modelin aşamaları ile ilgili genel açıklamalar yapılmış olup, bu konuda bir uygulama içermemektedir.

Mesleki öğrenme grubunun beden öğretmeni ve öğrencileri üzerindeki etkilerini araştıran çalışma Hünük (2013) tarafından deney ve kontrol grubundan oluşan toplam 12 beden öğretmeni ve 278 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ön test-son test deney desenli karma yöntemin kullanıldığı araştırmada öğretmenler 6 hafta boyunca sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk konusunda mesleki öğrenme grubuna katılmış ve bu süreçte birbirleriyle etkileşimleri, sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk pedagojik alan bilgilerine etkisi ve hem kendilerinin hem de öğrencilerinin bu konudaki bilgilerindeki etki ile ilgili nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda haftalar ilerledikçe öğretmenlerin öneri ve fikir sunmaya, hislerini birbirlerine ifade etmeye ve herkesin sorunlarına ortaklaşa çözüm yolu üretmeye daha açık oldukları, öğretmenlerin mesleki öğrenme grubuna katılmalarının hem kendilerinin hem de öğrencilerinin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk alan bilgilerini arttırdığı ortaya konulduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, ders ortamında yaptıkları yeniliklere öğrencilerinin olumlu tepki vermesi ve derslerden memnun olduklarını görmelerinin, öğretmenleri sınıf içi uygulamalarını değiştirmeye teşvik ettiği de araştırma sonuçlarında belirtilmektedir.

Eğitimde oyunlaştırma ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar doğrultusunda bu konuda gerçekleştirilen lisansüstü tezlere bakıldığında eğitim ve öğretim alanında bu konuda 10 doktora 36 yüksek lisans olmak üzere toplam 46 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden yalnızca bir tanesinin öğretmenlere ve 6 tanesinin öğretmen adaylarına yönelik olduğu belirlenmiştir.

Gündüz (2020), çalışması kapsamında dönüştürülmüş öğrenmenin çevrimiçi boyutunda oyun bileşenleri kullanımının etkisini araştırmış, bu doğrultuda sınıf dışı öğrenme kaynağı olarak bir web sitesi geliştirmiştir. Çalışmada deney grubunun çevrimiçi öğrenme ortamında oyun bileşenlerine yer verilirken, kontrol grubunun çevrimiçi ortamında oyunlaştırma kullanılmamıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre deney grubunda yer alan katılımcıların, kontrol grubuna göre etkileşim verisi, öğrenme görevlerine katılım ve başarı puanı açısından daha yüksek skor elde ettiklerinin belirlendiği ifade edilmiştir.

Özcan (2019) yüksek lisans tez çalışmasında eğitimde oyunlaştırmaya yönelik yapılan araştırmalara ilişkin bir meta analiz gerçekleştirerek eğitimde oyunlaştırmının öğrencilerin akademik başarısı, performansı, tutumu, katılımı ve güdülenmesi üzerindeki

etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında ilgili araştırmalara ulaşmak için Google Scholar, ERIC, Science Direct ve YÖK Tez Arama veri tabanlarında Türkçe ve İngilizce olarak oyunlaştırma (gamification), eğitimde oyunlaştırma (gamification in education) ve oyunlaştırmanın etkisi (effect of gamification) anahtar kelimeleri ile alanyazın taraması yapılmış ve 2008-2018 yılları arasında ulaşılan çalışmalardan meta analize uygun veriler içeren toplam 41 tez ve makale incelenmiştir. Gerçekleştirilen meta analiz sonucunda eğitimde oyunlaştırmanın akademik başarı, performans, tutum ve katılım üzerine etkisinin genel etki büyüklük değerlerinin sırasıyla .592, .813, .500, .315 olduğu; güdülenme üzerine etkisinin ise genel etki büyüklük değerinin .317 olarak belirlendiği belirtilmektedir. Buna göre oyunlaştırmanın öğrencilerin akademik başarı ve performans üzerine etkisinin pozitif yönde ve orta düzeyde; tutum, katılım ve güdülenme üzerine etkisinin ise pozitif yönde ve küçük düzeyde olduğunun görüldüğü ifade edilmektedir.

Karataş (2018) tarafından gerçekleştirilen eylem araştırmasında öğretmen eğitiminde oyunlaştırma kullanımı konusu bağlamında öğrenme ortamlarında karşılaşılan bazı sorunlara oyunlaştırma ile çözüm üretilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma, dersin içeriğinden çok, öğretmen adaylarının ders içeriğine ilişkin güdülenmelerine odaklanmış olup, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde verilen seçmeli "Yenilikçi Teknolojiler" dersinin oyunlaştırılmış eğitim uygulamasının denenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Toplam 15 katılımcıya uygulama sonunda uygulanan açık uçlu anket yoluyla toplanan veriler sonucunda öğretmen adaylarının genel ders doyum düzeyinin oldukça yüksek olduğu, oyunlaştırılmış öğrenme etkinliklerinin hem bireysel olarak hem de grup olarak güdülenmelerini arttırdıkları belirlenmiş olup bunun yanında çeşitli nedenlerden dolayı az sayıdaki öğretmen adayının da öğrenme güdülenmesinin bozulduğunun gözlemlendiği belirtilmiştir. Buna neden olan etmenlerden bazılarının rutinleşme, ilgi dağıtma, nota etki etmesi olduğu ifade edilmiştir.

Mert (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik görüşlerinin, oyunlaştırma uygulamasını kullanmalarının öğrencilerin içsel güdülenmesi üzerindeki etkilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerin ve velilerin oyunlaştırma uygulamasında yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ölçek ve anketler yoluyla toplanan nicel veriler ve görüşmeler ve açık uçlu anketlerle toplanan nitel veriler bir arada kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik tutum

puanlarının yüksek olmasına rağmen içsel güdülenmelerinin yaşları arttıkça azaldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ise branşlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve kullanım sıklıklarına göre teknoloji kabulünde farklılıklar bulunduğu belirtilmektedir. Oyunlaştırma uygulamasının derslerde kullanılmasıyla ilgili olarak öğretmen ve öğrenci güdülenmesini olumlu yönde etkilediği, öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamada yararlı olduğu, öğrencilerin ödevlerini yapması konusunda daha düzenli olmaya başladıkları, öğrencilerin sınıf içi davranışları ve akademik başarılarında da olumlu değişimler görüldüğü, uygulama içerisinde yer alan mesajlaşma kısmının kullanılmasının öğretmen ve veli iletişimini hızlandırdığının ortaya çıktığı belirtilmiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin ödül ve puanların dışsal güdülenme sağladığı ve bazı olumsuz etkilerinin olduğunu düşündüklerinden dolayı sınıfta daha fazla kaygı duydukları da belirtilmiştir.

Bir ders sürecinin ne şekilde oyunlaştırılabileceğine yönelik olarak bir tasarım çerçevesi oluşturulmasının amaçlandığı çalışmada Erümit (2016), tasarım, kuram, uygulama üçlüsünün etkileşimi ile yapılan tasarım tabanlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında bir yüksek lisans ve bir lisans dersinin oyunlaştırma ile tasarımı yapılmış, uygulamalar değerlendirilmiş ve buna bağlı olarak da oyunlaştırma tasarım çerçevesi oluşturulmuştur. Gözlem ve görüşme yoluyla toplanan veriler sonucunda her aşamamada gerçekleştirilen etkinliklerin ve ders sürecinin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu, tüm aşamalarda genel olarak sosyal oyunların entegre edildiği uygulamaların beğenildiği ve öğrencilerin güdülenmelerini artırmada olumlu katkı sağladığının belirlendiği belirtilmektedir. Oyunlaştırma uygulamalarında kimi öğrencilerin bireysel kimi öğrencilerin de grup etkinliklerinde daha çok motive olduklarının görüldüğü belirtilerek, kişisel özellikler, yaş, cinsiyet ve oyun tercihlerinin oyunlaştırma etkinliklerinin oluşturulmasında önemli bir etken olduğu belirtilmiştir.

Yıldırım'ın (2016) "oyunlaştırma temelli "öğretim ilke ve yöntemleri" dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi" adlı çalışmada oyunlaştırma temelli öğretim uygulamalarının öğrenci başarısı, öğrencilerin derse yönelik tutumları, oyunlaştırmaya ilişkin algıları ve düşünceleri üzerine etkisini belirlemeyi ve oyunlaştırılmış öğretim programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. DeneySEL ve durum çalışmasını içeren karma yöntemin benimsendiği araştırma Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2. Sınıftaki toplam 97 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik harmanlanmış ve ters yüz edilmiş öğretim süreçlerinin işe koşulduğu bir öğretim

programı hazırlanarak deney grubunun programına oyun unsurları katılarak oyunlaştırılmıştır. Uygulanan program sonucuna uygulanan başarı sönstest sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olduğu ve oyunlaştırmanın, öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Oyunlaştırmaya ilişkin öğrenci algıları ile ilgili olarak sürecin algılanmasında en fazla etkiye dinamiklerin, sonra bileşenlerin ve sonra da mekaniklerin sahip olduğunun görüldüğü, ayrıca öğrencilerin eğitimin oyunlaştırılmasına ilişkin düşüncelerinin olumlu olduğu ve oyunlaştırılmış öğretim programının değerlendirilmesi sürecinin ise olumlu kanıyla tamamlandığı ve öğretim programının uygulanabilir olduğu belirtilmiştir.

Karataş (2014), bu konuda yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalara genel bir bakış açısı sunmaktadır. Eğitimde oyunlaştırma konusundaki araştırma eğilimlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında Karataş (2014), oyunlaştırma ve öğrenme anahtar kelimelerini kullanarak EBSCO, Elsevier, Scopus, ProQuest, Ulusal Tez Merkezi ve Google Scholar veri tabanlarında Türkçe ve İngilizce çalışmaları taramış ve ulaştığı 206 çalışmadan araştırma amacına uygun olan 62 çalışmayı incelemiştir. İnceleme sonucunda en çok çalışmanın 2014 yılında yapılmış olduğu, çoğu çalışmada çalışma grubunun 50’den az olduğu ve lise öğrencilerinden oluştuğu görülmüştür. Öğrenme alanı olarak bakıldığında çalışmaların çoğunun bilgi ve iletişim teknolojilerine odaklandığı ve oyunlaştırılmış bir öğrenme ortamının akademik başarıya etkisinin incelendiği belirtilmektedir. Ayrıca çalışmalarda en çok kullanılan oyun bileşeninin rozet ve puanlar olduğu da belirtilmektedir. Çalışmaların türüne bakıldığında %66,13’ünün bildiri metni, %25,81’inin makale ve %8,06’sının yüksek lisans tezi olduğu ifade edilmiştir.

2.2. Yurtdışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

St Croix (2020), bir mesleki öğrenme modeli olarak eylem araştırmasının Kanada’da uygulanan Öğretmen Yeterlik Standartları (TQS) bağlamında “kariyer-boyu mesleki öğrenme ve öğretim ve öğrenmeyi geliştirmek için sürekli eleştirel yansıtma” ile ilgili etkililiğine yönelik çalışmasında eğitimci algılarına odaklanmıştır. Karma yöntemli bir durum çalışması olarak desenlendiği belirtilen çalışma bir lisede çalışmakta olan öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilmiş olup veriler anket (38 katılımcı), gözlem (25 katılımcı) ve görüşmeler (6 katılımcı) yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda eylem araştırmasının öğretmenlerin belirtilen yeterliği kazanması açısından etkili bir araç olarak

potansiyele sahip olduğu, bunun yanında eylem araştırmasının işe yerleşik olarak gerçekleştirilmesi, alınan kararların kanıta dayalı olması, zaman açısından desteklenen ve suregelen bir sure olması, ğretimi geliştirmesi ve iş birliği ile desteklenmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Terrazas-Arellanes, Strycker ve Walden tarafından 2019 yılında gerçekleştirilen araştırmada, ortaokul ğretmenlerinin öğrencilerine evrimii akademik araştırma yapma konusunda bazı stratejilerin ğretimi ile ilgili verecekleri bir eğitime hazırlamak amaçlanmıştır. Bu amaca yonelik olarak beş modülden oluşan bir Web-tabanlı mesleki gelişim programı hazırlanmış ve sure sonucunda değerlendirilmiştir. 13 ğretmen ve bu öğretmenlerin toplam 477 ğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada öncelikle öğretmenlere yonelik geliştirilen Web-tabanlı mesleki gelişim programı ile eğitim düzenlenmiş ve sonrasında öğretmenler bu programdan edindikleri bilgiler doğrultusunda öğrencilerine akademik araştırma yapma konusunda eğitim vermişlerdir. Araştırma sonrasında yapılan değerlendirme sonucunda öğretmenlerin aldıkları mesleki gelişim programını oldukça etkili buldukları ve öğrencilerin de aldıkları eğitim sonrasında bu konudaki öğrenmelerinde artış olduğunun belirlendiği belirtilmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin öğretmenleri ve özel eğitim asistanlarının mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla Balfe ve Bhroin (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Balfe (2018) tarafından geliştirilen niversite destekli sosyal yapılandırmaı bir mesleki gelişim modelinden yararlanılmıştır. Balfe modeli olarak adlandırılmış olan sosyal yapılandırmaı kuramına dayalı modele göre en önemli bileşen kişinin öğrenmesinin kendinden daha fazla bilgi sahibi olan bir başka kişi tarafından desteklenmesidir. Dolayısıyla iş birliğine dayanan modelde bilginin gruplar içerisinde sosyal bir yapıda tartışmalar ve yansıtmalar yoluyla elde edildiği varsayılmaktadır. Çoklu durum çalışması olarak gerçekleştirilen çalışmada bir ğrenci, bir ğretmen ve bir özel eğitim asistanından oluşan, İrlanda’da yer alan toplam beş farklı okuldan beş farklı özel eğitim sınıfı olmak üzere beş durum üzerinde çalışılmıştır. Anket, görüşme gözlem ve ğrenci değerlendirmeleri ile toplanan veriler doğrultusunda ğretmen ve özel ğretim asistanlarının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin iletişim becerilerini destekleme konusunda bilgilerinin ve özgüvenlerinin arttığı, ayrıca stratejilerini öğrencilerine göre bireyselleştirme konusunda da güçlendikleri belirtilmektedir. İşbirlikli iletişimin pedagojik içerik bilgisinin yeniden yapılanmasını sağladığı da bir diğer araştırma sonucu olarak vurgulanmaktadır. Aynı zamanda ğretmen

ve özel öğretim asistanlarının eğitim öncesinde öğrencileriyle olan iletişimlerinde baskın rol almalarının eğitim sonrasında değişerek kendilerinin daha pasif davranarak öğrencilerine iletişimi yönlendirme rolünü sağladıkları, sonuç olarak da olumlu yetişkin-öğrenci iletişiminin süresinin ve sıklığının arttığı gözlemlenmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin yenilenmiş mesleki öğrenme modeline (reformed professional learning model) yönelik algılarının ve deneyimlerinin incelenmesi amacıyla Butler (2018) tarafından nitel bir araştırma olarak gerçekleştirilen çalışmada veriler doküman incelemesi, dörder kişiden oluşan iki odak grup görüşmesi ve dört bireysel görüşme ile toplanmıştır. Araştırmacı öncelikle alanyazında yer alan önemli öğrenme-öğretme teorileri ve mesleki öğrenme ile ilgili çalışmalardan yararlanarak yenilenmiş bir mesleki öğrenme modelinde olması gereken özellikleri belirlemiş, daha sonra eyalet yönetiminin benimsediği yenilenmiş mesleki öğrenme deneyimini yaşamakta olan katılımcılardan toplanan verilerle sonuca ulaşmaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda etkili bir mesleki öğrenme modelinin bir amacı ve iş birliği özelliğinin bulunması, kişiselleştirilmiş seçenekler ve tercihler sunması, etkin öğrenmeyi işe koşması ve yansıtma yapılabilecek deneyimler sunması ve mesleki öğrenme seçenekleri içerisinde tutarlılık ve süreklilik göstermesi gerektiği ortaya konulmuştur. Katılımcıların görüşlerine göre modelin olumlu yanları; seçenekler sunması, farklı öğrenme yolları ile yenilikçi bir yapıya sahip olması, içeriği, deneyim elde etmeye olanak sağlaması ve bireysel ve mesleki gelişime olan etkisi olarak belirtilmiştir. Katılımcılara göre modelin sınırlılıkları ise; amacının bulunmaması, modelin uygulandığı ilk yıl ile ikinci yılı arasındaki karışıklık, uygulama sürecinde öğretmen girdisinin olmaması, bireyselleştirmenin olmaması, tutarsız etkin öğrenme deneyimleri ve yansıtma olanağı olmaması olarak belirtilmiştir.

Anderson, Boaler ve Dieckmann (2018) tarafından gerçekleştirilen ve karma yöntem benimsenen çalışmada, harmanlanmış bir mesleki gelişim modeli ile öğretmenlerin beyin araştırmaları sonucunda ortaya çıkan yeni bilgiler doğrultusunda matematik öğrenmeyle ilgili mitler ve etkili matematik öğretim yöntemleri ile ilgili aldıkları eğitimin sonuçları araştırılmıştır. Amerika’da 8 okul bölgesinden toplam 40 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada katılımcılar matematik notlarının en düşük olduğu 5. sınıf öğretmenleri arasından yapılan çağrıyla eğitime katılmak isteyenlerin seçilmesi ile belirlenmiştir. Eğitim ilk olarak 8 modülden oluşan bir yapı içerisinde çevrimiçi başlamış olup, daha sonra öğretmenlerin kendi okul bölgelerinde yüz yüze bir araya

gelerek okulları bağlamında tartıştıkları toplantılarla desteklenmiştir. Ayrıca koçluk yöntemiyle öğretmenler okullarında gözlemlenmiş ve desteklenmiştir. Anket, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi (yansıtma) yoluyla öğretmen ve öğrencilerden toplanan nicel ve nitel veriler sonucunda öğrenci inançları, öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve öğrencilerin matematik puanlarında anlamlı bir olumlu artış gözlemlenmiştir. Özellikle kız öğrenciler, İngilizce öğrenenler ve ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin başarılarının arttığı ortaya konulmuştur.

Bain, Brosnan ve McGuigan tarafından (2018) İskoçya’da Yüksek Öğretimde Öğretim Niteliği (Teaching Qualification in Further Education(TQFE)) olarak tanınan mesleki öğrenme modeli kapsamında gerçekleştirilen çalışmada modelin uygulandığı üniversitelerdeki paydaşların görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Kennedy (2005) tarafından dönüştürücü mesleki öğrenme modeli olarak tanımlanan sınıflandırmaya bir örnek olduğu belirtilen TQFE modelinin uygulandığı üç üniversiteden pilot uygulama olarak toplanan anket verisi sonucunda daha derinlemesine veri elde edebilmek için görüşme yapılmasına karar verilmiş ve 9 katılımcıyla gerçekleştirilen bireysel görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Sonuç olarak TQFE modelinin dönüştürücü bir yapısının olduğunun doğrulandığı, program sürecinin ötesine ulaşan bir etkiye sahip olduğu, ayrıca böyle dönüştürücü modellerin kaçınılmaz bir gereksinim olduğunun vurgulandığı belirtilmektedir.

Mesleki öğrenme modeli geliştirilerek denenmesi ile ilgili bir başka çalışma da Letonya Ulusal Araştırma Programı Projesi kapsamında desteklenen Namsone ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen “Ders Odaklı Mesleki Gelişim Modeli”nin açıklanması ve deneme aşamasının ilk sonuçlarının paylaşılması amacıyla gerçekleştirilen durum çalışmasında öncelikle modelin tanıtımı yapılmaktadır. Buna göre geliştirilen model, araştırma ve analiz için uzun dönemli iş birliği, ders planı hazırlayarak sınıfta uygulanması ile gerçekleştirilen bir eylem araştırması ve ders gözlemi ve analizleriyle meslektaşlardan dönüt alınarak ve bireysel yansıtma yoluyla okul tarafından sağlanan destek olmak üzere üç yapısal öğeden oluşmaktadır. 13 okuldan ikişer öğretmen ve birer yönetici olmak üzere üçer kişilik gruplardan oluşan katılımcılarla gerçekleştirilen deneme uygulamasının devam ettiği belirtilen çalışmadan ilk alınan görüşme verilerine göre modelin öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması konusunda deneyimlerini artırdığı belirtilmekte olup ileriki sonuçlarla ilgili henüz bir yayına ulaşılamamıştır.

Sheffield ve Blackley'nin 2016 geliştirdikleri “Yansıtıcı Kimlik Oluşturma Modeli” (Reflective Identity Formation Model) olarak adlandırdıkları mesleki öğrenme modelini ve bu model doğrultusunda gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarını açıkladıkları çalışmada (Sheffield, Blackley & Moro, 2018), modelin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini ne ölçüde desteklediğı sorusuna yanıt aramışlardır. Öncelikle geliştirilen model yaparak öğrenmeye odaklı olup, konu ile ilgili bilgi edindikleri “eğitim atölyesi”, öğrendiklerini öğretimlerine yansıtmaları için hazırlık yaptıkları “bireysel yansıtma”, hazırladıklarını öğretimlerinde uyguladıkları “uygulama” ve son olarak da diğeri öğretmenlerle odak grup şeklinde bir araya gelerek deneyimlerini paylaştıkları “mesleki yansıtma” olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Model tüm aşamalar sonucunda öğretmenleri acemilikten uzmanlığa taşımayı amaçlamaktadır. Dijital teknolojiler konusunda 28 öğretmenle 10 haftalık bir süreçte gerçekleştirilen uygulama sonucunda öğretmenlerin dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu konusunda bilgi ve özgüvenlerinin arttığı ve modelin etkili bir şekilde çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan hareketle modelin ilk halinde yer almayan iş birliği boyutu modele eklenmiştir.

Frederick (2012), alanyazında bu konudaki çalışmaların genel olarak bir deneyimin hemen sonrasındaki etkilerine veya yalnızca öğretmenlerin memnuniyet derecelerine odaklanmasını eleştirerek, çalışmasında uzun dönem etkilerinin araştırıldığını belirtmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki öğrenme deneyimlerinin uzun dönemli etkilerinin belirlenmesi amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirmiş, iki odak grup şeklinde toplam 11 öğretmenin teknoloji entegrasyonu konusunda 10 yıl önce almış oldukları mesleki öğrenme programı ile ilgili hatırladıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların deneyimledikleri programla ilgili en çok hatırladıklarının program kaynakları ve iş birliği yapabilme imkanı bulabilmeleri olduğı belirlenmiştir. Katılımcılar ayrıca deneyimledikleri programın bir parçası olarak yaygınlaştırma faaliyetinde bulundukları süreçte öğretici rolü sırasında çok daha fazlasını öğrendiklerini belirtmiş olup, araştırma sonucunda programın genel olarak katılımcıların özgüvenlerini, mesleki gelişimlerini ve kariyer hedeflerini geliştirdiğı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yer alan çoğı çalışmanın aksine mesleki öğrenmenin uzun dönem etkilerinin araştırılması açısından yenilikçi bir yönü bulunan araştırmanın sonuçları doğrultusunda programın etkililiğini ortaya koyması açısından da önemli olduğı düşünülmektedir.

Sheffield (2004) tarafından gerçekleştirilen ve Avustralya mesleki öğrenme modeli bağlamında yer alan Avusturalya İşbirlikli Ortaokul Bilim Programı'nın (Collaborative Australian Secondary Science Program) incelendiği, durum çalışması altı farklı okuldan toplam 25 öğretmenle gerçekleştirilmiş olup veriler gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda CASSP modelinin başarılı bir şekilde uygulanmasını etkileyen birincil etmenlerin, öğretmenlere öğretimleri ile ilgili yansıtma yapmaları için zaman tanınması ve destek sağlanması, yeni öğretim stratejilerinin açıklanması ve bu konuda model olunması ve programda yer alan kaynak ve materyaller olduğu belirtilmiştir. Çalışma sonucuna göre ikincil etmenler ise okul ile ilgili etmenler, liderlik, okul hiyerarşisi, meslektaş desteği ve okul dışındaki diğer etmenler olarak belirtilmiştir. Araştırmada CASSP modelinin bu faktörlerin büyük bir kısmını sağladığı belirtilmektedir.

Eğitimde oyunlaştırma konusunda yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında Özçınar ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma bu konuda öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen çalışmalarla ilgili bir bakış açısı sunmaktadır. Alan yazında öğretmenlerin oyunlaştırma kullanımına yönelik yer alan çalışmaların analiz edilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada Web of Science veri tabanında yer alan çalışmalar incelenmiştir. Öğretmen ve oyunlaştırma anahtar kelimeleri ile yapılan tarama sonucunda 2013-2018 yılları arasında gerçekleştirilmiş 337 çalışmaya ulaşılmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen ve oyunlaştırma ile ilgili çalışmaların yıllara göre giderek sayıca arttığı, büyük çoğunluğunun eğitim ve eğitim bilimleri alanlarında gerçekleştirildiği ve çalışmaların %64,99'unun bildiri metni, %33,53'ünün makale, %1,78'inin ise kitap bölümü olduğu belirtilmektedir. Çalışmaların gerçekleştirildiği ülkelere bakıldığında en çok çalışmanın İspanya daha sonra Brezilya'da gerçekleştirildiği, Türkiye'de ise bu konuda ilgili veri tabanında yayınlanan herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı görülmüş ve bu çalışmaların Türkiye'de artırılması gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesine yönelik oyunlaştırma ile ilgili sınırlı çalışmalardan biri Vu ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen, harmanlanmış öğrenme ve oyunlaştırma yoluyla iş başında mesleki öğrenme sağlamayı amaçlayan çalışmadır. Katılımcılar ABD'de programa gönüllü olarak başvuru yapan farklı mesleki kıdeme sahip toplam 28 ilköğretmeninden oluşmaktadır. Üç aşamadan oluşan ve gerçekleştirilen birinci aşamasının sonuçlarının paylaşıldığı araştırmada teknoloji

entegrasyonu konusunda katılımcılara 9 ay boyunca uzaktan ve yüz yüze uygulamaların yer aldığı oyunlaştırılmış bir mesleki öğrenme eğitimi verilmiş, eğitim içerisinde katılımcılardan kendi sınıflarında öğrendiklerini uygulayabilecekleri ve bu süreçte yaşananlar ile öğrenci üzerindeki etkisini yansıtabilecekleri görevler verilmiştir. Nicel ve nitel verilerin bir arada toplandığı betimleyici durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre gerçekleştirilen eğitimin öğretmenlerin etkili matematik öğretimlerini ve matematik içerik bilgilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin katıldıkları mesleki öğrenme süreci sonrasında öğrendiklerini sınıflarında uygulamayı planladıklarını belirttikleri ifade edilmektedir. Nitel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre ise öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamaların güdülenme, derse katılım ve matematiksel düşünme gibi konularda öğrencileri üzerindeki olumlu etkileri gösterdiği belirtilmektedir.

Oyunlaştırma ile mesleki öğrenme konusunu bir arada işleyen bir diğer çalışma da Gamrat ve diğerleri (2014) tarafından yine ABD’de gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, öğretmenin kendi mesleki öğrenmesini esnek bir şekilde planlayıp sürdürmesine dayanan Öğretmen Öğrenme Yolculuğu yaklaşımı doğrultusunda Pennsylvania Devlet Üniversitesi, Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi (NASA) ve Ulusal Bilim Öğretmenleri Derneği (NSTA) işbirliği ile tasarlanan Öğretmen Öğrenme Yolculuğu (TLJ) rozet sistemi işe koşulmuş ve öğretmenlerin bu rozet sistemi ile aldıkları eğitimin etkisi incelenmiştir. Araştırma bilim alanındaki toplamda 36 öğretmenle gerçekleştirilmiş olup, katılımcılara hava ve iklim bilimi, mühendislik ve güneş sistemi konularında toplam 63 mesleki gelişim etkinliği sunulmuştur. Sonuç olarak 36 katılımcı 3 aylık bir sürede toplamda 154 mesleki gelişim etkinliğini seçip tamamlamış olup, uygulama sürecindeki esnekliğin öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı, buna ek olarak konuların, değerlendirme rozetlerinin, içeriğin seçiminde kendileri karar vererek her biri birbirinden farklı kişiselleştirilmiş mesleki öğrenmeler gerçekleştirdikleri belirtilmiştir. Rozet sisteminin etkili bir mesleki öğrenme sağladığı ve kullanılmasının olumlu etki oluşturacağı da ifade edilmiştir.

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve eğitimde oyunlaştırma konusunda gerçekleştirilmiş çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir. Öncelikle mesleki öğrenme konusundaki çalışmalar incelendiğinde bu konuda geniş kapsamlı yeni bir model geliştirme çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu, bu sınırlı çalışmaların ise

bazılarının uygulama içermediği, bazılarının ise geliştirilen modelin kapsamı açısından sınırlı kaldığı görülmektedir. Ayrıca mesleki öğrenme konusundaki çalışmaların büyük bölümü bir mesleki öğrenme programı geliştirme veya var olan bir mesleki öğrenme modelinin belirlenen çalışma grubunda denenmesine yöneliktir. Eğitimde oyunlaştırma konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında ise kavramın alanyazında yeni ortaya çıkmasına rağmen kısa zamanda ilgi gördüğü ve her yıl giderek daha fazla bu konuda çalışma yapıldığı görülebilmektedir. Fakat bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu farklı öğretim kademelerindeki öğrencilere yönelikken öğretmenlerin bu konuda mesleki öğrenmelerinin sağlanmasına odaklanan çalışmaların oldukça sınırlı kalması bu konuda bir eksiklik olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarına yönelik sınırlı da olsa çalışmanın yer alması umut verici olmakla birlikte bu konuda hem öğretmen adaylarına hem de öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen çalışmaların çoğaltılması gerekmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın yönteminin açıklandığı bu bölümde temel olarak araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizli ile ilgili başlıklar yer almaktadır. Bu başlıkların yanı sıra ise araştırma kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesi süreci ve bu modelin denenmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulama boyutunun gerçekleştirilmesi süreci ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırma deseni doğrultusunda farklı aşamalar yer aldığından öncelikle bu aşamalar açıklanmış ve diğer başlıklarda verilen bilgiler de bu aşamalara uygun olarak sağlanmaya çalışılmıştır.

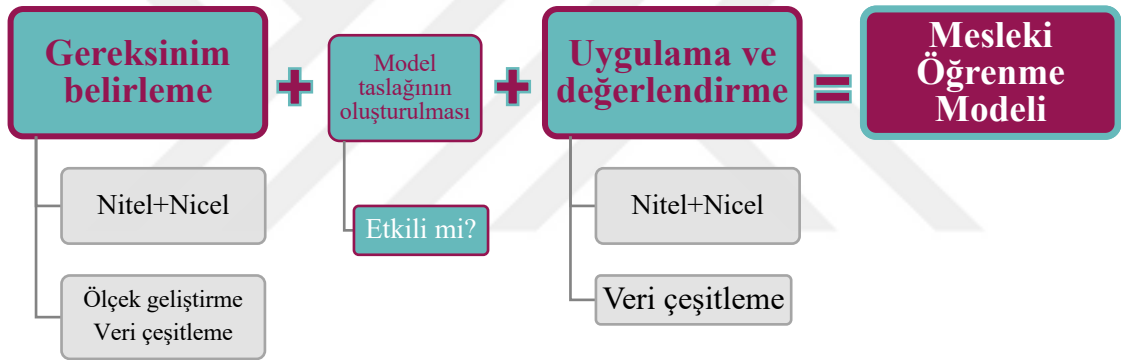
3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin etkili mesleki gelişiminin sağlanmasına yönelik bir model önerisi geliştirilmesinin ve uygulama sürecinin etkililiğinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada çok aşamalı karma araştırma deseni benimsenmiştir. Karma araştırmalar yalnızca nicel veya nitel verinin tek başına araştırma problemi için yeterli olmayacağı düşünülen, iki veri türünün birlikte kullanılmasının daha uygun olduğu araştırmalarda kullanılmaktadır (Creswell, 2014). Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2007) karma yöntem araştırmaları ile ilgili çeşitli araştırmacıların tanımlarını analiz ettikleri çalışmalarında bu analize bağlı olarak yaptıkları genel bir tanımda karma yöntem araştırmasını şu şekilde tanımlamışlardır; “Daha geniş ve derin bir anlayış ve doğrulama gerçekleştirebilmek amacıyla bir araştırmacı veya araştırma grubunun nitel ve nicel araştırma yaklaşım unsurlarını (nitel ve nicel bakış açısı, veri toplama, analiz ve müdahale etme tekniklerinin kullanımı gibi) birleştirdiği araştırma türüdür.” Bu çalışmada da karma yöntemde belirtilen amaca benzer şekilde nicel ve nitel verilerden yararlanılırken aynı zamanda araştırmanın amacı doğrultusunda farklı aşamalar gerçekleştirilmesi, karma yöntem deseninin benimsenmesinde etkili olmuştur.

Çok aşamalı karma yöntem deseni ise, diğer temel karma desenler olan yakınsayan, açıklayıcı, keşfedici ve gömülü karma yöntem desenleri üzerine kurulmuş karmaşık bir desen olmakla birlikte, araştırmacının bir problemi farklı aşamalar veya ayrı araştırmalar içerisinde çözmeye çalıştığında ortaya çıkmaktadır (Creswell, 2014). Araştırma içerisindeki aşamaların her biri farklı bir temel karma desende desenlenmiş olabilmekle birlikte, ayrıca aşamaların sonuçları birbirlerini bütünleyici ve etkileyici niteliktedir (Creswell, 2014). Bu çalışmanın amacı doğrultusunda etkili bir mesleki öğrenme

modelinin oluşturulması amacıyla öncelikle bir gereksinim belirleme çalışması gerçekleştirilerek, buradan elde edilen veriler ışığında taslak bir model oluşturulmuştur. Bu aşamada aynı zamanda oluşturulan model taslağına uygun bir mesleki öğrenme ölçeği geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasına geçildiğinde ise ilk aşamada oluşturulan model taslağının denenmesi ve değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Görüldüğü üzere araştırmanın iki aşamasında nicel ve nitel veriler toplanarak birbiriyle ilişki içerisinde değerlendirilmiştir.

Çok aşamalı karma yöntem desenlerinde araştırmacı araştırmanın her bir aşamasını açık bir şekilde açıklamalı ve ulaşılmak istenen asıl amaçla bağlantısını kurmalıdır. Buna bağlı olarak bu çalışmada gerçekleştirilen aşamalarla ilgili bilgiler Şekil 3.1.'de gösterilmiş ve daha sonrasında bu aşamalar kısaca açıklanmıştır.



Şekil. 3.1. Araştırma deseni

Şekil 3.1.'den de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin etkili mesleki öğrenmesinin sağlanmasına yönelik bir model önerisi geliştirmenin amaçlandığı bu çalışma temel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalarla ilgili genel bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Aşama 1- Gereksinim belirleme: Araştırmanın ilk aşaması olan gereksinim belirleme aşamasında öncelikle nitel veriler toplanmış olup sonrasında buna bağlı olarak bir ölçek geliştirme çalışması ile devam edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın birinci aşamasında nitel+nicel şeklinde gerçekleştirilen bir sürecin benimsendiği söylenebilir.

Gereksinim belirleme aşamasının nitel verileri öğretmen ve öğretmen eğitimcileri ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Böylelikle mesleki

öğrenme konusunda öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinden görüş alınarak bu konudaki gereksinimler belirlenmeye çalışılmıştır.

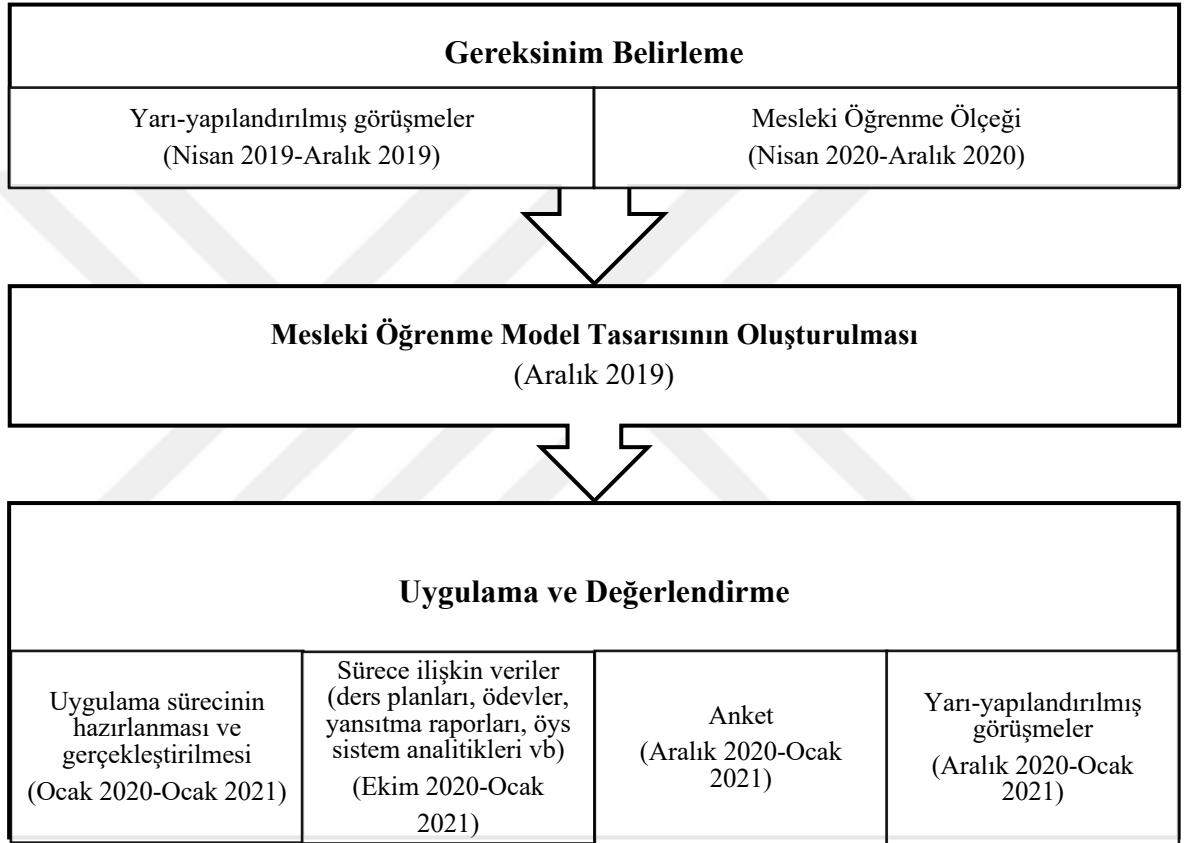
Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda mesleki öğrenme modelinin ilk taslağı oluşturularak modelde olması gereken aşamalar belirlenmiştir. Daha sonra oluşturulan mesleki öğrenme modelinin aşamalarını ve içerdiği öğeleri yansıtan bir Mesleki Öğrenme Ölçeğinin geliştirilmesine geçilmiştir. Nitel verilerden ve alan yazın incelemesinden hareketle oluşturulan madde havuzu uzman görüşlerinden sonra son hali verilerek gerekli analizlerin yapılabilmesi için veriler toplanmaya başlanmıştır. Bahsedilen ölçeğin geliştirilmesi amacıyla gerekli nicel veriler toplanarak ölçek geliştirme çalışması nicel analizlerle devam ettirilmiştir. Görüşmelerin tamamlanması ve ölçeğin uygulanması sonucunda ortaya çıkan veriler doğrultusunda öğretmenlerin bu konudaki gereksinimlerine yönelik sonuçlar ortaya koyulmaya çalışılarak diğer aşamaya geçilmiştir.

Aşama 2- Uygulama ve değerlendirme: İlk aşamada öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusundaki gereksinimler belirlendikten sonra, bu aşamada oluşturulan taslak modelin uygulanması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamanın, belirli bir katılımcı grubuyla ve belirlenen konu kapsamı ile sınırlı olması sebebiyle durum çalışması şeklinde yürütülmesine karar verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle modelin uygulanması konusunda pilot uygulama süreci gerçekleştirilmiş, bu süreç sonucunda gerekli düzeltmeler yapılarak asıl uygulamaya geçilmiştir. Uygulama süreci boyunca ve süreç sonunda katılımcılardan elde edilen ağırlıklı nitel ve destekleyici nicel veriler doğrultusunda modele dayalı uygulama sürecinin etkililiği değerlendirilerek, bunun sonucunda modelin son hali oluşturulmuştur. Bu aşama genel olarak nitel bir desende gerçekleştirilmiş olsa da farklı veri kaynaklarından yararlanılması ve nitel veri yanında nicel verilerin de toplanmasıyla veri çeşitlemesi sağlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda veriler, başta eğitimi tamamlayan katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve anket olmak üzere, ders planları, yansımalar, ders materyalleri, öğrenci dönütleri, sistem analitikleri ve Zoom toplantı kayıtları gibi çeşitli kaynaklardan elde edilmiştir.

Aşağıda araştırma sürecine ilişkin daha detaylı bilgiler paylaşılacaktır.

3.2. Araştırma Süreci

Temel olarak gereksinim belirleme ve uygulama ve değerlendirme olmak üzere çalışmada iki ana aşama bulunsa da bu iki aşama arasında mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesi de yer almaktadır. Araştırma sürecine ilişkin aşamalar ve bu aşamalarda toplanan veriler ile ilgili bazı detaylara yönelik bilgiler aşağıda yer alan Şekil 3.2’de gösterilmektedir:



Şekil 3.2. Araştırma süreci

Şekil 3.2’de de görüldüğü üzere araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında nitel ve nicel iki veri toplama aracı kullanılmış olup, veriler Nisan 2019-Aralık 2019 tarihleri arasında sekiz aylık bir süreçte toplanmıştır. Bu aşamadan elde edilen veriler doğrultusunda Mesleki Öğrenme Modeli tasarlanarak bu modelin uygulanması aşamasına geçilmiştir. Ocak 2020 tarihinde başlayan uygulama hazırlık süreci Ağustos 2020 tarihinde tamamlanarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesi amacıyla duyuruların yapılması ve kayıtların alınması sonrasında Ekim 2020 tarihinde uygulama süreci başlatılarak Ocak 2021’de sonlandırılmıştır. Uygulama süreci boyunca

elde edilen verilere ek olarak süreç sonunda Aralık 2020’de katılımcılardan anket ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmaya başlanarak Ocak 2021’de tamamlanmıştır.

Sürecin daha iyi anlaşılması ve nasıl gerçekleştirildiğinin açıklanması amacıyla yöntemle ilgili diğer başlıklara geçilmeden önce mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesi ve uygulamanın gerçekleştirilmesi aşamalarındaki sürece ilişkin bazı bilgiler aşağıda paylaşılmıştır.

3.2.1. Mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesi

Mesleki öğrenme ile ilgili alanyazın incelendiğinde doğrudan ‘mesleki öğrenme’ kavramıyla ilişkili olarak oluşturulmuş bir modele rastlanmamakla birlikte ‘mesleki gelişim’ kavramı ile kullanılan ve alanyazında çeşitli araştırmacılar tarafından sınıflandırılan birçok model bulunmaktadır. Ancak mesleki öğrenme konusunda gerçekleştirilen çok sayıda araştırma bu konuda tüm dünyada hala istenilen düzeye gelinemediğini, yaşanan sorunları göz önünde bulundurarak göstermektedir (Timperley, 2011, Opfer, 2016, OECD, 2017). Dünyada mesleki öğrenme konusunda yaşanan sorunların yanı sıra özellikle Türkiye özelinde yaşanan sorunlar (Bümen ve diğerleri, 2012), bu konuda yeni adımların atılması gerektiğini göstermektedir. Aynı zamanda, mesleki gelişim kavramından mesleki öğrenme kavramına geçiş yaşanmasıyla amaçlanan sonuçlara ulaşılabilmesi için bu kavram özelinde kendine özgü modeller ortaya konulması önemli görülmektedir.

Bu doğrultuda çalışma kapsamında mesleki öğrenme kavramının tanımına ve getirdiği yeniliklere uygun olarak geliştirildiği düşünülen bir “Mesleki Öğrenme Modeli” geliştirilmiştir. Modelin geliştirilmesi aşamasında öncelikle alanyazın taraması sonucunda etkili mesleki öğrenme ile ilgili elde edilen bilgiler ve alanyazında var olan mesleki gelişim modelleri incelenerek yaşanan sorunların çözümü açısından yeni oluşturulacak bir modelde yer alması gereken özellikler ve aşamalar belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen eğitimcileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda modelin genel yapısına karar verilerek uzman görüşüne başvurulmuştur.

İlk oluşturulan model taslağı öncelikle mesleki öğrenme konusunda çalışmalara sahip ve tez izleme komitesi üyesi üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Araştırmacı tarafından model taslağının sözlü olarak bu alan uzmanlarına sunumu

gerçekleştirilmiş ve görüşleri alınmıştır. Taslak model ile ilgili uzman görüşlerinin de desteğiyle araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş ve daha detaylı bir şekil oluşturularak, modele boyut ve alt aşamalar eklenmiştir. Bu şekilde aynı uzmanların görüşlerine tekrar sunulmuş ve uzmanların da önerisiyle dikey olarak oluşturulan model yatay gösterime dönüştürülerek son halini almıştır.

3.2.2. Uygulama ve değerlendirme aşamasının gerçekleştirilmesi

Bu başlık altında çalışmanın önemli bir bölümünü oluşturan ve modelin denenmesini sağlayan uygulama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği ve bu süreçte yapılanlar anlatılmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle uygulama öncesi hazırlıklar ile ilgili detaylı bilgiler paylaşılmış, daha sonra uygulama öncesi gerçekleştirilen pilot uygulama süreci ve sonuçlarından bahsedilerek, ardından asıl uygulama süreci ile ilgili daha detaylı bilgiler paylaşılmıştır.

3.2.2.1. Hazırlık süreci

Çalışma kapsamında geliştirilmiş olan mesleki öğrenme modelinin denenerek değerlendirilmesi, bunun sonucunda modelin işlerliğinin kontrol edilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda modelde yer alan aşamaları içeren, öğretmenlere yönelik bir eğitim düzenlenmiş ve araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Öğretmenlere verilecek olan mesleki öğrenme eğitiminin konusunun güncel, merak uyandıran ve genellikle başka kavramlarla karıştırılan bir konu olması sebebiyle öğretmenler tarafından gereksinim duyulan bir konu olduğu düşünülen ‘eğitimde oyunlaştırma’ olmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda eğitimde oyunlaştırmanın tüm öğretmenlik alanlarında ve tüm kademelerde uygulanabilir bir konu olması da bu konunun seçiminde belirleyici olmuştur. Böylelikle çeşitli alanlardan ve çeşitli kademelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitime katılabilmesi amaçlanmıştır.

Diğer bir taraftan, model konusunda farklı çalışma deneyimlerine sahip öğretmenlerden dönüt alınabilmesi açısından uygulamanın çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmesinin daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Öğretmenlerin çalışma koşulları, ders yükleri, aile yaşantıları gibi birçok farklı nedenden dolayı eğitime katılımlarında eşzamanlılık sağlanması zor olduğundan çevrimiçi gerçekleştirilecek eğitimin büyük bölümünün eş zamansız olarak gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu

şekilde planlanan uygulama, ders içeriği ve ders planının hazırlanması, ders materyallerinin oluşturulması, pilot uygulama, katılımcıların belirlenmesi, uygulamanın gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamaları ile gerçekleştirilmiştir.

3.2.2.2. Ders içeriğinin ve ders planının hazırlanması

Öncelikle uygulama kapsamında belirlenen konu ile ilgili eğitimin gerçekleştirileceği Anadolu Üniversitesi Mergen Öğretim Yönetim Sistemi üzerinde “Eğitimde Oyunlaştırma” isimli bir ders açılmıştır. Yetişkin öğrenmesine uygun olduğu düşünüldüğünden ders içeriği modüller halinde sunulmuştur.

Eğitim kapsamında açılan dersin öncelikle eğitimde oyunlaştırma konusundaki alan yazından hareketle belirlenen içeriği doğrultusunda öngörülen 8 haftalık bir ders planı oluşturulmuştur (EK-). Oluşturulan plana uygun olarak ders içerikleri ile ilgili modüller oluşturularak derse eklenmiştir (Ek). Bu doğrultuda dersin kazandırmayı amaçladığı kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ile ilgili bilgiler aşağıda paylaşılmaktadır.

Amaç ve kazanımlar:

Öncelikle katılımcıların "Eğitimde Oyunlaştırma" dersi sonunda elde etmeleri amaçlanan kazanımlar şu şekilde ifade edilmiş ve katılımcılarla paylaşılmıştır:

Katılımcılar bu ders sonunda;

- Oyunlaştırma kavramını açıklayabilecek,
- Eğitimde oyunlaştırmanın önemini tartışabilecek,
- Eğitimde oyunlaştırmanın nasıl kullanılacağını tartışabilecek,
- Derslerine oyun unsurları ekleyebilecek,
- Derslerinde teknolojiye yararlanarak oyunlaştırma kurgulayabilecektir.

İçerik:

Eğitimde Oyunlaştırma dersinin içeriği ise şu şekildedir:

1. Oyunlaştırmaya giriş

- Oyunlaştırma tanımı
- Oyunlaştırmanın önemi
- Eğitimde oyunlaştırmanın öğrenci üzerindeki etkileri

2. Oyunlaştırma süreci

- Oyun elementleri ve özellikleri
- Oyunlaştırma aşamaları

- Octalysis modeli
- Werbach 6D tasarım modeli

3. Eğitimde oyunlaştırma örnekleri

- Temiz masa oyunlaştırma örneği
- Geri dönüşüm oyunlaştırma örneği
- Marşmelov meydan okuması oyunlaştırma örneği

4. Dijital oyunlaştırma araçları

- Oyunlaştırmada teknoloji kullanımı
- Classdojo, özellikleri ve kullanımı
- Kahoot, özellikleri ve kullanımı
- Pointagram, özellikleri ve kullanımı
- Classcraft, özellikleri ve kullanımı

Öğrenme-Öğretme Süreci:

Eğitimde oyunlaştırma dersi, Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi kullanılarak uzaktan eğitim yoluyla yürütülmüştür. Bu süreçte katılımcılara içeriğe yönelik olarak izleyebilecekleri dört adet ders videosu hazırlanmış olup, bunlara ek olarak konuyu daha iyi pekiştirebilmeleri ve farklı kaynaklardan yararlanmaları için farklı araştırmacılar tarafından oluşturularak paylaşılmış ve açık kaynak olarak erişime açık olan ek videoların bağlantıları da sisteme eklenmiştir. Aynı zamanda içerikle ilişkili bazı bilimsel makaleler de okuyabilmeleri için sisteme yüklenerek okuyarak bilgi edinmek isteyen katılımcılara olanak sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, bazı modüllerde ders videosunu izlemeden önce veya izledikten sonra gerçekleştirmeleri beklenen bazı etkinlikler de paylaşılarak süreç olabildiğinde etkileşimli bir hale getirilmeye çalışılmıştır. Süreç boyunca gerçekleştirilen canlı dersler ve tartışma forumunun da kullanılmasıyla da bu etkileşim sürdürülmeye çalışılmıştır. Katılımcıların kuramsal bilgileri edindikten sonra bir ders planı hazırlayarak bunu sınıflarında uygulamaları ile ilgili aşama ile de deneyim kazanmaları ve uygulamalarının sonuçlarını görmeleri amaçlanmıştır. Bu deneyimlerinin sonuçlarını da bir yansıtma yazarak raporlamaları istenmiştir. Dolayısıyla süreçte, anlatım, tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası, uygulama, gözlem, rapor hazırlama gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır.

Değerlendirme:

Değerlendirme, katılımcıların süreç boyunca ÖYS üzerinden gönderdikleri ödev ve raporlar, etkinliklere katılımları ve hazırladıkları ders planları ile bunları uygulama süreçleri dikkate alınarak yapılmıştır. Ders içerisinde yer alan modülleri tamamlayarak özgün bir ders planı hazırlayan ve sınıflarında uygulayan katılımcıların dersi başarılı bir şekilde tamamladıkları kabul edilmiştir.

Dersin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri üç alan uzmanının ÖYS'ye dahil edilmesiyle görüşlerine sunulmuş ve bu doğrultuda düzenlenerek daha sonra materyallerin oluşturulmasına geçilmiştir.

3.2.2.3. Ders materyallerinin oluşturulması

Eğitimde oyunlaştırma dersi kapsamında amaçlanan kazanımlar doğrultusunda ders materyallerinin özgünlüğünün sağlanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanması uygun görülmüştür. Buna göre öncelikle eğitim süreci ve eğitici hakkında bilgi vermek amacıyla bir tanıtım videosu, dersin ve içeriğin genel bir tanıtımının yapılması amacıyla bir dakikalık kısa bir tanıtım videosu ve dört adet ders konusuyla ilgili videolar araştırmacının kendisi tarafından PowerPoint ve iMovie programları kullanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan videolar araştırmacının tez danışmanı tarafından kontrol edilerek onaylandıktan sonra son halini almıştır.

Ders videolarının oluşturulmasında öğretim materyali hazırlama ilkelerine bağlı kalınmış ve her bir videonun en fazla 10 dakika sürmesine çaba gösterilmiştir. İçerik oldukça öz ve anlaşılır bir şekilde verilmeye çalışılmış ve etkili iletişim açısından araştırmacının kendi sesiyle anlatım sağlanmıştır. Aynı zamanda yetişkin öğrenme özellikleri de videoların hazırlanma sürecinde dikkate alınmıştır. İlk iki ders videosu hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunularak alınan dönütler doğrultusunda diğer videoların oluşturulmasına devam edilmiştir. Tüm videolar tamamlandığında uzman görüşüne sunulmuş ve bu doğrultuda öğretim teknolojileri, öğretmen yetiştirme, mesleki gelişim gibi konularda çalışmaları bulunan üç uzmandan alınan görüşler doğrultusunda son hali oluşturulmuştur.

Oluşturulan ders videoları boyut olarak öğretim yönetim sisteminin (ÖYS) izin verdiği kadar yüksek olduğu için öncelikle Youtube'a yüklenerek oradan sisteme link gömülmesiyle yüklenmiştir. Ders videolarına ek olarak ilgili modüller içerisinde konuyla ilişkili ek bilgilerin yer aldığı bazı videoların Youtube linkleri eklenmiş ve eğitimde

oyunlaştırma konusunda bazı bilimsel makaleler de yüklenmiştir. Daha fazla bilgiye sahip olmak isteyen katılımcıların ders videolarına ek olarak bunları da incelemeleri amaçlanmıştır.

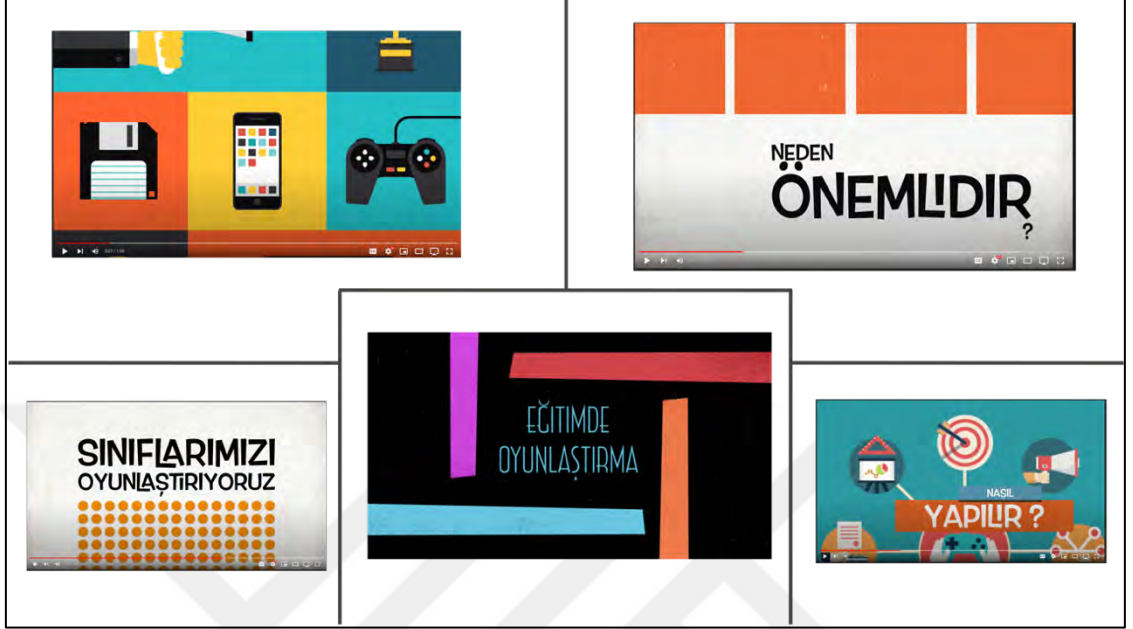
Ders videoları ile ilgili bazı bilgiler ve videolardan alınan bazı görüntüler Tablo 3.1.'de verilmektedir:

Tablo 3.1. *Ders videoları ile ilgili bilgiler*

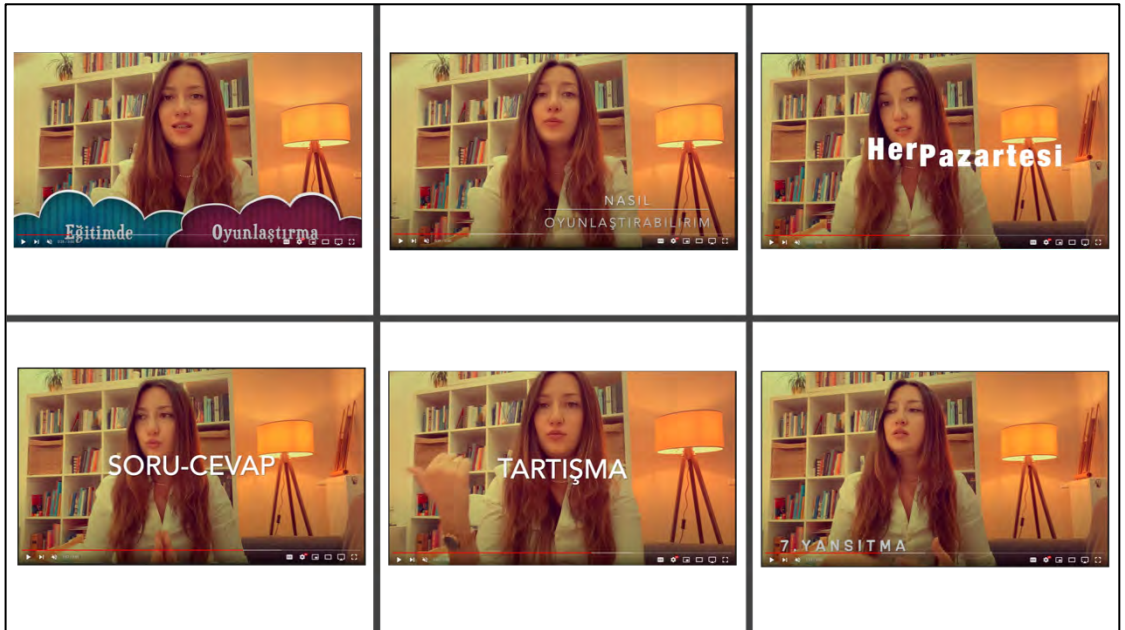
Türü	Adı	İlgili kazanım	İçeriği	Süre
Tanıtım videosu	Tanıtım	Dersin içeriğine ilişkin bilgi sahibi olma	Eğitimde neler öğreneceksiniz?	1dk
Tanışma videosu	Tanışma	Sürece ilişkin bilgi sahibi olma	Eğitici kimdir? Eğitim süreci nasıl gerçekleşecektir? Eğitim boyunca katılımcılardan neler beklenmektedir?	3 dk.
Ders videosu 1	Oyunlaştırmaya giriş	Oyunlaştırma kavramını açıklayabilme Eğitimde oyunlaştırmanın önemini tartışabilme	Oyunlaştırma nedir? Ne değildir? Neden önemlidir?	8:34 dk.
Ders videosu 2	Oyunlaştırma süreci	Eğitimde oyunlaştırmanın nasıl kullanılacağını tartışabilme Derslerine oyun unsurları ekleyebilme	Oyun elementleri nelerdir? Oyunlaştırma nasıl yapılır? Oyunlaştırma aşamaları nelerdir?	11 dk.
Ders videosu 3	Sınıf içi örnekler	Derslerine oyun unsurları ekleyebilme	Okullarımızda ve sınıflarımızda nasıl oyunlaştırma yapabiliriz?	10:48 dk.
Ders videosu 4	Dijital Oyunlaştırma Araçları	Derslerinde teknolojiyen yararlanarak oyunlaştırma kurgulayabilme	Oyunlaştırma yaparken hangi teknolojilerden yararlanabiliriz? Bu konuda var olan Web 2.0 araçları nelerdir?	6:17 dk.

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere tanıtım videosu katılımcı adaylarına gönderilerek eğitim hakkında fikir edinmelerini sağlamak için kullanılmıştır. Tanışma videosu araştırmacının kendisini tanıtarak süreç hakkında katılımcılara bilgi vermek amacıyla dersin ilk haftası başlamadan bir hafta önce tanıtım modülünde yer almıştır. Oyunlaştırmaya giriş videosu ilk hafta (12-18 Ekim 2020), oyunlaştırma süreci videosu ikinci hafta (19-25 Ekim 2020), sınıf içi örnekler ve dijital oyunlaştırma araçları videoları ise üçüncü hafta (26 Ekim-1 Kasım 2020) modülleri içerisinde yer almıştır. Videoların tamamlanması ve sisteme tüm materyallerin yüklenmesiyle birlikte ders hazır hale

gelmiştir. Aşağıda araştırmacı tarafından oluşturularak derste kullanılan videolardan bazı görüntüler verilmektedir:



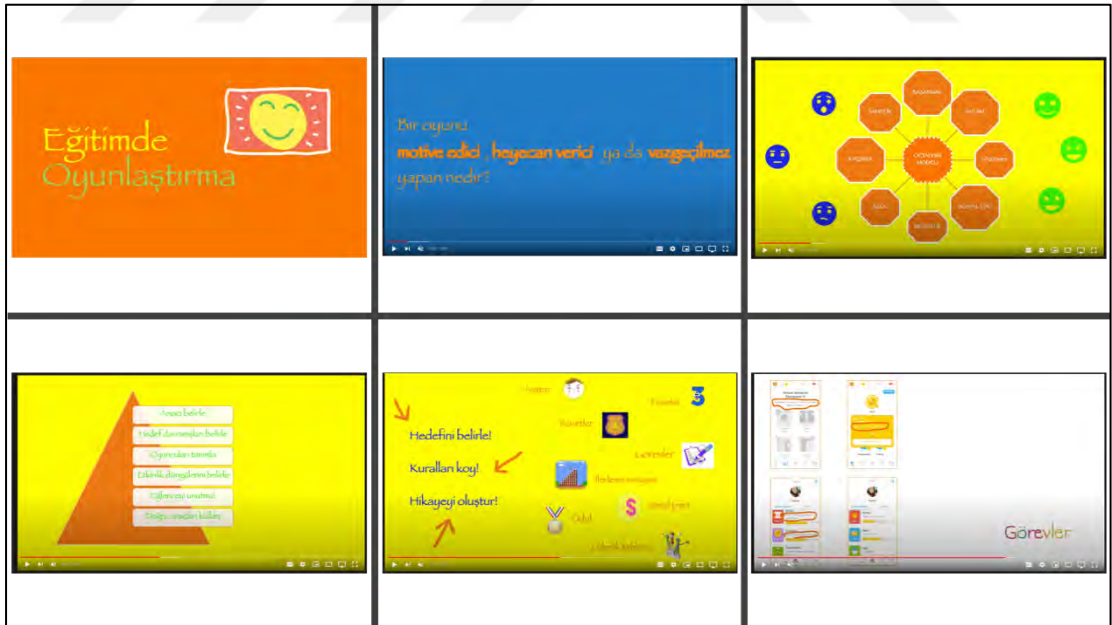
Görsel 3.1. Tanıtım videosundan görüntüler



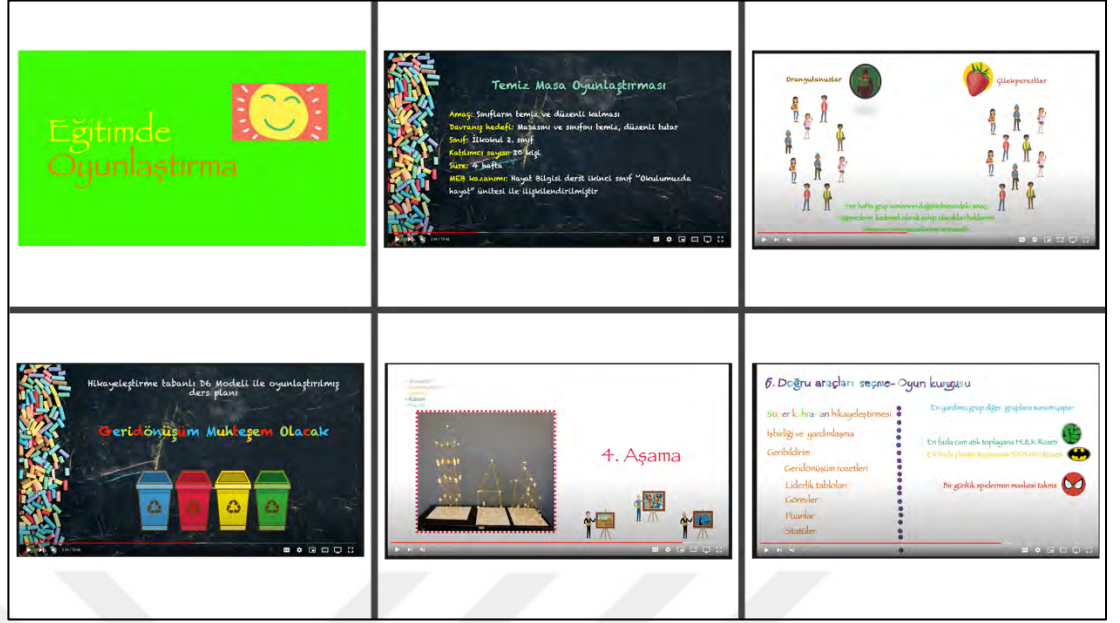
Görsel 3.2. Tanışma videosundan görüntüler



Görsel 3.3. Oyunlaştırmaya giriş videosundan görüntüler



Görsel 3.4. Oyunlaştırma süreci videosundan görüntüler



Görsel 3.5. Sınıf içi örnekler videosundan görüntüler



Görsel 3.6. Dijital oyunlaştırma araçları videosundan görüntüler

Videoların yanı sıra süreç içerisinde hem güdülenme artırma hem de öğrenilenler konusunda geribildirim sağlamaya yönelik bazı etkinlikler de oluşturulmuştur. Bunlardan bir tanesi ilk modül sonunda uygulanan Kahoot uygulaması ve bir diğeri de ikinci modül

sonunda uygulanan ÖYS içerisinde hazırlanan kısa sınavdan oluşmaktadır. Bu uygulamalarla ilgili daha detaylı açıklamalar ilerleyen başlıklarda yapılmıştır.

3.2.2.4. Pilot uygulama süreci

Ders materyalleri hazır hale getirildikten sonra asıl uygulamaya geçilmeden önce pilot uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında uygulama süreci için konunun içeriği ve modele uygun etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi açısından ilk olarak 8 haftalık bir süreç öngörülmüş ve buna göre Pilot uygulamanın gerçekleştirildiği dönemde Anadolu Üniversitesi tarafından öğrenme yönetim sistemi olarak kullanılan Canvas sistemi üzerinde 8 haftalık modüller oluşturulmuştur. Fakat uygulama için oluşturulan 8 haftalık süreç, Covid-19 salgının başlaması nedeniyle okulların kapanmasından dolayı sınıf içi etkinliklerin yapılamayacak olması nedeniyle yalnızca pilot uygulama süreci için kısaltılmış olup, bu süreç 23 Nisan 2020-13 Mayıs 2020 tarihleri arasında 3 haftalık bir sürede, toplam 5 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların özellikleri aşağıdaki Tablo 3.2.'de yer almaktadır:

Tablo 3.2. Pilot uygulamaya dahil olan katılımcılar

Katılımcı	Cinsiyet	Öğretmenlik alanı	Çalışmakta olduğu il
K1	Kadın	İngilizce	Eskişehir
K2	Kadın	İngilizce	Bilecik
K3	Kadın	İngilizce	Konya
K4	Erkek	İngilizce	Eskişehir
K5	Erkek	Sınıf	Bursa

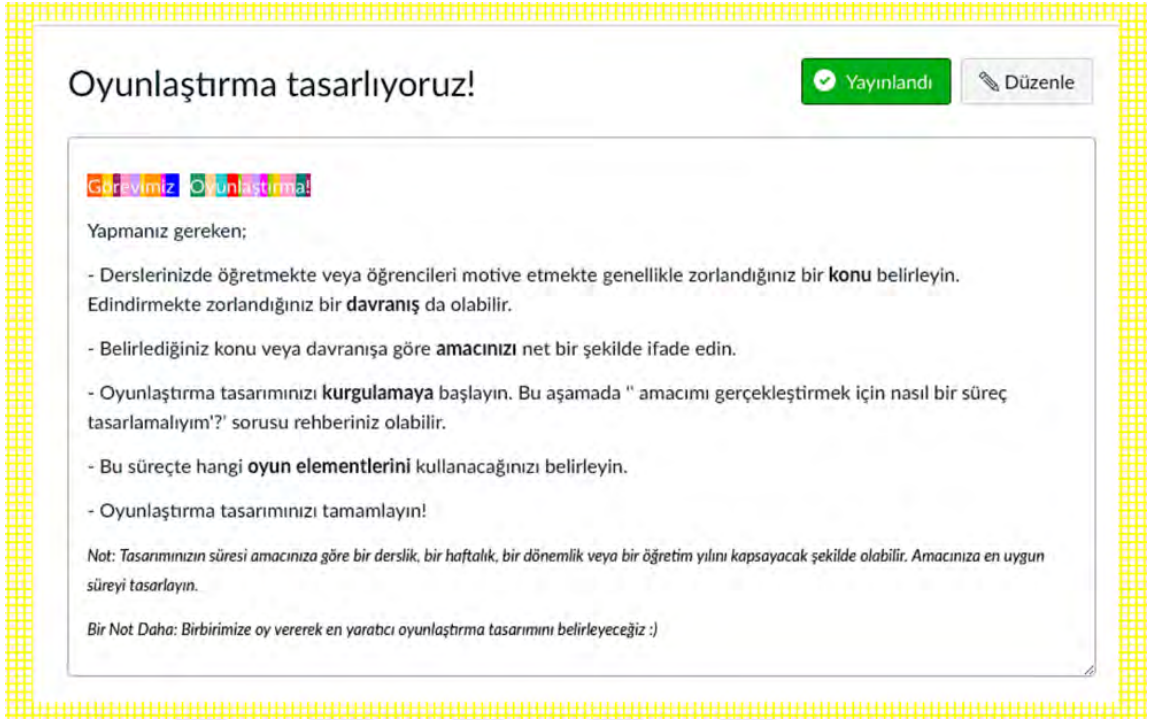
Pilot uygulama süreci katılımcılarından dördü İngilizce öğretmeni ve bir katılımcı da sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmeni olan katılımcı yabancı uyruklu olup Türkiye’de yabancı öğrenci olarak lisansüstü eğitim almaktadır.

Pilot uygulama için Canvas üzerinde ilk iki haftanın modülü yayınlanmış olup, 3.hafta modülü ödev sekmesinde oluşturulmuştur. Buna göre sistem üzerinde oluşturulan modül ve içerikleri şekil.te ve ödev sekmesinden oluşturulan 3.hafta ile ilgili görev Görsel 3.7.’de görülebilmektedir:

▼ Ders Tanıtımı ✓ + ⋮	
Dersin Tanımı ve Amaçları ✓ ⋮	
Nasıl bir yol izlemeliyim? ✓ ⋮	
Ödevler ✓ ⋮	
Kaynaklar ✓ ⋮	
Telif Hakları, Paylaşım ve Diğer Kurallar ✓ ⋮	
Başarının Değerlendirilmesi ✓ ⋮	
▼ 1.Hafta ✓ + ⋮	
1. Haftaya Başlarken ✓ ⋮	
1. Hafta Ders Videosu 28 Nis ✓ ⋮	
1. Hafta Ders Malzemeleri ✓ ⋮	
1. Hafta Tartışma Forumu ✓ ⋮	
Hadi Kahoot'a! 5 pts ✓ ⋮	
1.Hafta Canlı Ders ⊘ ⋮	
▼ 2. Hafta ✓ + ⋮	
2. Haftaya Başlarken ✓ ⋮	
2. Hafta Ders Videosu 3 May ✓ ⋮	
2. Hafta Ders Malzemeleri ✓ ⋮	
2. Hafta Tartışma Forumu ✓ ⋮	
2. Hafta Canlı Ders ⊘ ⋮	
2. Hafta Ödev 100 pts ⊘ ⋮	

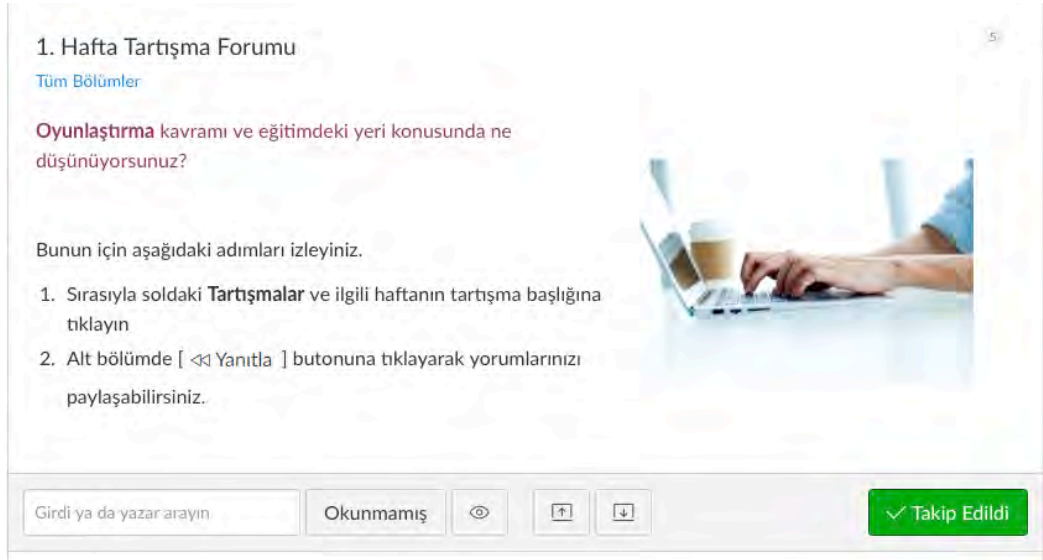
Görsel 3.7. Pilot uygulama modül ve içerikleri

Pilot uygulama katılımcılarına modüller tamamlandıktan sonra hazırlamaları gereken ders planı ile ilgili görevleri Görsel 3.8.'de görüldüğü gibi verilmiştir:



Görsel 3.8. Pilot uygulama oyunlaştırma içeren ders planı hazırlama görevi

Katılımcılardan bu süreçte Canvas sistemi üzerindeki ilgili modüllerin tamamlanması, modüllerde yer alan tartışmalara katılmaları ve sonrasında okulda gerçekleştirilecek bir oyunlaştırma tasarımları istenmiştir. Pandemi süreci sebebiyle tasarladıkları oyunlaştırma planlarını sınıflarında uygulama imkanları olmadığı için bunun yerine tasarladıkları ve sisteme ödev olarak yükledikleri planların eşzamanlı canlı derste paylaşılması ve birbirleri ile görüş alışverişi yapmaları sağlanmıştır. Bu oturumda hem birbirlerinden hem de uygulamada eğitmen rolünü üstlenen araştırmacıdan dönüt alarak süreci tamamlamışlardır. Canlı ders sonrasında katılımcılar süreç ile ilgili görüşlerini de kısaca belirtmişlerdir. Canvas üzerinde katılımcıların tartışma forumunda yazmış oldukları yorumlar ve gerçekleştirilen canlı derste kullanılan bazı materyallerin görüntüleri aşağıda gösterilmektedir.



Görsel 3.9. Pilot uygulama tartışma forumu ve konusu

Pilot uygulama sürecinde ilk hafta modülünü tamamladıktan sonra katılımcılardan tartışma forumunda, oyunlaştırma kavramı ve oyunlaştırmanın eğitimdeki yeri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öncelikle katılımcıların yorum yazmaları beklenmiş, bu süre boyunca yorum yazmadıkları için katılımcıların tartışma forumuna yorum yazmalarını teşvik etmek amacıyla araştırmacı ilk yorumu yazmıştır. Araştırmacının ve öğrencilerin daha sonra tartışma forumuna yazmış oldukları yorumlar Görsel 3.10'da verilmektedir:



Görsel 3.10. Pilot uygulama katılımcılarının tartışma forumundaki yorumları



Görsel 3.10. (Devam) Pilot uygulama katılımcılarının tartışma forumundaki yorumları

Modüller tamamlandıktan ve katılımcılar ders planlarını oluşturduktan sonra gerçekleştirilen canlı derste, katılımcıların yaptıkları çalışmaların sonucunda ödüllendirilmeleri amacıyla oyunlaştırma yaklaşımının da kullanımıyla araştırmacı tarafından bazı görseller hazırlanmış ve katılımcıların hazırladıkları ders planları çeşitli konularda “en” seçilerek ekrana yansıtılmıştır. Pilot uygulama katılımcılarının hazırlamış oldukları ders planlarından örnek olması açısından bir plan aşağıda gösterilmiş olup diğer planlar Ek.te verilmiştir. Bu konuda bir katılımcının hazırlamış olduğu ders planı örneği, araştırmacının hazırladığı görseller ve canlı derse ait ekran görüntüleri aşağıda gösterilmektedir:

Sürdürülebilir Yaşam Oyunlaştırma Planı	
Ders	İngilizce
Sınıf	Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı
Sınıf Mevcudu	16
Amaç	Öğrencilere sürdürülebilir bir yaşam için doğal çevreyi koruma bilinci ve sorumluluğu kazandırmak.
Süre	2020-2021 Güz Yarıyılı
Kazanımlar	1. Sürdürülebilir bir yaşam için doğal çevreyi korumanın önemini kavrar. 2. Doğal çevreyi korumak için neler yapabileceğini bilir. 3. Doğal çevreyi korumak için davranışlarını düzenlemeye istekli olur. 4. Doğal çevreyi korumak için gerçekleştirilecek etkinliklere işbirlikçi bir şekilde etkin katılım sağlar. 5. Atıklarını ayrıştırır. 6. Doğada yok olması uzun süren (pet şişe, naylon poşet vb.) materyaller yerine uzun süreli kullanım sağlayan materyaller (cam şişe, bez çanta vb.) kullanmayı tercih eder.
Kaynaklar	• Derslikte bulunan ayrıştırılmış geri dönüşüm kutuları. • Öğrenciler tarafından hazırlanacak afişler. • Öğrencilerin çalışmalarının ve puan sıralamalarının paylaşılacağı, ödülleri açıklanacağı sosyal medya hesabı. • Kısa videolar.
Oyunlaştırma Unsurları	• Meydan okumalar • Takımlar • Bireysel avatar ve grup logoları • Rozetler • İlerleme, sıralama ve liderlik tablosu • Ödüller • Şans faktörü
Öğretmen ve Öğrenci Roller	Öğretmen: Sürecin planlayıcısı, takipçisi ve rehberi. Öğrenciler: Süreçte hem bireysel hem işbirlikçi bir şekilde etkin katılımcılar.

Görsel 3.11. Pilot katılımcı tarafından hazırlanan ders planı

Kurallar	
1.	Takımlar 4'er kişiden oluşacaktır.
2.	Takımlar aylık olarak değişecek, takım puanları her ay sıfırlanacaktır.
3.	Her öğrenci topladığı puanlarla hem bireysel hem takımının gelişimine katkı sağlar.
4.	Bireysel puanlar dönem sonuna kadar toplanmaya devam eder.
5.	Takımına 2 hafta üst üste puan kazandırmayan öğrencilerin bireysel puanlarından 10 puan düşürülür. Düşürülen puan hem bireyin dönem sonu toplam puanını hem de haftalık ve aylık takım puanını etkiler.
6.	Kazanılan rozetler, seviye ilerlemelerinin takibi ve puan sıralamaları öğretmen tarafından paylaşım yapılacak Instagram hesabından takip edilebilir.
7.	Öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinlikleri fotoğraflayarak günlük olarak öğretmenle paylaşması gerekmektedir. (Bu etkinlikler, görevler kısmında yer alan tüm etkinlikleri kapsamaktadır.)
8.	Sürecin şeffaf bir şekilde ilerlemesi için yapılan paylaşımlar takımların diğer üyeleri ve diğer takımlar ile bu hesap üzerinden paylaşılacaktır.
9.	Her hafta en geç Cumartesi akşam 20.00'a kadar paylaşım yapılmazsa o hafta katılım sağlanmadığı varsayılır.
10.	Rozetler seviye ilerlemesine ve Instagram paylaşımları üzerinden yapılacak paylaşım türlerine göre haftalık olarak dağıtılacaktır.
11.	Ödüllerin haftalık, aylık ve bireysel olarak dağıtımı aşağıda belirtilen tablodaki gibi gerçekleşecektir.
12.	Her haftanın başında tüm öğrenciler gelişimlerini destekleyecek rastgele kartlar seçebilecektir.
13.	Ödüllerle seçimi yapılacak meydan okuma konuları ve filmler öğretmen tarafından incelenecek, uygun bulunmadığı takdirde değiştirilmesi istenecektir.

Ödüller		
	Bireysel	Takım
Haftalık	Bir sonraki haftanın meydan okuma konusunun seçimi.	Bir sonraki hafta derste izlenecek filmin seçilmesi
Aylık		Takımın bütün üyelerine bez alışveriş çantası
Dönemlik	Çevre dostu su matarası	

Görsel 3.11. (Devam) Pilot katılımcı tarafından hazırlanan ders planı

Görevler ve Puan Getirileri	
1. Atık ayrıştırma. (Atık kutularına atılan her atık için ayrı olarak puan verilecektir.)	5 puan
2. Kantinden alınan içecekleri karton ve plastik yerine cam bardak veya şişede alınması.	10 puan
3. İçme suyunun çevre dostu kişisel şişelerde yanında taşınması.	20 puan
4. Alışveriş esnasında naylon poşet değil bez çantalar kullanılması.	20 puan
5. Meydan okuma ödülü.	30 puan

Rozetler					
Eğlence amaçlı rozetler	Coffee Lover	Theic	Herbalist	Waterbender	Snack Monster
					
Atık türü rozetleri	Protector of Forest (is given to whom brings the most wastepaper) Environment Friendly (is given to whom brings the most plastic waste) Static Power (is given to whom brings the most waste batteries) Glassy (is given to whom brings the most glass waste) Committed Greene (is given to whom brings the most organic waste)				
Seviye ilerlemesi rozetleri	Zero waste (awarded when 50 points are reached) Eco-friendly (awarded when 75 points are reached) True-recycler (awarded when 150 points are reached) Eco-warrior (awarded when 250 points are reached) Fellow-green (awarded when 375 points are reached) Friend of all living (awarded when 450 points are reached) Protector of all living (awarded when 575 points are reached) Saviour of the Planet (awarded when 700 points are reached)				

Görsel 3.11. (Devam) Pilot katılımcı tarafından hazırlanan ders planı

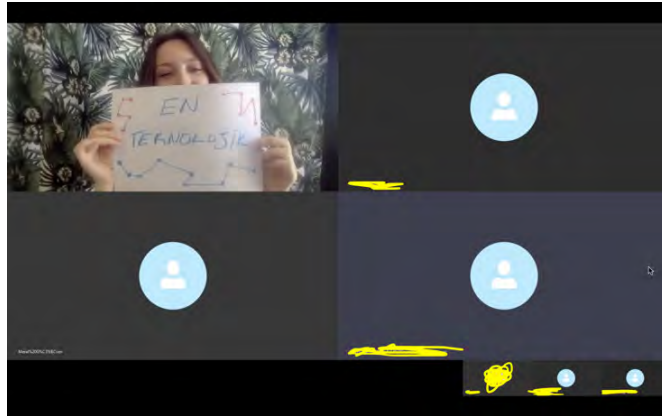
Haftalık Kartlar	
1. I'm in a rush (1 level boost to whom holds it)	 <i>I'm in a rush!</i> 1 level boost to whom holds it.
2. Speed up a bit (half level boost to whom holds it)	
3. Plastic enhances my success (extra 1 point for each plastic waste)	
4. It's power saving week (extra 1 point for each waste batteries)	
5. I got tired of paperwork (extra 1 point for each wastepaper)	 <i>I got tired of paperwork...</i> Extra 1 point for each wastepaper
6. Be careful! It's breakable (extra 1 point for each glass waste)	
7. Be careful! It's breakable (extra 1 point for each glass waste)	
8. It's time to fuel up (extra 1 point for each organic waste)	 <i>It's time to fuel up!</i> Extra 1 points for each organic waste

Görsel 3.11. (Devam) Pilot katılımcı tarafından hazırlanan ders planı



Görsel 3.12. Araştırmacı tarafından hazırlanan ödül kartları

Katılımcıların hazırladıkları ders planları araştırmacı tarafından daha önce incelenmiş ve buna göre hangi ders planının hangi konuda öne çıktığı belirlenerek kartlar bunlara uygun şekilde hazırlanmıştır. Örneğin çevrecilik bilinci kazandırmaya çalışan bir ders planı hazırlayan katılımcıya “en çevreci” kartı, teknolojiyi oyunlaştırma planına dahil eden katılımcıya ise “en teknolojik” kartı verilmiştir. Canlı derste her bir katılımcı ders planını sunduktan ve diğer katılımcı ve araştırmacı görüşlerini belirttikten hemen sonra diğer katılımcıya geçmeden önce kartlar ekrana tutularak gösterilmiştir.



Görsel 3.13. Pilot uygulama canlı ders kaydı ekran görüntüsü

Katılımcılarla birlikte tamamlanan pilot uygulama sürecinin detaylı bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla, canlı derste belirttikleri görüşlere ek olarak katılımcılara süreçle ilgili yazılı görüşlerinin alınması için 10 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmış ve katılımcılara gönderilmiştir. Hazırlanan form öncelikle üç alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve katılımcılara gönderilmeden önce uzman görüşleriyle güncellenmiştir. Bu formda yer alan sorular genel olarak aşağıdaki gibidir:

1. Eğitimde Oyunlaştırma dersini genel olarak nasıl buldunuz?
2. Ders videoları hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?
3. Ders videoları dışındaki kaynaklar (video ve makaleler) konusunda görüşleriniz nelerdir?
4. Tartışma forumundaki tartışma konularını nasıl buldunuz? Başka tartışılmasını istediğiniz/önerdiğiniz konu var mı?
5. Oyunlaştırma süreci tasarlama aşamasında neler hissettiniz? Bu süreç hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
6. Uygulama imkân verilseydi tasarladığınız oyunlaştırma sürecini uygulamayı düşünür müsünüz? Neden?
7. Tasarladığınız oyunlaştırmayı bu süreçte uygulama fırsatınız olsaydı ve sonuçlarını diğerleriyle birlikte paylaşabilseydiniz mesleki öğrenme süreci açısından nasıl katkıları olacağını düşünüyorsunuz?
8. Böyle bir eğitimi hangi tarihlerde almak isterdiniz? Nedeniyle birlikte lütfen açıklayınız.
9. Katıldığınız mesleki öğrenme sürecinin daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?
10. Mesleki gelişimde oyunlaştırmanın yeri sizce nedir? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?

Katılımcılara gönderilen sorular, pilot uygulama olmasından dolayı daha çok sürecin işleyişi ile ilgili görüş almak ve bu doğrultuda süreci iyileştirmek amacıyla oluşturulmuştur. Katılımcıların bu sorular doğrultusunda verdikleri yanıtlardan hareketle uygulama sürecine ilişkin görüşleri incelenmiş ve eğitimin işleyen ve geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tablo 3.3.'te katılımcıların eğitimin işleyen yönlerine ilişkin görüşleri yer almaktadır;

Tablo 3.3. *Eğitime yönelik pilot uygulama katılımcı görüşleri*

Tema	Kod
Eğitimin genel yapısı	Öğretici ve bilgilendirici olması Farkındalık sağlaması Motive edici olması Düşünmeye sevk etmesi Eğlenceli olması Öğrenciyi etkin kılan etkinlikler içermesi
Ders videoları	Açıklayıcı olması Anlaşılır olması Eğlenceli olması Kısa olması Merak uyandırması Sistematiik olması İçeriğın yeterli olması Profesyonel bir şekilde hazırlanmış olması Anlatımın ve seslendirmenin etkili olması Renklerin ve görsellerin etkili bir şekilde kullanılması
Ek kaynaklar	Destekleyici olması Farklı bakış açıları sağlaması İlgi uyandırması Keyifli ve eğitici olması
Tartışma forumu	Farklı bakış açıları sunması Düşünmeye teşvik etmesi Diğer katılımcılardan ve eğitmenden dönüt alınması Anlaşılmayan noktaların açığa kavuşturulmasını sağlaması
Ders planı hazırlama	Oyunlaştırmanın eğitimde nasıl kullanılabileceğinin deneyimlenmesi
Canlı ders	Farklı oyunlaştırma tasarımlarının incelenmesi
Öğretici	Hızlı ve etkili dönütler vermesi

Tablo 3.3.'te görüldüğü gibi pilot uygulama sonrasında katılımcılar yazılı olarak belirttikleri görüşlerde genel olarak eğitimin yapısı, ders videoları, ek kaynaklar, tartışma forumu, ders planı hazırlanması, gerçekleştirilen canlı ders ve öğretici ile ilgili olumlu görüşlerini bildirmişlerdir. Katılımcılar tarafından eğitimin genel olarak öğretici ve bilgilendirici olduğu, oyunlaştırma konusunda farkındalık sağladığı, motive edici olduğu, konu hakkında düşünmeye sevk ettiği, eğlenceli olduğu ve öğrenciyi etkin kılan etkinlikler içerdiği, bu özellikler açısından olumlu görüşlerinin olduğu belirtilmiştir. Katılımcılara göre ders videolarının ise açıklayıcı, anlaşılır, eğlenceli ve merak uyandırıcı olması eğitimin işleyen yönleri arasındayken, aynı zamanda videoların süre olarak kısa olması, sistematiik bir şekilde ilerlemesi profesyonelce hazırlanmış olması, anlatımın ve seslendirmenin etkili olması, renk ve görsellerin etkili bir şekilde kullanılması da olumlu yönleri olarak belirtilmiştir. Ders videolarına ek olarak sunulan video ve makaleler ile

ilgili olarak ise destekleyici olduğu, keyifli ve eğitici olduğu, farklı bakış açıları sağladığı ve ilgi uyandırdığı dile getirilmiştir. Katılımcılar tartışma forumu ile ilgili olarak ek kaynaklarda olduğu gibi tartışma forumunun da farklı bakış açıları sunduğunu, aynı zamanda düşünmeye teşvik ettiğini, diğer katılımcılardan ve öğreticiden dönüt alınmasını ve anlaşılmayan noktaların açıklığa kavuşturulmasını sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca oyunlaştırmanın eğitimde nasıl kullanılabileceğinin deneyimlenmesi açısından ders planı hazırlanmasının, farklı oyunlaştırma tasarımlarının incelenmesi açısından ise canlı dersin uygulamanın işleyen yönlerinden olduğu ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak katılımcılar öğreticinin (araştırmacı) süreç boyunca hızlı ve etkili dönütler verdiğini ve bunun süreci kolaylaştırdığını da vurgulamışlardır.

Katılımcıların uygulamanın işleyen yönlerinin yanı sıra geliştirilmesini düşündükleri yönleri ile ilgili görüşleri ise Tablo 3.4.'te yer almaktadır:

Tablo 3.4. *Uygulamanın daha etkili olabilmesi için pilot uygulama katılımcılarının önerileri*

Tema	Kod
Videolar ile ilgili öneriler	Video yerine etkileşimli slayt kullanılması
	Videolarda daha az ses efekti kullanılması
	Videolara ders planlamaya yönelik içerik eklenmesi
Tartışma forumu ile ilgili öneriler	Ders planlama sürecine ilişkin tartışma konusu eklenmesi
	Öğretmenlerin oyunlaştırma konusu ile ilgili bilgilerine ilişkin tartışma eklenmesi
	Oyunlaştırmanın kendi öğrenmelerinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin tartışma konusu açılması
Ders planlama süreci ile ilgili öneriler	Örnek ders planları paylaşılması
	Bireysel planlara ek olarak diğer öğretmenlerle iş birliği içerisinde bir ders planı daha hazırlanması

Tablo 3.4.'te görüldüğü üzere katılımcılar videolar, tartışma forumu ve ders planlama süreci ile ilgili bazı öneriler getirmiştir. Bu öneriler doğrultusunda etkileşimli etkinlikler sürece dahil değilmiş, videolardaki ses efektleri azaltılmış ve ders planlama konusunda örnekler içeriğe eklenmiştir. Sürecin salgın döneminden kaynaklanan sebeplerden dolayı iş birliği yönü planlanamamasına karşın diğer öneriler dikkate alınarak gerekli güncellemeler yapılmıştır.

Katılımcılar süreçle ilgili yazılı olarak görüşlerinin alınması için kendilerine yöneltilen sorulara ek olarak süreç içerisinde farklı zamanlarda da görüş bildirmişlerdir. Süreç içerisinde ve sonunda katılımcıların ifade ettikleri görüşlerden örnek olarak şu ifadeler verilebilir;

“Eğitimde oyunlaştırma dersini genel olarak bilgilendirici ve öğretici buldum. Öğretmen eğitiminde kesinlikle yer alması gerektiğini düşünüyorum.” (K4, yazılı görüş)

“Çok ilgimi çekti çok teşekkür ederim. Bu uygulamanın içinde olduğum için çok memnun oldum.” (K1, 18 Mayıs canlı ders kaydı)

“Videolarınız çok eğlenceli ben onu da söylemek istiyorum”... “Yani şu an uzaktan eğitimlere katılıyorum ben EBA üzerinden onlar da birazcık şöyle güzel olsaydı keşke.” (K1, Whatsapp grup konuşması)

“Ders planını hazırlarken yaratıcı düşünmemin geliştiğini fark ettim, üzerinde çok düşünerek hazırladım.” (K2, 18 Mayıs canlı ders kaydı)

“Ben sabah artık başlayayım parça parça izlerim diye oturup kendimi hepsini arka arkaya izlerken buldum elinize sağlık.” (K3, Whatsapp grup konuşması)

“Bu çalışmada bulunmak benim için çok çok güzel bir olaydı, dönemin en iyi olaylarındandı hatta.” (K4, 18 Mayıs canlı ders kaydı)

“Kendi uzaktan eğitimle yürüttüğüm dersimde küçük bir dijital oyunlaştırma uygulaması yapma fırsatı buldum bu süreçte.” (K4, 18 Mayıs canlı ders kaydı)

Katılımcıların yukarıda alıntılanan ifadelerinden hareketle süreçten keyif aldıkları, var olan mesleki öğrenme eğitimlerinin daha eğlenceli olmasını istedikleri ve bir katılımcının bu uygulamayla öğrendiği konuyu kendi öğretiminde kendi isteğiyle kullanmayı denediği görülmektedir. Bir katılımcı bu sürecin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmesi de ayrıca sürecin önemli bir çıktısı olarak düşünülebilir.

Pilot uygulama sonucunda katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen tüm bu veriler doğrultusunda uygulama sürecinin çalışan ve çalışmayan noktaları belirlenmiş, gerekli düzenlemeler ve güncellemeler yapılmış ve bu şekilde asıl uygulamaya hazır hale gelinmiştir.

3.3. Katılımcılar

Araştırmanın her aşamasında farklı katılımcılarla çalışılmış olunması nedeniyle bu aşamalar içerisinde yer alan katılımcılar, araştırma soruları dikkate alınarak oluşturulmuş başlıklar altında açıklanacaktır.

3.3.1. Gereksinim belirleme çalışma grubu

Bu başlık altında araştırmanın gereksinim belirleme aşamasındaki verilerin toplanmasında yer alan katılımcılarla ilgili bilgiler paylaşılacaktır.

3.3.1.1. Yarı-yapılandırılmış görüşme katılımcıları

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen gereksinim belirleme aşamasında ilk olarak öğretmen eğitimcileri ve öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Farklı programlardan öğretmen eğitimcileri ile gerçekleştirilen görüşmeler, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Eğitim Programları ve Öğretim, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Matematik Eğitimi, Sınıf Eğitimi olmak üzere altı farklı anabilim dalında görev yapmakta olan toplam sekiz öğretmen eğitimcisiyle gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilen katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir ve problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişilerin seçiminde kullanılan ölçüt örnekleme yönteminden birlikte yararlanılarak (Yıldırım ve Şimşek, 2013), katılımcıların özellikle öğretmenlerin mesleki öğrenmesi veya öğretmen eğitimi konuları üzerine çalışan kişiler olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme yapılan öğretim elemanlarıyla ilgili bilgilere Tablo 3.5.'te yer verilmiştir:

Tablo 3.5. *Görüşme gerçekleştirilen öğretim elemanları ile ilgili bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyet	Çalışmakta olduğu anabilim dalı
ÖE1	K	Eğitim Programları ve Öğretim
ÖE2	K	Sosyal Bilgiler Eğitimi
ÖE3	K	Matematik Eğitimi
ÖE4	K	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
ÖE5	K	Sınıf Eğitimi
ÖE6	E	Sınıf Eğitimi
ÖE7	K	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
ÖE8	K	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların seçimi kolay ulaşılabilir ve ölçüt örnekleme yöntemlerinin birlikte kullanılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmacının ulaşabileceği ve en az 3 yıldır öğretmenlik yapmakta olup mesleki öğrenme konusunda bireysel deneyime sahip ve bu konuda fikir beyan edebilecek 13 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda görüşme yapılan öğretmenlerle ilgili bilgiler Tablo 3.6.'da yer almaktadır.

Tablo 3.6. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler ile ilgili bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Öğretmenlik alanı	Çalışmakta olduğu şehir
Ö1	K	Sınıf öğretmeni	Eskişehir
Ö2	K	Sınıf öğretmeni	Eskişehir
Ö3	K	Sınıf öğretmeni	Eskişehir
Ö4	K	Sınıf öğretmeni	Eskişehir
Ö5	E	Sınıf öğretmeni	Eskişehir
Ö6	E	Sınıf öğretmeni	Eskişehir
Ö7	E	Sınıf öğretmeni	Eskişehir
Ö8	E	İngilizce	Kocaeli
Ö9	E	İngilizce	Zonguldak
Ö10	K	İngilizce	Bilecik
Ö11	E	İngilizce	Bilecik
Ö12	K	Matematik	Eskişehir
Ö13	E	Felsefe ve sosyoloji grubu	Eskişehir

Tablo 3.6.'da da görüldüğü üzere görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerden altısı kadın yedisi erkektir. Öğretmenlik alanlarına bakıldığında yedisinin sınıf öğretmeni, dördünün İngilizce öğretmeni, birinin matematik ve birinin de felsefe ve sosyoloji grubu öğretmeni olduğu görülmektedir. Dokuz öğretmen Eskişehir ilinde görev yapmaktayken, iki öğretmen Bilecik, bir öğretmen Kocaeli ve bir öğretmen de Zonguldak'ta görev yapmaktadır.

3.3.1.2. Ölçek geliştirme çalışması katılımcıları

Gereksinim belirleme aşamasında görüşmeler sonrasında gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmasında ise ilk olarak ölçekte maddelerin nasıl bir yapı gösterdiğinin belirlenmesi ve işlemeyen maddelerin elenmesi amacıyla ilk olarak açımlayıcı faktör analizinden (AFA) yararlanılmıştır. AFA çalışmasının yapılması amacıyla ölçeğin ilk verilerinin toplanması planlanan 2020 Mart ayı içerisinde ortaya çıkan Covid-19 salgın süreci ile birlikte okullar kapandığı için basılı ölçeklerle veriler toplanamamıştır. Sürecin gerektirdiği doğrultuda ölçek, Google Forms aracılığıyla çevrimiçi hale getirilmiş ve bu şekilde uygulanmasına karar verilmiştir. İlk oluşturulan ölçek formunun verileri böylelikle 2020 yılı Nisan ayı içerisinde çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi için daha önce Eskişehir ili içerisinde belirlenen örneklem grubunda bir değişikliğe gidilerek bu konuda çevrimiçi ortamlar yoluyla ulaşılabilirlik ön plana alınmıştır. Bu doğrultuda Türkiye'nin herhangi bir ilinde çalışmakta olan ve

çevrimiçi ortamlar yoluyla ulaşılabilen öğretmenlere ulaşılmaya çalışarak farklı şehirlerde ve farklı öğretmenlik alanlarında görev yapmakta olan toplam 332 öğretmenden yanıt alınmıştır. Bu katılımcılara ait özellikler Tablo 3.7.'de gösterilmektedir:

Tablo 3.7. Mesleki öğrenme ölçeği AFA katılımcı bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	242	72.9
	Erkek	91	27.4
Çalışılan okul türü	Devlet	296	89.1
	Özel	16	4.8
	Yanıtsız	20	6
Lisansüstü eğitim	Yok	235	70.8
	Yüksek lisans (devam ediyor)	26	7.8
	Yüksek lisans (tamamlandı)	55	16.6
	Doktora (devam ediyor)	15	4.5
	Doktora (tamamlandı)	3	0.9
Mesleki kıdem yılı	1-5	66	19.9
	6-10	84	25.3
	11-15	66	19.9
	16-20	48	14.5
	20'den fazla	69	20.8
Öğretmenlik alanı	Yabancı dil	65	19.5
	Sınıf öğretmeni	62	18.6
	Türk dili ve edebiyatı	27	8.1
	Fen bilimleri	22	6.6
	Okul öncesi	21	6.3
	PDR	21	6.3
	Matematik	20	6.2
	Müzik	15	4.5
	Sosyal bilgiler	14	4.2
	Beden eğitimi ve spor	14	4.2
	Görsel sanatlar	10	3.1
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	6	1.8
	Bilişim Teknolojileri	6	1.8
	Diğer	18	5.4
	Yanıtsız	10	3.1
Toplam		332	100

Tablo 3.7.'de görüldüğü üzere ölçek geliştirme çalışmasının AFA aşaması için toplanan verilerin katılımcıları cinsiyet, çalıştıkları okul türü, lisansüstü eğitim alma durumları, meslekteki kıdemleri ve öğretmenlik alanları açısından çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlik alanlarıyla ilgili bilgilere bakıldığında en fazla katılımcının yabancı dil, sınıf öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı alanlarından olduğu görülmektedir. Akıcılığın sağlanması açısından İngilizce ve Almanca öğretmenleri yabancı dil; fen bilgisi, fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri fen bilimleri; sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya öğretmenleri sosyal bilimler başlığı altında birleştirilmiştir. Diğer

başlığı altında ise büro yönetimi, grafik ve fotoğraf, yiyecek ve içecek hizmetleri, çocuk gelişimi ve eğitimi, muhasebe ve finansman, grafik tasarım, biyomedikal cihaz teknolojileri ve elektrik gibi meslek dersleri öğretmenleri yer almaktadır.

Ölçek geliştirme aşamasında AFA sonrasında ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığının kontrol edilmesi için yeni bir örneklem grubu ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen uygulama ve DFA analizlerinin yapıldığı katılımcıların belirlenmesinde aynı şekilde kolay ulaşılabilirlik ve rastgele örneklem belirleme yöntemleri kullanılmıştır. Veriler AFA sonrasında oluşan yapıya uygun olarak güncellenen ölçeğin Google Forms aracılığıyla dağıtılması yoluyla toplanmıştır. Bu şekilde yanıt alınan 201 katılımcı ile ilgili bilgiler Tablo 3.8.'de verilmektedir.

Tablo 3.8. Mesleki öğrenme ölçeği DFA katılımcı bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	154	76.2
	Erkek	48	23.8
Yaş	23-35	93	46.3
	36-45	80	39.8
	46-55	25	12.4
	56-65	3	1.5
Mesleki Kıdem yılı	1-5	30	14.9
	6-10	45	22.4
	11-15	53	26.4
	16-20	36	17.9
	20'den fazla	37	18.4
Çalışılan okul türü	Devlet	173	86.1
	Özel	19	9.5
	Diğer	9	4.0
Lisansüstü eğitim	Yok	128	63.7
	Yüksek lisans (devam ediyor)	42	20.9
	Yüksek lisans (tamamlandı)	20	10.0
	Doktora (devam ediyor)	8	4.0
	Doktora (tamamlandı)	3	1.5
Öğretmenlik alanı	Yabancı dil	71	35.3
	Okul öncesi	43	21.4
	Sınıf öğretmeni	40	19.9
	Fen bilimleri	11	5.5
	Matematik	7	3.5
	Türk dili ve edebiyatı	5	2.5
	Bilişim Teknolojileri	4	2.0
	PDR	3	1.5
	Özel Eğitim	3	1.5
	Sosyal bilgiler	2	2.0
	Beden eğitimi ve spor	2	1.0
	Görsel sanatlar	1	.5
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	1	.5
	Diğer	6	3.0
Toplam		201	100

Ölçek geliştirme çalışmasının DFA aşaması için farklı şehirlerde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşan farklı bir örneklemden toplanan verilerin katılımcıları da cinsiyet, yaş, çalıştıkları okul türü, lisansüstü eğitim alma durumları, meslekteki kıdemleri ve öğretmenlik alanları açısından çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlik alanlarına göre en fazla katılımcının yabancı dil, okul öncesi ve sınıf öğretmenliğinden oluştuğu görülmektedir. Aynı şekilde Tablo 3.8.'de de akıcılığın sağlanması açısından İngilizce ve Almanca öğretmenleri yabancı dil; fen bilgisi, fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri fen bilimleri; sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya öğretmenleri sosyal bilimler başlığı altında birleştirilmiştir. Diğer başlığı altında ise adalet, mühendislik, elektrik, makine teknisyenliği ve dans gibi meslek ve sanat dersleri öğretmenleri bulunmaktadır. Böylelikle ölçek geliştirme çalışmasının hem AFA hem de DFA aşamalarında olabildiğince çeşitlilik sağlanmaya çalışılmış ve farklı özelliklere sahip öğretmenlerden veriler toplanmıştır.

3.3.2. Uygulama ve değerlendirme çalışma grubu

Uygulama aşamasının, araştırma kapsamında gerçekleştirilen modelin denenmesi açısından gerçek amacına ulaşabilmesi için katılımcıların eğitimde oyunlaştırma konusunda hem mesleki öğrenmeye istekli ve gönüllü olan hem de bu konuda eğitim gereksinimi hisseden kişilerin olması önemli görülmüştür. Bu sayede modelde ön görülen mesleki öğrenmeye hazırlık aşamasının sağlanmış olması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda sosyal medya üzerinden eğitimle ilgili bir duyuru yapılmış ve bazı katılımcı adaylarına da eğitimin gerçekleştirileceği bildirilerek eğitimden haberdar edilme yoluna gidilmiştir. Yapılan duyurular sonrasında 61 kişi eğitim ile ilgili detaylı bilgi almak istediklerini ve kendilerine gönderilen detaylı bilgi ve tanıtım videosu sonrasında da eğitime katılmak istediklerini beyan etmişlerdir. Daha sonra bu kişilerden sisteme kayıtlarının yapılması için tekrar bilgilerinin alınması amacıyla iletişime geçilmiş ve bunun sonucunda bilgilerini ulaştıran toplam 53 öğretmen eğitime kaydedilmiştir. Eğitime kaydı yapılan katılımcılarla ilgili bilgiler Tablo 3.9.'da gösterilmektedir.

Tablo 3.9. Eğitime gönüllü olarak kayıt yaptıran katılımcılar ile ilgili bilgiler

KATILIMCI	BRANŞ	KADEME	ŞEHİR	KURUM
K1	Türk Dili ve Edebiyatı	Ortaokul	(Ülke)Tacikistan	Devlet
K2	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise	Eskişehir	Devlet
K3	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise	Mardin	Devlet
K4	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise	Mardin	Devlet
K5	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise	İstanbul	Özel
K6	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	Eskişehir	Devlet
K7	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	Tekirdağ	Devlet
K8	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	Eskişehir	Özel
K9	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	Eskişehir	Devlet
K10	Sınıf Öğrt.	İlkokul-2	İzmir	Özel
K11	Sınıf Öğrt.	İlkokul-3	İzmir	Özel
K12	Sınıf Öğrt.	İlkokul	Mardin	Devlet
K13	Sınıf Öğrt.	İlkokul-1	İzmir	Özel
K14	Sınıf Öğrt.	İlkokul-2	İzmir	Özel
K15	Sınıf Öğrt.	İlkokul	Gaziantep	Devlet
K16	Sınıf Öğrt.	İlkokul	Bingöl	Devlet
K17	Sınıf Öğrt.	İlkokul-2	İzmir	Özel
K18	Sınıf Öğrt.	İlkokul-1	Antalya	Devlet
K19	Sınıf Öğrt.	İlkokul-2	İstanbul	Devlet
K20	Sınıf Öğrt.	İlkokul-1	Şanlıurfa	Devlet
K21	Sınıf Öğrt.	İlkokul-3	İzmir	Özel
K22	Sınıf Öğrt.	İlkokul	Gaziantep	Devlet
K23	Sınıf Öğrt.	İlkokul-1	İzmir	Özel
K24	Sınıf Öğrt.	İlkokul-1	Şanlıurfa	Devlet
K25	Sınıf Öğrt.	İlkokul	Şanlıurfa	Devlet
K26	Sınıf Öğrt.	İlkokul	İzmir	Devlet
K27	Sınıf Öğrt.	İlkokul	Gaziantep	Devlet
K28	Sınıf Öğrt.	İlkokul	Batman	Devlet
K29	Özel Eğitim	Özel Eğt. ve Rehab. Mer.	Çankırı	Özel
K30	Özel Eğitim	İlkokul-1	Kahramanmaraş	Devlet
K31	Okul Öncesi	Anaokulu	Eskişehir	Devlet
K32	Okul Öncesi	Anaokulu	Mersin	Devlet
K33	Okul Öncesi	Anaokulu	Muş	Devlet
K34	Okul Öncesi	Anaokulu	Eskişehir	Devlet
K35	Okul Öncesi	Anaokulu	Denizli	Devlet
K36	M. Yrd.	İlkokul	İzmir	Özel
K37	İngilizce	Ortaokul	İstanbul	Devlet
K38	İngilizce	İlkokul-Lise	Hakkari	Devlet
K39	İngilizce	Ortaokul	Tekirdağ	Devlet
K40	İngilizce	Ortaokul	İstanbul	Devlet
K41	İngilizce	Lise	Eskişehir	Devlet
K42	İngilizce	Ortaokul	Bartın	Devlet
K43	İngilizce	Lise	Mardin	Devlet
K44	İngilizce	Lise	Mardin	Devlet
K45	İngilizce	İlkokul	Mardin	Devlet
K46	İngilizce	Lise	Düzce	Devlet
K47	İngilizce	Ortaokul	Düzce	Devlet
K48	İngilizce	Ortaokul	İstanbul	Devlet
K49	İngilizce	Lise	Sivas	Devlet
K50	Fen Bilimleri	Ortaokul	Eskişehir	Devlet
K51	Felsefe Grubu	MEM	Eskişehir	Devlet
K52	Beden Eğitimi	Ortaokul	Düzce	Devlet
K53	İngilizce	Ortaokul	Kocaeli	Devlet

Tablo 3.9.’da yer alan katılımcılara bakıldığında Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilgiler, İngilizce, fen bilimleri, felsefe grubu, beden eğitimi, özel eğitim, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği olmak üzere dokuz farklı öğretmenlik alanından katılımcının araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulama sürecine gönüllü olarak dahil olmak istedikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcılar çalıştıkları okul türleri ve eğitim basamakları açısından oldukça çeşitli olmakla birlikte 20 farklı ilde görev yapmaktadırlar. Bu şekilde farklı özelliklere sahip öğretmenlerin uygulama sürecine dahil olmayı talep etmeleri eğitimin tüm öğretmenlik alanlarında uygulanabilir bir konu olan “eğitimde oyunlaştırma” konusunda gerçekleştirilmesi ile mümkün olmuştur. Ayrıca eğitimin uzaktan öğretim yoluyla çevrimiçi bir şekilde gerçekleştirilecek olması da farklı illerden hatta farklı bir ülkeden katılımcının başvurmasını mümkün kılmıştır. Fakat bu katılımcılardan büyük bölümü farklı sebeplerle eğitim sürecini sonuna kadar devam ettirmemiş ve yarıda bırakmışlardır. Bu konuda iletişime geçen bazı katılımcılar pandemi sürecinin iş yüklerinde oluşturduğu artışı sebep göstermişlerdir.

Süreç sonucunda toplam 13 katılımcı eğitimi eksiksiz bir şekilde tamamlamıştır. Bu süreçte yaşanan Covid-19 pandemisi sonucunda okulların uzaktan eğitime geçmesinin öğretmenler üzerinde oluşturduğu stres ve iş yoğunluğu, eğitime katılan katılımcıların sıklıkla dile getirdikleri bir olgu olmuştur. Üç katılımcının iletişime geçerek belirtilen gerekçeler doğrultusunda iş yoğunlukları sebebiyle sürece devam edemeyeceklerini bildirmeleri, eğitimi tamamlayan katılımcıların sayısındaki azalmanın sebepleri konusunda fikir vermektedir. Bunlara rağmen uygulama sürecinin en başta belirlenen 10 katılımcı hedef sayısının üstünde bir sayı olan 13 kişi ile tamamlanması, uygulamanın değerlendirilmesi açısından yeterli veri oluşturmuştur. Uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilen eğitimi tüm görevleri yerine getirerek başarıyla tamamlayan katılımcılar ile ilgili bilgilere ise Tablo 3.10.’da yer verilmiştir.

Tablo 3.10. *Eğitimi tamamlayan katılımcılarla ilgili bilgiler*

KATILIMCI	CİNSİYET	BRANŞ	KADEME	ŞEHİR	KURUM
K2	K	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise	Eskişehir	Devlet
K3	E	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise	Mardin	Devlet
K4	K	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise	Mardin	Devlet
K13	K	Sınıf Öğrt.	İlkokul-1	İzmir	Özel
K19	K	Sınıf Öğrt.	İlkokul-2	İstanbul	Devlet
K33	K	Okul Öncesi	Anaokulu	Mersin	Devlet
K38	K	İngilizce	Ortaokul	İstanbul	Devlet
K39	K	İngilizce	İlkokul-Lise	Hakkari	Devlet
K42	K	İngilizce	Lise	Eskişehir	Devlet
K44	E	İngilizce	Lise	Mardin	Devlet
K47	E	İngilizce	Lise	Düzce	Devlet
K51	K	Fen Bilimleri	Ortaokul	Eskişehir	Devlet
K53	E	İngilizce	Ortaokul	Kocaeli	Devlet

Tablo 3.10.'da bilgileri verildiği üzere eğitimi beş farklı öğretmenlik alanından sekiz farklı ilde çalışmakta olan toplam 13 katılımcı tamamlamıştır. Eğitim sonrasında bu katılımcılarla anket ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek süreçle ilgili görüşleri alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmanın doğası gereği nitel ve nicel verilerden birlikte yararlanılmıştır. Bu doğrultuda nitel verilerin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme formları, nicel verilerin toplanmasında ise çalışma kapsamında geliştirilen Mesleki Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın son aşaması olan uygulamanın değerlendirilmesi aşamasında hem nitel hem nicel verilerin elde edildiği çevrimiçi bir anket formu kullanılmıştır. Çalışma kapsamında oluşturulan ve kullanılan veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgiler ve bu araçlarla gerçekleştirilen veri toplama süreci aşağıda paylaşılmaktadır.

3.4.1. Gereksinim belirleme aşaması veri toplama araçları ve veri toplama süreci

Burada gereksinim belirleme aşamasında kullanılan veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile ilgili bilgiler paylaşılacaktır.

3.4.1.1. Yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Araştırma kapsamında gereksinim belirleme aşamasında kullanılmak üzere iki farklı yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Gereksinim belirleme

aşamasında oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formlarından biri öğretmenlere (EK-5) diğeri ise öğretmen eğitimcilerine (EK-6) yönelik olarak hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan formlar üç alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve dönütler doğrultusunda formlar üzerinde gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Öğretmenlere yönelik 14 sorudan oluşan formun denenmesi için Eskişehir iline bağlı Çukurhisar ilçesinde bulunan bir ilkokulda çalışan 7 sınıf öğretmeniyle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen pilot görüşmeler sonucunda görüşme sorularında gerekli değişiklikler yapılarak formun son hali oluşturulmuştur. Her iki formda ortak sorular yer almakla birlikte öğretmen eğitimcileri ve öğretmenlere yönelik farklı sorulara da yer verilmiştir.

Öğretmen eğitimcileriyle 10 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilen veri toplama süreci katılımcıların uygun oldukları gün ve saatler belirlenerek planlanmış olup bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Yedi öğretmen eğitimcisiyle görüşmeler Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü Eğitim Fakültesinde bulunan ofislerinde gerçekleştirilmiş, bir görüşme ise Ankara’da gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. Ayrıca görüşme öncesinde katılımcılar araştırmacı tarafından hazırlanan Gönüllü Katılım Formunu (EK-3) okumuş ve onaylamıştır. Öğretmen eğitimcileri ile gerçekleştirilen görüşmelere yönelik bazı bilgiler Tablo 3.11.’de yer almaktadır.

Tablo 3.11. Öğretmen eğitimcileri ile gerçekleştirilen görüşme bilgileri

Katılımcı	Tarih	Yer	Süre
ÖE1	12.09.2019	Anadolu Üniversitesi katılımcı ofisi, Eskişehir	45 dk
ÖE2	16.09.2019	Anadolu Üniversitesi katılımcı ofisi, Eskişehir	51 dk
ÖE3	25.09.2019	Anadolu Üniversitesi katılımcı ofisi, Eskişehir	35 dk
ÖE4	17.09.2019	Anadolu Üniversitesi katılımcı ofisi, Eskişehir	30 dk
ÖE5	27.09.2019	Anadolu Üniversitesi katılımcı ofisi, Eskişehir	37 dk
ÖE6	26.09.2019	Anadolu Üniversitesi katılımcı ofisi, Eskişehir	29 dk
ÖE7	18.09.2019	Anadolu Üniversitesi katılımcı ofisi, Eskişehir	18 dk
ÖE8	27.11.2019	Ankara Üniversitesi, Cebeci Yerleşkesi bahçesi, Ankara	28 dk

Öğretmen eğitimcileriyle gerçekleştirilen görüşmeler Tablo 3.11’de de görüldüğü üzere 12 Eylül 2019-27 Kasım 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin

süreleri ise 18 dakika ile 51 dakika arasında değişmekte olup, ortalama görüşme süresi 34 dakikadır.

Öğretmenlere yönelik hazırlanan formun ilk halinde “mesleki gelişim” kavramı yerine “mesleki öğrenme” kavramı kullanılmış, fakat pilot uygulama sürecinde öğretmenlerin bu kavram konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu nedenle sorulara cevap vermede güçlük yaşadıkları belirlenmiş olup bu nedenle güncellenen formda “mesleki gelişim” kavramı kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen eğitimcileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde bu konuda herhangi bir sorunla karşılaşılmamış ve öğretmen eğitimcisi görüşme formunda “mesleki öğrenme” kavramı tercih edilmiştir.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin bir kısmı katılımcıların çalıştıkları okulda bir kısmı ise araştırmacının Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü Eğitim Fakültesinde bulunan ofisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilen tüm katılımcılara Gönüllü Katılım Formu (Ek-) sunulmuş ve okuyup onaylamaları sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların onayları alınarak ses kaydı yapılmıştır. Katılımcılardan Ö10 ve Ö11 kodlu öğretmenler birbirleriyle eş olup, görüşmenin birlikte yapılmasını tercih etmişler ve görüşme bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelere yönelik bilgiler Tablo 3.12.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.12. Öğretmen eğitimcileri ile gerçekleştirilen görüşme bilgileri

Katılımcı	Tarih	Yer	Süre
Ö1	22.04.2019	Katılımcının çalıştığı okul, Çukurhisar/Eskişehir	11 dk
Ö2	22.04.2019	Katılımcının çalıştığı okul, Çukurhisar/Eskişehir	20 dk
Ö3	22.04.2019	Katılımcının çalıştığı okul, Çukurhisar/Eskişehir	9 dk
Ö4	22.04.2019	Katılımcının çalıştığı okul, Çukurhisar/Eskişehir	9 dk
Ö5	22.04.2019	Katılımcının çalıştığı okul, Çukurhisar/Eskişehir	26 dk
Ö6	22.04.2019	Katılımcının çalıştığı okul, Çukurhisar/Eskişehir	16 dk
Ö7	22.04.2019	Katılımcının çalıştığı okul, Çukurhisar/Eskişehir	31 dk
Ö8	09.12.2019	Anadolu Üniversitesi araştırmacı ofisi, Eskişehir	30 dk
Ö9	09.01.2020	Anadolu Üniversitesi araştırmacı ofisi, Eskişehir	63 dk
Ö10-Ö11	13.01.2020	Anadolu Üniversitesi araştırmacı ofisi, Eskişehir	26 dk
Ö12	30.12.2019	Anadolu Üniversitesi araştırmacı ofisi, Eskişehir	31 dk
Ö13	10.12.2019	Anadolu Üniversitesi araştırmacı ofisi, Eskişehir	33 dk

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler 22 Kasım 2019-13 Ocak 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süreleri ise 9 dakika ile 63 dakika arasında değişmekte olup, ortalama görüşme süresi 25 dakikadır.

3.4.1.2. Mesleki öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi

Çalışma kapsamında öncelikle alanyazın taraması gerçekleştirilerek öğretmenlerin mesleki öğrenmesi konusunda var olan ölçekler incelenmiştir. İnceleme sonucunda Türkiye ve yurtdışındaki alan yazında bu konuda birçok ölçeğe rastlanmakla birlikte bu ölçeklerin büyük çoğunluğunun mesleki öğrenmeye yönelik tutum ölçmeyi hedeflediği görülmüştür. Aynı zamanda alan yazında karşılaşılan öğretmenlere yönelik mesleki öğrenme ölçeklerinin büyük bölümü “mesleki gelişim” kavramını kullanmaktadır. Bu konuda “mesleki öğrenme” kavramını benimsemiş ve bu doğrultuda diğerlerine göre daha kapsamlı olduğu düşünülen Öğretmen Mesleki Öğrenme (Teacher Professional Learning) Ölçeği, Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilmiştir. İşbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma olmak üzere dört boyut ve 27 maddeden oluşan ölçek, Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Sözü geçen ölçek incelendiğinde alan yazında kapsamlı bir ölçek olmasına rağmen bu çalışma kapsamında geliştirilen Mesleki Öğrenme Modelinin aşamalarını tam olarak yansıtmadığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından geliştirilen model ile bağlantılı ve modelin içerisinde yer alan aşamaların yansıtıldığı bir Mesleki Öğretme Ölçeğinin geliştirilmesinin daha uygun olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle yeni bir Mesleki Öğrenme Ölçeğinin geliştirilmesine karar verilmiştir.

Geliştirilmesi düşünülen ölçek için öncelikle madde havuzu oluşturulması amacıyla alanyazında var olan ölçekler ve bu konudaki diğer çalışmalardan yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmanın ilk aşamasında öğretmen eğitimcileri ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden de bu konuda yararlanılmıştır. Bu şekilde oluşturulan ölçek madde havuzu öncelikle bir ölçeğe değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuş, uzman görüşü doğrultusunda yeniden düzenlenen maddeler daha sonra iki farklı ölçek ve değerlendirme uzmanının görüşüne daha sunulmuştur. Bu uzmanlardan da alınan görüşler doğrultusunda güncellenen ölçek maddeleri son olarak alan uzmanlarının da görüşleriyle son halini almıştır. Bu şekilde üç ölçeğe ve değerlendirme uzmanı ve 10 alan uzmanı olmak üzere toplam 13 uzmandan alınan görüşler doğrultusunda maddelerde yapılan ekleme, çıkarma ve değiştirmeler sonucunda 50 maddelik taslak ölçek oluşmuştur. Oluşturulan ölçek ile ilgili sırasıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.4.1.2.1. Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Oluşturulan ölçeğin nasıl bir yapı sergilediğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmesi amacıyla ölçek ilk olarak toplam 332 kişiye uygulanmıştır. Alanyazında açımlayıcı faktör analizi için örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiği ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak birçok çalışmada, AFA için en uygun sayının 300 olduğu konusunda bir görüş birliği bulunmaktadır (Field, 2009; Tabachnick & Fidell, 2000). Bununla birlikte, örneklem büyüklüğünün madde sayısı ile orantılı olduğunu öne süren görüşler de mevcuttur. Cattell (1988) ölçeğin her bir madde için katılımcı sayısının 3 ila 6 arasında değişmesi gerektiğini belirtirken, Gorsuch'a göre (1983) bu değerin en az 5 olması gerekmektedir. Kass ve Tinsley (1979) de toplamda 300 katılımcıya ulaşılan ölçeğin her bir madde için 5 ila 10 katılımcı gerektiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda genel görüşün ölçek maddelerinin en az ortalama 5 katı olması yönünde olduğu söylenebilir. Buna göre bu çalışmada ortaya çıkan 50 maddelik ölçek için ulaşılan 332 katılımcı sayısı, hem 5 katından fazla olması hem de en az 300 katılımcı koşulunu sağlaması yönünden her iki görüşü de dikkate almaktadır. Örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısının .980 olduğu, Bartlett Küresellik Testi'nin sonucunun anlamlı olduğu ($p=.00$), bu doğrultuda veri setinin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 'da gösterilmektedir.

Tablo 3.13. KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları

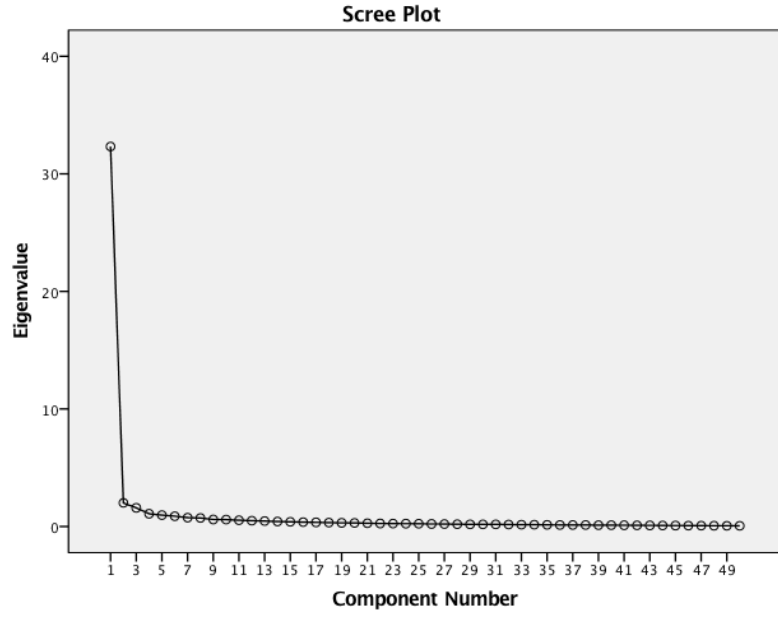
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		.979
Bartlett Küresellik Testi	X ²	20804.173
	sd	1225
	p.	.000

Örneklem uygunluğu değerlendirmesinde 0 ile 1 arasında değer alan KMO'nun aldığı değerin 1'e yaklaşması, değişkenler arasındaki ilişkilerin daha net bir biçimde ortaya çıkmasına ve faktör analizinin daha güvenilir sonuçlar oluşturmaya olanak sağlamaktadır (Field, 2009). Tablo .de görüldüğü üzere veri setinde yapılan analizde KMO değeri .979 olarak bulunmuştur. Bu değer, alanyazına göre 'mükemmel' değer olarak kabul edilmektedir (Field, 2009; Pallant, 2013). Analiz sonucunda KMO'nun

aldığı değer (.979) ve Barlett Küresellik testinin anlamlı çıkması ($p<.05$) sonucunda örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısına karar verilmesi amacıyla SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizinde, faktörleşme tekniklerinden sık kullanılan temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Temel bileşenler analizi, Tabachnick ve Fidell'e (2020) göre bazı problemlerle karşılaşma olasılığına rağmen, birçok değişkeni birkaç değişkene indirgeme konusunda oldukça faydalıdır.

Buna göre gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin kaç faktörden oluşması gerektiğine karar verilmesi amacıyla herhangi bir döndürme işlemi yapılmamış olup açıklanan toplam varyans değerleri ile yamaç eğim grafiği incelenmiştir. Kaiser (1960), öz değeri (eigenvalues) 1'den büyük olan değişkenlerin her birinin birer faktör olarak incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Buna göre yapılan ilk analiz sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 faktör ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilkinin özdeğerinin 32.32 iken diğerlerinin özdeğerlerinin ise sırasıyla 2.01, 1.58 ve 1.08 olduğu görülmüştür. Ayrıca ilk faktör (özdeğer 32.32) tek başına toplam varyansın %64.64'ünü açıklarken, diğer faktörler toplam varyansın sırasıyla %4.02, %3.17 ve %2.16'sını açıklamaktadır. Faktör sayısına karar vermek için öz değeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alındığında ölçek 4 faktörlü gibi görünse de birinci faktörün tek başına açıkladığı varyans oranının çok yüksek olması ve birinci faktörün özdeğerinin diğer faktörlerin öz değerlerinin çok üzerinde olması ölçeğin tek faktörlü olduğunun göstergeleri olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2004). Bununla birlikte yamaç eğim grafiği incelendiğinde birinci faktörden sonra özdeğerlerin daha doğrusal bir düzlemde yer alması da ölçeğin tek faktörlü bir yapı sergilediğini göstermektedir. Bütün bunlar bir arada dikkate alındığında ölçeğin tek boyutlu bir yapı oluşturduğuna karar verilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan sonuçlar ile ilgili yamaç eğim grafiği Şekil 3.3.'te verilmektedir.



Şekil 3.3. Yamaç eğim grafiği

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaya çıkan özdeğerler ve toplam açıklanan varyans ile ilgili bilgiler sonuçları Tablo 3.14.'te yer almaktadır.

Tablo 3.14. Özdeğerler ve toplam açıklanan varyans (50 madde)

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Yük Değerleri		
	Toplam	Varyans (%)	Birikimli (%)	Toplam	Varyans (%)	Birikimli (%)
1	32.324	64.648	64.648	32.324	64.648	64.648
2	2.013	4.026	68.674	2.013	4.026	68.674
3	1.585	3.170	71.844	1.585	3.170	71.844
4	1.085	2.169	74.013	1.085	2.169	74.013
5	.970	1.939	75.952			
6	.879	1.758	77.710			
7	.755	1.509	79.220			
8	.726	1.452	80.672			
9	.596	1.191	81.863			
10	.589	1.177	83.040			
11	.535	1.069	84.109			
12	.492	.984	85.093			
13	.466	.932	86.025			
14	.427	.853	86.879			
15	.399	.797	87.676			

Tablo 3.14. (Devam) *Özdeğerler ve toplam açıklanan varyans (50 madde)*

16	.375	.750	88.426
17	.352	.705	89.131
18	.335	.670	89.800
19	.310	.621	90.421
20	.302	.605	91.026
21	.278	.555	91.581
22	.260	.519	92.100
23	.250	.501	92.601
24	.244	.488	93.089
25	.237	.473	93.562
26	.218	.436	93.998
27	.208	.416	94.414
28	.193	.386	94.800
29	.187	.374	95.174
30	.180	.361	95.535
31	.179	.358	95.893
32	.171	.343	96.236
33	.154	.308	96.544
34	.153	.306	96.850
35	.146	.292	97.142
36	.131	.262	97.404
37	.128	.256	97.660
38	.125	.251	97.911
39	.118	.235	98.146
40	.115	.231	98.377
41	.110	.220	98.596
42	.100	.200	98.796
43	.095	.189	98.986
44	.087	.175	99.161
45	.081	.161	99.322
46	.076	.152	99.474
47	.070	.141	99.615
48	.069	.138	99.753
49	.065	.131	99.884
50	.058	.116	100.000

İlk gerçekleştirilen analiz sonrasında ortaya çıkan yapının güvenilirliğine yönelik olarak öncelikle 50 maddenin tümüne ilişkin Cronbach Alpha değeri ve düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Test sonucunda madde 7, madde 27 ve madde 28'in düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin sırasıyla -.05, .09 ve .06 olduğu görülmüş olup; bu değerlerin alan yazında kabul gören .3'ten düşük olmasından dolayı bu üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca madde 46'nın ise, araştırmacı tarafından maddenin uzunluğundan dolayı ölçeğin okunurluğunu ve görünüş geçerliliğini zedeleyebileceği gerekçesi ile ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Çıkarılan maddeler sonrasında 46 maddelik yapı üzerinden tek faktöre indirgenerek analizler tekrarlanmış olup, tekrar edilen analiz sonuçları Tablo 3.15.'te gösterilmektedir.

Tablo 3.15. *Tek faktörlü yapıda toplam açıklanan varyans (46 madde)*

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Yük Değerleri		
	Toplam	Varyans (%)	Birikimli (%)	Toplam	Varyans (%)	Birikimli (%)
1	31.948	69.452	69.452	31.948	69.452	69.452
2	1.546	3.360	72.812			
3	1.034	2.247	75.059			
4	.904	1.965	77.025			
5	.811	1.764	78.789			
6	.726	1.577	80.366			
7	.623	1.355	81.721			
8	.581	1.262	82.984			
9	.513	1.115	84.098			
10	.486	1.056	85.155			
11	.452	.983	86.138			
12	.397	.863	87.001			
13	.373	.810	87.811			
14	.348	.758	88.569			
15	.319	.693	89.262			
16	.309	.672	89.934			
17	.292	.636	90.569			
18	.286	.622	91.192			
19	.262	.570	91.761			
20	.251	.546	92.308			
21	.241	.523	92.831			
22	.222	.483	93.314			

Tablo 3.15. (Devam) *Tek faktörlü yapıda toplam açıklanan varyans (46 madde)*

23	.213	.463	93.777
24	.199	.433	94.210
25	.193	.419	94.629
26	.188	.408	95.037
27	.181	.394	95.432
28	.173	.375	95.807
29	.159	.347	96.153
30	.156	.339	96.492
31	.155	.336	96.828
32	.133	.290	97.118
33	.129	.281	97.399
34	.128	.278	97.677
35	.123	.267	97.944
36	.117	.254	98.198
37	.111	.241	98.439
38	.103	.224	98.663
39	.097	.211	98.874
40	.091	.198	99.072
41	.081	.177	99.249
42	.078	.169	99.418
43	.072	.156	99.574
44	.070	.153	99.727
45	.066	.144	99.871
46	.059	.129	100.000

Tablo 3.15.'te de görüldüğü üzere 46 maddelik tek boyutlu yapıda oluşan faktör tek başına toplam varyansın %69.45'ini açıklamaktadır. Bu değer alanyazına göre kabul edilebilir düzey olan %60'ın oldukça üzerindedir (Henson & Roberts, 2006). Analiz sonucunda tek faktör altında elde edilen madde faktör yüklerinin büyük bölümü .80'den büyük olup, .90 ile .63 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2009), faktör yük değerlerinin .45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçüt olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla ortaya konulan yapıda yer alan madde faktör yüklerinin oldukça yüksek değerlerde olduğu görülmektedir. Buna yönelik olarak madde faktör yükleri Tablo 3.16.'da yer almaktadır.

Tablo 3.16. *Madde faktör yük değerleri*

Madde	Faktör 1
M38	.900
M30	.897
M4	.895
M15	.888
M33	.888
M18	.886
M36	.884
M3	.883
M37	.882
M20	.882
M45	.875
M5	.872
M17	.872
M11	.868
M35	.864
M44	.862
M23	.859
M13	.859
M16	.855
M41	.851
M34	.849
M14	.847
M31	.846
M2	.842
M49	.838
M8	.837
M9	.835
M10	.830
M43	.827
M50	.823
M47	.821
M1	.815
M48	.814
M21	.813
M12	.807
M25	.803
M40	.802
M42	.795
M39	.792
M22	.784
M6	.762
M26	.753
M24	.752
M29	.737
M32	.671
M19	.630

Ortaya konulan tek faktörlü yapının güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla Cronbach Alpha değeri tekrar hesaplanmış ve .99 olarak bulunmuştur. Alanyazında Cronbach Alpha değerinin .90 üzerinde ise çok yüksek derecede tutarlı, .90 ile .80 arasında ise yüksek derecede tutarlı, .79 ile .70 arasında ise tutarlı olarak kabul edildiği görülmektedir

(Cohen, Manion & Morrison, 2017). Buna göre elde edilen değer (.99) doğrultusunda ölçeğin çok yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ölçekteki 46 maddeye yönelik düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının ise .89 ile .61 arasında değiştiği görülmektedir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları Tablo 3.17.'de görülebilmektedir.

Tablo 3.17. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri

Madde	Korelasyon katsayısı	Madde	Korelasyon katsayısı	Madde	Korelasyon katsayısı
M1	.803	M18	.879	M36	.878
M2	.833	M19	.618	M37	.877
M3	.875	M20	.875	M38	.894
M4	.887	M21	.804	M39	.783
M5	.863	M22	.775	M40	.795
M6	.751	M23	.850	M41	.843
M8	.827	M24	.744	M42	.786
M9	.826	M25	.795	M43	.820
M10	.821	M26	.746	M44	.854
M11	.860	M29	.727	M45	.867
M12	.799	M30	.889	M47	.814
M13	.851	M31	.838	M48	.805
M14	.837	M32	.659	M49	.831
M15	.880	M33	.883	M50	.816
M16	.845	M34	.840		
M17	.864	M35	.857		

Tablo 3.17. incelendiğinde tüm maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin Büyüköztürk'ün (2009) çok iyi derecede madde olduğunun göstergesi kabul ettiği .40'tan büyük olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.4.1.2.2. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

AFA sonucunda elde edilen yapının test edilmesi amacıyla bu aşamadan sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA), değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik daha önce belirlenen bir hipotezin test edilmesi söz konusudur (Tabachnick ve Fidell, 2020; DeVellis, 2016). Bu doğrultuda AFA sonucunda elde edilen tek boyutlu 46 maddelik yapının uygunluğunun incelenmesi amacıyla LISREL 8.7 paket programı kullanılarak DFA gerçekleştirilmiştir.

Alanyazında AFA'nın gerçekleştirildiği aynı veri setinin DFA için de kullanılması yerine, yeni bir veri seti üzerinde DFA'nın gerçekleştirilmesi daha uygun bulunmaktadır (Worthington ve Whittaker, 2006). Bu sebeple DFA'nın gerçekleştirilmesi için AFA

çalışmasına katılmamış 201 farklı katılımcıyla veri toplama süreci, ölçeğin AFA sonucunda oluşan son hali ile tekrarlanmıştır. DFA için katılımcı sayısının ne olması gerektiği ile ilgili alan yazın incelendiğinde farklı görüşler olmakla birlikte genel görüşün 200 katılımcının yeterli olduğu şeklinde olduğu görülmektedir (Tanaka, 1987; Iacobucci, 2010; Kline, 2011). Bu doğrultuda çalışma kapsamında DFA için ulaşılan 201 sayısının yeterli olduğu düşünülerek analiz gerçekleştirilmiştir.

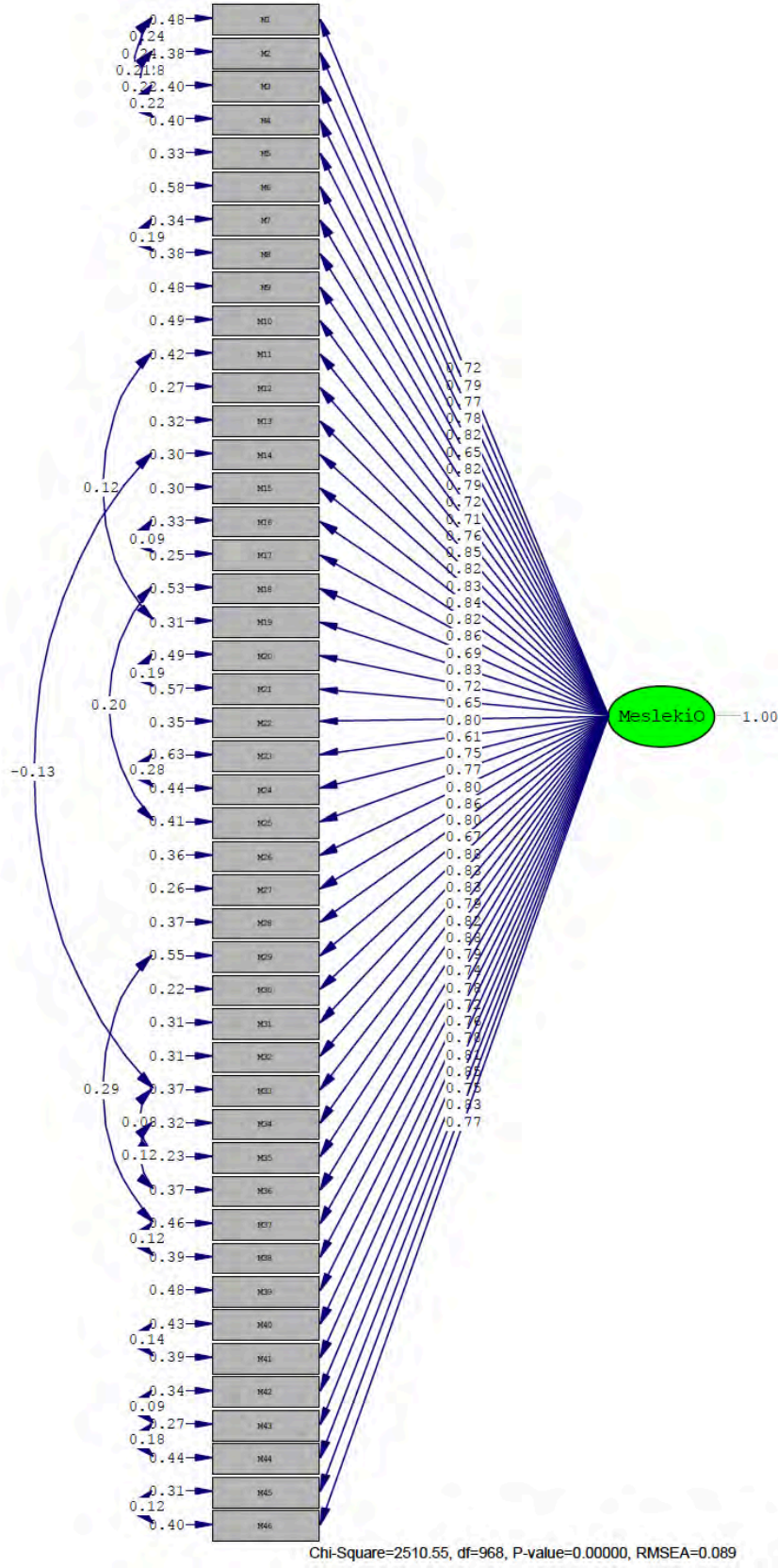
Gerçekleştirilen DFA analizi sonucunda 46 maddelik tek faktörlü yapı ile oluşturulan modelin uyumu incelenmiştir. Alanyazında DFA sonucunda modelin uygunluğuna karar verilmesinde sıklıkla ki-kare/serbestlik derecesi (χ^2/sd), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), standardize edilmiş ortalama hataların karekökü (SRMR), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve iyi uyum indeksi (GFI) değerlerinin ölçüt olarak alındığı gözlemlenmektedir. Buna bağlı olarak analiz sonucunda bahsedilen değerlerin sonucu incelenerek modelin uygunluğuna karar verilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan χ^2/sd , RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, CFI ve GFI değerleri ve alanyazında kabul edilen değerler (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2020; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003) ile ilgili bilgiler Tablo 3.18.'de yer almaktadır.

Tablo 3.18. Model uyum indeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum Değeri	Gözlemlenen Uyum Değeri
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2,59
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,08
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,08$	0,05
NFI	$0,90 \leq NFI$	0,78
NNFI	$0,90 \leq NNFI$	0,84
CFI	$0,90 \leq CFI$	0,85
GFI	$0,85 \leq GFI$	0,61
$\chi^2=2510,55;sd=968$		

Tablo 3.18'de yer alan uyum indeksleri incelendiğinde bazı değerlerin alan yazına göre kabul edilebilir değerler içerisinde yer alırken bazı değerlerin de bu değerlere çok yakın olduğu görülmektedir. Bu aşamada ilk olarak değerlendirilmesi gereken değerlerden biri olan χ^2/sd değeri ile ilgili alanyazında bazı araştırmacılar 3 ve altında değer alması gerektiğini savunurken (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller,

2003), bazı araştırmacılar ise 5 ve altında değerin yeterli olduğunu belirtmektedir (Wheaton, Muthen, Alwin ve Summers, 1977). Buna göre analiz sonucunda elde edilen 2,59 değerinin her iki görüşe göre de kabul edilebilir değer içerisinde yer aldığı söylenebilir. RMSEA (0,08) ve SRMR (0,05) değerlerinin ise alan yazına göre iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değeri içerisinde yer aldıkları da görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999). NFI, NNFI ve CFI değerlerinin alması gereken değerlerle ilgili görüşlere bakıldığında ise genel olarak 0,90'dan, GFI için de 0,085'ten küçük olması gerektiği görüşünün hakim olduğu söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2020). Bu doğrultuda analiz sonucunda elde edilen değerlere bakıldığında NFI 0,78, NNFI 0,84 ve CFI 0,85 olarak aldıkları değerlerle kabul edilebilir değere oldukça yakın oldukları görülmektedir. GFI değerinin 0,61 ile alan yazındaki görüşler doğrultusunda kabul edilebilir değerin altında olduğu belirlenmiştir. Fakat alanyazında GFI değerinin DFA analizinde model uyumuna karar vermede kullanılmaması gerektiğine dair görüşler de (Sharma ve diğerleri, 2005) dikkate alındığında, diğer değerlerle birlikte tek faktörlü ve 46 maddelik bir yapı olduğu da göz önünde bulundurularak söz konusu yapının uygunluğuna karar verilmiştir. Ayrıca, modelin uyumunun iyileştirilmesi amacıyla bazı maddeler arasında hata kovaryanslarının eklenmesinin χ^2 değerini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiş ve bu ilişkilendirme gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan modele yönelik diyagram (path diagram) Şekil 3.4.'te gösterilmektedir.



Şekil. 3.4. Modele yönelik yol diyagramı

Şekil 3.4.'e bakıldığında her bir maddenin hata varyansı ve korelasyon katsayıları görülebilmektedir. Buna göre maddelere ilişkin korelasyon katsayılarının .61 ile .88 arasında değişmektedir.

Aşağıda ölçekte yer alan maddelere birkaç örnek verilmiştir:

- Mesleki öğrenmenin ne anlama geldiğini bilirim.
- Öğrencilerimin başarılı olmasına katkı sağlamak için yeni şeyler öğrenmeye çabalarım.
- Öğretimimle ilgili bir sorunla karşılaştığımda sorunu çözmek için yollar ararım.
- Mesleki öğrenmeye katkı sağlayacak etkinliklere katılıyorum (konferans/kongre gibi).
- Öğrendiklerimi sınıfımda uygularken öğrencilerin tepkisini gözlemlerim.

3.4.2. Uygulama ve değerlendirme aşaması veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Bu başlık altında uygulama ve değerlendirme aşamasında kullanılan veri toplama araçları ve verilerin toplanmasına ilişkin bilgiler verilecektir.

3.4.2.1. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Çalışmanın son aşamasında gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirilmesinde kullanılması için katılımcıların görüşlerinin alınması amacıyla yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu (EK-9) hazırlanmıştır. Oluşturulan form öncelikle bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve uygulamanın pilot aşamasında kullanılmış, daha sonra gerçek uygulama sırasında yeniden güncellenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve pilot uygulama sonrasında güncellenen form üç alan uzmanına gönderilmiş ve uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda formun son hali oluşturulmuştur. Uygulama aşamasında gerçekleştirilen eğitimi tamamlayan katılımcılara yönelik olarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formunda eğitimde oyunlaştırma eğitimine yönelik düşüncelerinin alınması amacıyla toplam 12 soru yer almaktadır.

Uygulama kapsamında gerçekleştirilen eğitimde oyunlaştırma eğitimi sonrasında eğitimi tamamlayan katılımcılardan görüşmeler yoluyla toplanan veriler katılımcıların farklı şehirlerde olması ve pandemi koşullarının gerektirdiği tedbirler kapsamında

uzaktan video konferans yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bireysel olarak yapılan görüşmeler Zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiş olup, katılımcılardan izin alınarak görüntü ve ses kayıtları yapılmıştır. Her bir görüşme öncesinde katılımcılardan Google Forms üzerinden çevrimiçi olarak hazırlanan Gönüllü Katılım Formunun (Ek-4) linki gönderilerek okumaları ve onaylamaları istenmiştir. Katılımcılardan üçü video konferans yerine görüşme formundaki soruları yazılı olarak yanıtlayarak göndermeyi tercih etmiş ve o şekilde görüşlerini araştırmacıya göndermişlerdir. Bu aşamada gerçekleştirilen görüşmelere ait bilgiler Tablo 3.19.'da gösterilmektedir.

Tablo 3.19. *Uygulama sonunda gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler*

KATILIMCI	Tarih	Süre
K2	10.01.2021	27 dk
K3	01.01.2021	20 dk
K13	22.12.2020	18 dk
K19	25.12.2020	21 dk
K33	08.01.2021	20 dk
K39	02.01.2021	10 dk
K44	29.12.2020	15 dk
K47	25.12.2020	16 dk
K51	28.12.2020	31 dk
K53	18.12.2020	38 dk

Uygulama süreci sonunda katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler 18 Aralık 2020-10 Ocak 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerin süreleri 10 dakika ile 38 dakika arasında değişmekte olup, ortalama görüşme süresi 22 dakikadır.

3.4.2.2. Anket formu ve anket verilerinin toplanması

Uygulama aşamasının değerlendirilmesi aşamasında veri çeşitliliğinin sağlanması ve daha fazla veriye ulaşılması amacıyla görüşme formuna ek olarak kapalı ve açık uçlu soruların yer aldığı bir anket formu (EK-13) oluşturulmuştur. Google Forms üzerinden çevrimiçi olarak hazırlanan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde eğitimin değerlendirilmesine yönelik puanlama, çoktan seçme, onay kutusu ve paragraf yazma olmak üzere farklı türden sorular yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise görüşme sorularında yer alan sorulara benzer açık uçlu sorular yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan sorular görüşme yapmak yerine yazılı görüş bildirmek isteyen veya eğitimi tamamlamayan katılımcılardan da veri alınması amacıyla eklenmiştir.

3.4.2.3. ÖYS içerisinde yer alan diğer verilerin toplanması

Uygulama süreci sonrasında verilerin toplanması amacıyla geliştirilen veri toplama araçlarının yanı sıra ÖYS içerisinde süreç boyunca katılımcılardan elde edilen veriler uygulamanın değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Bu veriler ÖYS sistem analitikleri, öğrenci ödev girişleri, forum yorumları ve etkinlik sonuç dökümlerinin alınmasıyla elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında hem nitel hem de nicel verilerin elde edilmesi dolayısıyla verilerin analizinde de hem nitel hem de nicel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Çalışmanın hem gereksinim belirleme hem de uygulama ve değerlendirme aşamalarında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen nitel veriler, Nvivo paket programı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle verilerin toplandığı ses ve görüntülü görüşme kayıtlarının dökümleri araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Ham veriler analiz edilmeden önce araştırmacı tarafından bir kez daha bütün olarak okunmuş ve analize daha sonra geçilmiştir. İçerik analizi sürecinde öncelikle kodlar ve bu kodlara bağlı temalar ortaya konulmuştur. Araştırmacı tarafından ortaya konulan kod ve temalar üç farklı araştırmacı tarafından da gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüş birliği sağlandığında son hali oluşturulmuştur. Aynı zamanda güvenilirliğin sağlanması amacıyla başka bir araştırmacı tarafından örnek veri setinden elde edilen kod ve temalar incelenmiş ve Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül kullanılarak yapılan hesaplamada iki kodlayıcı arasındaki uyumun %97 olduğu bulunmuştur.

Çalışmanın bir diğer önemli veri kaynağını oluşturan Mesleki Öğrenme Ölçeği ile ilgili toplanan verilerin analizinde SPSS ve Lisrel istatistik paket programları kullanılmıştır. Öncelikle ölçeğin geliştirilmesi aşamasındaki AFA süreci SPSS programında gerçekleştirilmiştir. Daha sonra DFA ise Lisrel programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirildikten sonra ise son halinin doğrulanması ile toplanan veriler üzerinden yine SPSS programında betimsel analizler kullanılarak ortalama puan ve madde ortalamaları hesaplanmıştır. AFA ve DFA sonucunda ortaya çıkan sonuçlar ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik özelliklerine sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasında çeşitli veri kaynaklarından toplanan verilerin analizinde nitel veriler için içerik analizinden, nicel veriler içinse betimsel analizlerden yararlanılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine farklı kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlardan Lincoln ve Guba (1986) tarafından ortaya konulan “*güvenduyulabilirlik (trustworthiness)*” ve bu kavramın ölçütleri kabul edilen “*inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik*” alanyazında en çok kabul gören kavramlardan olmuştur. Bu ölçütlerin her birinin sağlanması için araştırmacılar tarafından önerilen bazı teknikler yer almaktadır. Bu çalışmanın karma bir araştırma olması sebebiyle nitel boyutlarıyla ilgili geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar da, bu kavramlar ve ölçütler çerçevesinde ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın güvenduyulabilirliğinin artırılması için birçok teknikten yararlanılmıştır.

Öncelikle çalışmada inandırıcılığın ve güvenilirliğin artırılması amacıyla “çeşitleme” tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın gereksinim belirleme aşamasında gerçekleştirilen görüşmeler yalnızca öğretmenlerle değil, öğretmen eğitimcileri ile de gerçekleştirilerek veri kaynağında çeşitleme sağlanmıştır. Uygulama aşamasında ise farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak yine çeşitlilik sağlanmıştır. Çalışmanın genelinde ise hem nitel hem de nicel verilerin elde edilmesiyle de çeşitleme sağlanmaya çalışılmıştır. Bunların yanı sıra, toplanan verilerle ilgili uzman incelemesine de başvurularak kod ve temaların uzman tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Ek olarak, araştırmanın her aşaması detaylı bir şekilde aktarılmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacı yansıtıcı düşünme yaparak verileri nesnel bir şekilde aktarmaya çalışmıştır. Bu şekilde çalışmanın onaylanabilirliği ve güvenilebilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Aktarılabilirlik açısından ise çalışmanın katılımcıları, bunların seçimi, özellikleri ve ortam gibi özellikler açıkça verilerek detaylı şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 7 yıldır araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Yüksek lisans tezinde de öğretmen eğitime yönelik çalışmış olup, hizmet öncesi ve hizmet içinde öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda ortak yazarlı

akademik çalışmaları bulunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmalar kapsamında öğretmen ve öğretmen eğitimcileriyle çalışma konusunda deneyime sahiptir. Bu çalışmalardan elde ettiği bilgi ve deneyimin de katkısıyla bu çalışmayı yürütmektedir.

Araştırmacı çalışma boyunca gerçekleştirilen alanyazın taraması, ölçme aracı geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizleri de dahil olmak üzere her aşamasını kendisi gerçekleştirmiştir. Verilerin toplanması sürecinin araştırmacının kendisi tarafından yürütülmesinin, verilere hakim olması ve analizlerinde daha etkili olabilmesi açısından yararlı olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda bu süreçte gerçekleştirilen yüz yüze ve çevrimiçi görüşmeler sırasında katılımcıları yönlendirmeden, özgür ve rahat hissetmelerini sağlamaya çalışarak düşüncelerini paylaşımlarına özen göstermiştir.

Ayrıca çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulama aşamasında da kendisi eğitici olarak süreci yürütmüştür. Uygulama sürecinde eğitim vereceği “eğitimde oyunlaştırma” konusunda öncelikle bir süre detaylı araştırma yaparak ve çevrimiçi eğitimlere katılarak kendi öğrenmesini gerçekleştirmiş, bu konuda öğretmenlere eğitim verebilecek düzeye gelmeye çalışmıştır. Araştırmacının bu süreçte öncelikle bir öğrenen olarak rol almasının, eğitici olarak katılımcıları daha iyi anlaması ve gereksinimlerini belirlemesini, böylelikle de öğrendiklerini daha etkili bir şekilde aktarmasını sağladığı düşünülmektedir.

3.7. Etik Süreçler

Araştırmacı, çalışma sürecini bilim etiği ilkelerine bağlı kalarak yürütmeye özen göstermiştir. Bu konuda öncelikle çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan izin alınmıştır (EK-1). Daha sonra çalışma kapsamında Eskişehir il ve ilçelerindeki okullarda gerçekleştirilmesi planlanan veri toplama süreci için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni alınmıştır (EK-2).

Araştırmanın her aşamasında katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler için katılımcılardan öncelikle gönüllü katılım formlarını yazılı olarak okuyup onaylamaları sağlanmış, aynı zamanda görüşmeler sırasında ses kaydı alınması için tekrar sözlü onayları alınmıştır. Çevrimiçi görüntülü gerçekleştirilen görüşmeler için de yine katılımcılardan görüntü ve ses kaydı alınacağıyla ilgili bilgi verilerek onayları alınmıştır. Uzaktan gerçekleştirilen görüşmeler için gönüllü katılım formu ise çevrimiçi ortama aktarılarak Google Forms üzerinden

katılımcılara ulaştırılmış ve bu şekilde onaylamaları sağlanmıştır. Katılımcılar yazılı ve sözlü olarak, çalışmanın amacı, veri toplama ve kayıt alma yöntemleri, verilerin çalışma amacı dışında kullanılmayacağı ve istedikleri zaman çalışmadan çekilme hakkına sahip oldukları gibi konularda bilgilendirilmişlerdir.

Çalışma süreci boyunca katılımcı gizliliği ilkesine bağlı kalınarak araştırmanın hiçbir aşamasında katılımcıların kimliklerini açığa çıkaracak bilgilere yer verilmemiş olup, isimleri yerine çeşitli kodlar kullanılmıştır. Araştırma boyunca katılımcılardan elde edilen bilgi ve veriler ise gizlilik ilkesi gereği araştırmacı, danışman ğretim yesi ve Tez İzleme Komitesinde yer alan ğretim yeleri dışında başka kişilerle paylaşılmamıştır.



4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmektedir. Bulgular ve yorumlar, araştırma soruları doğrultusunda açıklanacaktır. Buna göre sırasıyla öncelikle öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkili bir şekilde sağlanmasına yönelik gereksinimleri, bu gereksinimler doğrultusunda öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin sağlanmasına yönelik oluşturulan model tasarısı, bu model tasarısının uygulama süreci ve süreç sonunda elde edilen bulgular açıklanacaktır.

4.1. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine Yönelik Gereksinimlerine İlişkin Bulgular

Araştırma soruları kapsamında öncelikle öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen önce öğretmen ve daha sonra da öğretmen eğitimcisi görüşlerine yönelik bulgulara yer verilerek, daha sonra mesleki öğrenme ölçeğinden elde edilen bulgulara geçilecektir.

4.1.1. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelik görüşleri

Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ile ilgili gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla, öncelikle bu konunun birincil paydaşı olan öğretmenlerden görüş alınmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden mesleki öğrenme konusundaki düşünceleri ve bu konudaki deneyimleri ile ilgili bilgiler alınmaya çalışılmıştır. İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan görüşler mesleki öğrenmenin önemi, mesleki öğrenmeye yönelik tercihleri, mesleki öğrenme için güdülenme kaynakları, daha önce katıldıkları ve etkili olduğunu ifade ettikleri mesleki öğrenmelerin özellikleri, mesleki öğrenme eğitimlerinin etkili olmama sebepleri, gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri mesleki öğrenme türleri, mesleki öğrenme konusunda yaşadıkları sorunlar ve mesleki öğrenmeye ilişkin yapılması gerekenler olmak üzere sekiz başlık altında toplanmıştır.

Aşağıda bu konularla ilgili verilen tema ve kodlara ilişkin tablolar, en yoğun kod içeriğine sahip temadan başlanarak sıralanmıştır. Bu şekilde oluşturulan mesleki öğrenmenin önemi ile ilgili öğretmenlerin düşüncelerine yönelik tema ve kodlar Tablo 4.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. Mesleki öğrenmenin önemine yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kod
Öğrenci	Öğrenci profilinin değişmesi
	Öğrenci ilgi ve isteklerinin değişmesi
	Öğrencilerin ekonomik durumlarının değişmesi
	Öğrencilerin sosyal çevresinin değişmesi
	Aile beklentilerinin değişmesi
	Farklı öğrenen özelliklerine hitap edilebilmesi
	Öğrencilere ve topluma verilen hizmetin iyileştirilmesi
Öğretmen	Gelişim gereksiniminin ortaya çıkma hızının artması
	Değişen bilgi ve becerilerin farkında olması
	Öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini yerine getirebilmesi
	Gereksinim duyduğu konuları belirleyebilmesi
	Teknolojiye ayak uydurabilmesi
Dünyadaki gelişmeler	Alanında uzmanlaşması
	Bilginin sürekli değişmesi ve yenilenmesi
	Bilginin değişme hızının artması
	Eğitime karşı bakış açısının değişmesi
	Okul yapısında değişim yaşanması
Toplum	Dünyanın değişmesi
	Toplum ve aile yapısının değişmesi
	Toplumun beklentisinin değişmesi
	Sosyal yaşamın değişmesi
	Öğretmenin topluma karşı görevini yerine getirebilmesi

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere öğretmenler mesleki öğrenmenin önemini temel olarak öğrenci, öğretmen, dünyadaki gelişmeler ve toplum açısından ifade etmişlerdir. Mesleki öğrenmenin öğrenci açısından birçok önemine değinen katılımcılar özellikle öğrencilerin profillerindeki ve çevrelerindeki değişimden söz etmişlerdir. Bu konuda düşüncesini paylaşan bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bir defa zaten eğitimle hayat paralel gittiği için sosyal yaşamda birçok değişim var. Yani bundan yirmi yıl önceki eğitim mantalitesi bakış açısı öğrenci profili aile beklentileriyle şu an ki beklentiler çok çok farklı” (Ö4).

Başka bir katılımcı ise öğrenen özelliklerindeki farklılığa hitap edebilmek için mesleki öğrenmenin önemine vurgu yaparak “Neden önemli, yani bir sınıfta yirmi tane öğrenci varsa, yirmi ayrı dünya var ve her şey teoride olduğu gibi olmuyor. Hepsine farklı hitap edebilecek özellikler taşımamız gerekiyor ki onlara faydalı olabilelim.” (Ö2) ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlerin kendileri açısından ise neden önemli olduğu ile ilgili bir katılımcı “Dolayısıyla da yaptığın işi hakkıyla yapmak istiyorsan, kendini geliştirmek zorundasın. Çünkü bilgiler senin öğrendiğin zamandaki gibi kalmıyor. Sürekli değişiyor ve sürekli yenileniyor.” (Ö3) diyerek hem mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmek hem de

bilginin sürekli değişmesi ve gelişmesi konularına değinmiştir. Bir başka katılımcı ise “Yani değişen dünya ile birlikte öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiğini düşünüyorum. Çünkü teknoloji geliyor bizim buna ayak uydurmamız lazım” (Ö5) şeklindeki ifadeleriyle dünyaya ayak uydurabilmek için mesleki öğrenmenin gerekliliğinden bahsetmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme konusunda ifade ettikleri görüşlerden en önemlilerinden biri de mesleki öğrenmeye yönelik tercihleri olmuştur. Bu konudaki tercihleri, mesleki öğrenmenin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini ortaya koyması açısından önemli görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelik tercihlerine ilişkin tema ve kodlar Tablo 4.2’de verilmektedir.

Tablo 4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelik tercihleri

Tema	Kod
Eğitim süreci	Çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilmesi
	Etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması
	Katılımcı-eğitici arasında etkileşim sağlanması
	Uygulamaya yer verilmesi
	Öğretmenin aktif olması
Eğitimin özellikleri	Gereksinime dayalı olması
	Yetişkin öğrenme özelliklerine uygun olması
	Uzun süreli olması
	Kısa süreli olması
Gerçekleştirilme şekli	Eğitimlerin yüz yüze yapılması
	Eğitimlerin uzaktan eğitim yoluyla yapılması
	Eğitimlerin harmanlanmış bir şekilde yapılması
Mesleki öğrenme türü	Meslektaşlar ile deneyim paylaşımı yapılması
	Meslektaş gözlemi yapılması
	Bireysel mesleki öğrenme sağlanması
Eğitim ortamı	Küçük gruplar halinde gerçekleştirilmesi
	Çalışılan okulda gerçekleştirilmesi
Zaman	Eğitim öğretim dönemi dışında yapılması
Eğitici	Eğiticinin nitelikli olması

Öğretmenlerin mesleki öğrenme tercihlerine bakıldığında eğitim süreci, eğitimin genel özellikleri, gerçekleştirilme şekli, türü, eğitim ortam, zamanı ve eğitici gibi farklı konularda görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar eğitim sürecinde çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilmesini, etkili yöntem ve tekniklerin kullanılmasını, eğitici ile aralarında etkileşim sağlanması, uygulamaya yer verilmesi ve kendilerinin bu süreçte

aktif olmalarını beklemektedir. Bir katılımcı “Kesinlikle mesleki gelişim çalışmaları etkinlik temelli olmalı.” (Ö11) diyerek bu konudaki düşüncesini dile getirmiştir. Başka bir katılımcı ise (Ö3) “Hani öğrenmeyi sağlamak için şey yapılabilir, etkili bir teknik kullanılabilir. Hani sadece bir yerden okuyarak değil ama daha etkili hani öğretici olabilir.” diyerek etkili yöntem ve tekniklerin kullanımına ilişkin görüş bildirmiştir.

Mesleki öğrenmenin uygulama içermesi ile ilgili olarak bir katılımcı şu sözlerle düşüncesini belirtmiştir:

“Teorik kısmı biraz daha hani kısa tutulmalı. Eğer yani yüz yüze olursa hani bunun yüzde yirmi otuz ve en fazla kırk kısmı teori olup sonrasında dediğim gibi uygulamanın içine girebilmeliyiz ki hani uygun ortamlar yaratılıp, bu şekilde daha etkili olur diye düşünüyorum.” Ö1

Mesleki öğrenmenin gereksinime dayalı olması ve yetişkin özelliklerine uygun olması ile ilgili görüşlerine yönelik ise bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade ederek, gereksinim ve yetişkin öğrenme özelliklerinin yanı sıra eğitmen ve programla ilgili de görüşlerini de paylaşmıştır:

“Programın bir; gerçekten bir gereksinmeyi karşılıyor mu? İki; bu gereksinimi karşılamak için yetki ve donanımda mı? Üç; bu gereksinimi karşılayacak olan eğitmen gerçekten bunları verebilecek donanımda mı? Dört; bu verilecek olan içerik gerçekten o kişilerin yaş özelliklerini, öğrenme özelliklerini, gelişimsel özelliklerine uygun nitelikte mi?” Ö13

Mesleki öğrenme eğitimlerinin gerçekleştirilme şekli ile ilgili olarak ise katılımcılardan bir bölümü yüz yüze bir bölümü ise uzaktan olmasını tercih ettiklerini belirtirken, bazı katılımcılar da hem yüz yüze hem de uzaktan öğrenmeyi içerecek şekilde harmanlanmış bir yaklaşımın uygulanmasından yana olduklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle aslında katılımcılara mesleki öğrenmeleri konusunda kendi tercihlerine göre seçimler sunulmasının iyi bir yol olacağı sonucunun ortaya çıktığı söylenebilir. Bu konuda bir katılımcı “Yüz yüze daha çok tercih ederim. Hani daha kalıcı kılar.” (Ö1) şeklindeki ifadesiyle, başka bir katılımcı da “Tabi ki de yüz yüze. Yüz yüze ve bence uzun vadeli olması gerekiyor.” (Ö2) diyerek yüz yüze eğitimleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim yoluyla mesleki öğrenmesini gerçekleştirmek isteyen bir katılımcı ise “Aslında yani tamamen benim kendi şahsi fikrim uzaktan eğitim noktasına hala katılıyorum. Uzaktan eğitim olsa bu konuda ben mesela katılırım.” (Ö4) şeklindeki ifadesiyle bu görüşünü belirtmiştir. Başka bir katılımcı da “Harmanlanmış bir eğitim modülü olan bir şeyin olmasından yanayım. Kişi hepsine katılabiliyorsa katılsın, katılamıyorsa eğer sadece sanalı seçsin.” (Ö9) şeklindeki ifadesiyle harmanlanmış bir

şekilde mesleki öğrenmenin gerçekleştirilmesini tercih ettiğini ifade etmiştir. Yine harmanlanmış öğrenmeyi tercih ettiğini belirten bir katılımcı ise bu konudaki fikirlerini günümüzdeki şartlara uygunluğu açısından değerlendirerek şu ifadeleri kullanmıştır: “Şöyle harmanlanmış çok iyi olur şu an için söylüyorum. Bundan beş sene önce olsa kesinlikle yüz yüze derdim. Bundan on sene sonra belki tamamıyla online diyeceğim. Ama şu an harmanlama çok iyi bir yöntem.” (Ö7). Katılımcı (Ö7), bu düşüncelerine şu sözlerle devam ederek harmanlanmış bir mesleki öğrenmenin nasıl gerçekleşmesi gerektiği ile ilgili görüşlerini de gerekçelendirerek eklemiştir:

“Nasıl olacak işte hocayla bir kere birbirine değeceksin göz temasın olacak yani hangi eğitim olursa olsun ne olursa olsun sana vermek istediği şeyleri gözünün içine baka baka söylemesi lazım bir kere. ... Sonra hani yapılacak etkinlikler şunlar bunlar online olabilir.

Mesleki öğrenme etkinliklerinin çalıştıkları okulda gerçekleştirilmesini tercih ettiklerini belirten katılımcılardan biri, şu ifadelerle görüşünü açıklamıştır: “Hizmet merkezden okullara getirilmeli ve bu kaliteli nitelikli yapılırsa herkes bundan keyif alacaktır.” (Ö9). Aynı katılımcı bu etkinliklerin eğitim-öğretim dönemi dışında kalan zamanlarda gerçekleştirilmesi ile ilgili görüşlerini “Eğitim döneminden ziyade tatillerde boşluklarda olmasından yanayım her zaman. Çünkü öbür türlü diğer tarafta aklım kalıyor.” (Ö9) şeklinde ifade etmiştir.

Eğiticilerin mesleki öğrenme konusundaki etkisiyle ve nitelikli olması gerektiği ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadelerle görüşlerini bildirmişlerdir: “Bunu veren kişinin de şeyi önemli hani tavrı önemli.” (Ö3); “Bir defa formatör olarak seçilen kişilerin yani sunum anlamındaki kişilerin, konuya çok vakıf olması lazım.” (Ö4). Bir katılımcı ise aşağıda verilen ifadelerle eğiticinin deneyim sahibi olması ve gerçek uygulama ortamından sorunlarla ilgili somut bir şekilde çözüm üretebilmesi gerekliliği ile ilgili düşüncelerini paylaşmıştır:

“...gerçek ortamda benim işime yarayacak şeyler lazım. Biri çıkıp mesela gerçek bir sınıfta var olan kaos ortamından bana öneriler sunması gerekiyor ya da bu alanda eğitimler vermesi gerekiyor ki ben işe yarayan şeyler üzerine odaklanayım. Zaten ben sınıf yönetimi yazdığım zaman bir dünya kaynak görebiliyorum. Okumak işime yaramıyor. Gerçekten bunu deneyimlemiş bazı şeylerin farkında olan çözüm önerisi sunabilecek kişileri dinlemek ya da yazdıklarını okumak iyi olurdu diye düşünüyorum. (Ö8)

Öğretmen katılımcıların görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenler nitelikli ve deneyimli eğiticiler konusunda hemfikirken, eğitimlerin gerçekleştirilmesi konusunda ise farklı düşüncelere sahip olabilmektedirler. Dolayısıyla mesleki öğrenme etkinlikleri

düzenlenirken belirli konularda niteliğin standart hale getirilmesi ve bazı konularda da öğretmenlere seçim şansı sunulabilmesi, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini devam ettirmeleri konusundaki güdülenmelerini artırabilecektir. Mevcut mesleki öğrenme sistemi düşünüldüğünde bu konuda yapılması gerekenler, gereksinim olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Katılımcılardan ayrıca, mesleki öğrenme konusundaki güdülenmelerinin nasıl sağlandığı konusunda görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda Tablo 4.3.'te gösterilen tema ve kodlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelik güdülenme kaynakları

Tema	Kod
Meslek odaklı güdülenme kaynakları	Alanında eksiklerinin olduğunu fark etmesi Alanıyla ilgili donanımlı olmayı istemesi İşini en iyi şekilde yapmak istemesi Öğretmenlik becerilerine katkı sağlaması Mesleki doyum hissetmesi Öğretmenliği sevmesi
Öğrenme odaklı güdülenme kaynakları	Gereksinim hissetmesi Mesleki öğrenmeyi sevmesi Öğrenmeye önem vermesi Öğrenmeden zevk alması Farklı kaynaklar okumayı sevmesi Aldığı lisansüstü eğitimden memnun kalması
Bireysel güdülenme kaynakları	Aynı şeyleri anlatmaktan sıkılması Diğer öğretmenlerden farklı olmak istemesi Gelişime açık bir kişiliğe sahip olması Vatana hizmet edebilme isteğine sahip olması Hayata olan bakış açısı Kendine ve topluma olan inancı
Öğrenci odaklı güdülenme kaynakları	Öğrencilere faydalı olmayı istemesi Mesleki öğrenmenin olumlu sonuçlarını görmesi Öğrencilerden olumlu dönütler gelmesi
Kariyer odaklı güdülenme kaynakları	Akademik hayata geçiş sağlamak istemesi Uzun vadeli kariyer planları yapması

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan katılımcılardan bazıları mesleki öğrenmeye karşı güdülenmelerinin meslekten kaynaklandığını düşünürken, bazıları da bunu doğrudan öğrenme ile ilişkilendirmiştir. Ayrıca farklı olmayı isteme, aynı şeyleri anlatmaktan sıkılma, vatana hizmet etme gibi bazı bireysel sebeplerden kaynaklandığını, bunun öğrencilerle ilgili olduğunu veya kariyer açısından önemsendiğini de düşünmektedirler.

Mesleğinin kendisini mesleki öğrenme konusunda güdülediğini belirten bir katılımcı, “Dediğim gibi mesleki doyum aslında bize en büyük motivasyon.” (Ö12) diyerek bu görüşünü ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise “Seviyorum çünkü ya şöyle söyleyeyim Öğretmenlik mesleğini seviyorum” (Ö12) diyerek mesleğini sevmesinin mesleki öğrenmesindeki etkisini dile getirmiştir.

Bir katılımcı mesleki öğrenmeye karşı nasıl güdülenme sağladığının farkında olmadığını bu soruya yanıt vermekte güçlük çekerek şu ifadelerle belirtmiştir:

“Ya bunu hep sorguluyorum aslında kişisel anlamda da. Ya aslında net bir cevap verebilir miyim onu da bilmiyorum. Biraz düşünebilir miyim? Yok yok ya aslında var onun cevabı da hani iç içe aslında bir sürü faktör var. Çünkü ben gerçekten kişisel anlamda az önce söylediğim gibi farkında değilim ya da bilmiyorum.” (Ö9)

Bununla birlikte katılımcı bu konu hakkında kendi içinde sorgulama yaparak kendisini bu konuda motive eden birçok etmenden bahsetmiştir. Bunlardan birisi olan öğrenmeyi sevdiği için mesleki öğrenmeye de güdülendiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Kitap okumayı, okumasam bile kitaplara dokunmayı çok seviyorum ben. Öğrenmek, öğrenmek istemem ve kendini geliştirmek belkide en büyük motivem.” (Ö9). Aynı katılımcı mesleki öğrenmeye gereksinim hissettiği için de yöneldiğini ifade ederek düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır: “Hep onun aslında şeyin sonucu o ihtiyacı hissetmemden kaynaklanıyor aslında sonuç. ... Benim daha çok planlarım da var gene eğitimle alakalı mesleki gelişimle alakalı. Onu da inşallah plan yani planımda var olursa tabi ki. Çünkü kendimi yeterli hissetmiyorum.” (Ö9). Mesleki öğrenmeyi aynı zamanda vatana hizmet etmek amacıyla sürdürdüğünü belirten Ö9, şu sözlerle düşüncesini ifade etmiştir; “Çünkü vatanı sevmek demek benim için açıkçası hizmet etmek demektir ve ben de öğretmen isem öğrenciye güzel bir şekilde vatan ve millete faydalı olmaktır. Böyle diyebilirim.” Katılımcının öncelikle kendisini bu konuda neyin güdülediğini bilmediğini belirtmesi ve daha sonra bunların farkına varması, aslında bu konuda daha önce düşünülmendiğini göstermektedir. Benzer durumda birçok öğretmenin olması ihtimali doğrultusunda bu konuda öğretmenlerin sorgulama yapmalarının ve farkındalıklarının artırılması gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Bir katılımcı “Öğrencilerimiz öğrendiği zaman, bu konuda isteklilik gösterme, yani verdiğiniz emeğin karşılığını aldığınız zaman bu sizin için hani bir öğretmen için en büyük motivasyon kaynağı.” (Ö12) şeklindeki ifadeleriyle mesleki öğrenmeye olan güdülenmesinin kaynağının öğrencilerinin olduğunu belirtmiştir.

Mesleki öğrenmeye karşı güdülenmesinin diğer öğretmenlerden farklı olmak olduğunu belirten bir katılımcı, “Diğer öğretmenlerden farklı olmak açıkçası.” (Ö10) diyerek görüşünü belirtmiştir.

Tüm bunlara dayalı olarak öğretmenlerin birbirlerinden farklı güdülenme kaynakları olsa da mesleki öğrenmelerini sürdürmeleri için en azından bir güdülenme kaynaklarının olduğundan söz edilebilmektedir. Bu konudaki ortaya çıkan görüşlerin en dikkat çekici yanı katılımcılar tarafından belirtilen güdülenme kaynaklarının büyük çoğunluğunun içsel güdülenme ile ilgili olmasıdır. Neredeyse tüm katılımcıların mesleki öğrenmeye karşı güdülenme kaynaklarının içsel güdülenmeyle sağlandığını belirtmesi, bu konudaki içsel süreçlerin etkisini gösterirken, mesleki öğrenme sistemi içerisinde dışsal güdülenme kaynaklarının sınırlı kaldığını da gösteren bir bulgu olarak düşünülebilmektedir. Diğer bir yandan öğretmen eğitimcilerinin mesleki öğrenmeye yönelik yapılması gerekenler konusunda öğretmenlere teşvik vb şeyler sağlanmasını önermelerinin, öğretmenlerin bu konudaki güdülenmeleri ile bir zıtlık oluşturduğu söylenebilir.

Katılımcılara mesleki öğrenme deneyimleri ile ilgili olarak, daha önce katıldıkları mesleki öğrenme etkinliklerinden etkili olduğunu düşündükleri olup olmadığı ve varsa bu etkinliğin ne gibi özelliklere sahip olduğu ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Buna göre katılımcıların etkili olduğunu düşündükleri mesleki öğrenme deneyimleri ile ilgili özellikler Tablo 4.4.’te gösterilmektedir.

Tablo 4.4. Öğretmenlere göre etkili olan mesleki öğrenme özellikleri

Tema	Kod
Eğitim süreci	Eğlenceli olması
	Uygulama içermesi
	Uygulamaya yönelik olması
	Katılımcıların etkin olması
	Çeşitli konular ve etkinliklerin yer alması
	Yaratıcı bir süreç olması
Eğitici	Nitelikli olması
	Alanında uzman olması
	Uzman kurumdan gelmesi
İçerik	Gereksinime dayalı olması
	İçeriğin yeni olması
Katılım	Kendi isteğiyle katılması

Tablo 4.4.’te görüldüğü üzere katılımcılar katıldıkları etkili mesleki öğrenme deneyimlerinin özelliklerinden bahsederken, eğitim süreci, eğitici, içerik ve katılım ile

ilgili özelliklerinden söz etmişlerdir. Katıldıkları ve etkili olduğunu düşündükleri mesleki öğrenme eğitimlerini eğlenceli, uygulama içeren, uygulamaya yönelik, katılımcıların etkin olduğu, çeşitli konu ve etkinliklerin yer aldığı ve yaratıcı bir süreç olarak tanımlamışlardır. Ayrıca eğiticinin nitelikli ve alanında uzman olduğunu da belirten katılımcılar içeriğin gereksinimlerine uygun ve yeni olduğunu da belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak da bu eğitime kendi istekleriyle katıldıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin ne tür mesleki öğrenme eğitimlerini etkili buldukları, ya da ne tür mesleki öğrenmelerin öğretmenler üzerinde etkili ve akılda kalıcı olduğu anlaşılmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki öğrenme eğitimlerinden beklentileri farklı açılardan oluşmaktadır denilebilir. Bir katılımcı etkili olduğunu düşündüğü eğitimlerin çok az olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “Açık konuşmak gerekirse Milli eğitim tarafından verilen seminerlerin şu ana kadar katıldığım böylesi gerçekten çok etkilendiğim belki 3 ya da 4 tanedir.” (Ö12). Katılımcı (Ö12) sözlerine bu az sayıdaki eğitim deneyimlerini paylaşarak devam etmiştir:

“Semineri veren kişi ile çok alakalı. Yani Ankara’da ben öyle bir süreç geçirdim böyle müdür bey şey ayarlamıştı üniversitelerden gerçekten bu alanda iyi olan kişileri getirmişti. Hani böyle kendi kanallarını kullanarak ve gerçekten böyle özellikle materyaller konusunda materyal gelişimi, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda daha işin uygulama kısmına yönelik çok şeyler vermişlerdi. Yani tüyolar vermişlerdi, verimli geçmişti gerçekten. Öğretmenler de bunu gerçekten çok eğlenerek ve can kulağıyla dinlemişlerdi.

Katıldığı eğitimin eğlenceli ve katılımcıların aktif olarak katılabildikleri etkinliklerin olduğunu vurgulayan bir katılımcı ise “Bundan en son özel eğitim gerektiren çocuklarla ilgili bir eğitim vardı sanırım. Tam adını hatırlamıyorum. Orada çok eğlenceliydi, biz de bir şeyler yaptık, etkinliklere katıldık.” (Ö5) diyerek düşüncesini belirtmiştir. Aynı konuda başka bir katılımcı “Biz etkindik. Hani posterler hazırladık dramalar yaptık şarkı besteledik hikâye yazdık. Hani bizim işin içinde olduğumuz zaman çok daha iyi gidiyor, ama sadece hani dediğim gibi bir slayt üstünden sözel gittiği zaman o zaman çok etkisi kalmıyor.” (Ö1) diyerek, katılımcıların süreçte aktif olacağı eğitimlerin daha etkili olduğunu ve katıldığı eğitiminde bunu sağladığı için etkili olduğunu ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise kendi mesleki öğrenme deneyiminden şu şekilde bahsederek neden etkili olduğunu açıklamaya çalışmıştır;

“Mesela yedi yıl falan önceydi herhalde İngilizce öğretmenlerine yönelik bir mesleki gelişim çalışması yapılmıştı. Mesela o tam ona bir örnekti farklı sınıflarda katılmıştık farklı etkinlikler vardı, dersler vardı, öğretim üyeleri falan gelmişti hem Türk hem yabancı. Çok eğlenceli ve hem yaratıcı hem de öğretici geçmişti.” (Ö10)

Bir başka katılımcı katıldığı uygulamalı bir eğitimin etkili olduğundan bahsederek şu sözleri ifade etmiştir: “Uygulamalı bir eğitimdi zaten ilk işte bir buçuk saati öyle sonra uygulama. İki gün gitmiştik yanılmıyorsam. Çok da güzeldi yani aldığım en yararlı eğitimlerden biri diye düşünüyorum.” (Ö8). Aynı katılımcı eğitimin konusu üzerinde uzman bir kurumdan gelen eğitimcinin etkili olduğunu düşündüğünü belirterek “Akut vardı arama kurtarma eğitimi mesela akutun kendi ekibi gelmişti. Hani dışarıdan uzman getirilince bakanlığın kendi içindekilerden ziyade farklı kurumdan uzman gelince daha yararlı olduğunu düşünüyorum açıkçası.” (Ö8) ifadelerini kullanmıştır. Yine aynı katılımcı etkili olduğunu düşündüğü eğitimlerin genellikle kendi isteği doğrultusunda katıldığı eğitimler olduğunu “Kendi katıldığım eğitimleri yararlı buluyorum açıkçası kendim isteyerek çünkü belli bir alanda eksiklik hissettiğim için gidiyorum.” (Ö8) şeklindeki ifadeleriyle dile getirmiştir.

Bununla birlikte, eğitimlerde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin daha farklı görüşe sahip bir katılımcının ise aşağıdaki ifadeleri dikkat çekici olmuştur:

“Diyelim ki kapsayıcı eğitim... kapsayıcı eğitimle ilgili senin vermen gereken kuramsal üç saat misal diyorum. O üç saati ver kuramsal ver yani oraya yaprak hoca gelmiş işte yaprağın başına y harfiyle bir sıfat ekleyip ismini söyle deyip tanıştırma etkinliği yapmana gerek yok. Zaten oradaki insanların hepsi birbirini biliyor.” (Ö7).

Katılımcının ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda, bazı katılımcıların aksine eğitimler içerisinde gerçekleştirilen bazı etkinliklerin gereksiz olduğunu ve eğitimin yalnızca kuramsal kısımdan oluşması gerektiğini savunduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında aslında katılımcının örnek olarak bahsettiği etkinliğin birbirlerini halihazırda tanıyan kişilere yönelik olarak verilen tanışma etkinliği olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu şekilde gerçekten bir işlevselliği ve o eğitime bir katkısı olmayan etkinliklerin “ısınma” etkinliği adı altında gerçekleştirilmesi yetişkin eğitime çok da uygun olmaması ve zamanın iyi kullanılamamasına yol açması açısından istendik bir durum değildir. Başka bir deyişle yetişkinler için düzenlenen eğitimlerde gerçekleştirilecek olan etkinliklerin çok iyi planlanarak gereksinimler doğrultusunda gerçekleştirilmesi ve yetişkin öğretimine uygun olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Katılımcılar etkili olduğunu düşündükleri mesleki öğrenme deneyimlerinin yanı sıra, diğer mesleki öğrenmelerinin neden etkili olmadıkları konusunda da görüş bildirmişlerdir. Bu konuda ortaya çıkan görüşlere yönelik tema ve kodlar Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlere göre mesleki öğrenme eğitimlerinin etkili olmama sebepleri

Tema	Kod
Eğitim süreci	Büyük salonlarda yapılması
	Beklentiyi karşılamaması
	Sıkıcı olması
	Etkileşim olmaması
	Kısa zamanlı olması
	İyi planlanmamış etkinlikler yapılması
	Farklı hazır bulunuşluğa sahip katılımcıların bulunması
Eğitici	Konuya hâkim olmaması
	Katılımcıya söz hakkı vermemesi
	Etkili öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmaması
İçerik	Hazır bulunuşluğu dikkate almaması
	Gerçek yaşamla ilişkilendirilmemesi
	Teorik bilgilerle sınırlı kalması
Katılım	Katılımın zorunlu olması
Bireysel sebepler	Öğretmenlerin ders yükünün fazla olması

Tablo 4.5.’te de görüldüğü üzere katılımcılar etkili olduğunu düşündükleri özelliklerle aynı temalarda görüşler bildirmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında katılımcıların mesleki öğrenme eğitimlerinde genel olarak eğitim süreci, eğitici, içerik ve katılım şekli ile ilgili konulara odaklandığı ve katılımcılar üzerinde en çok bunların etkili olduğu düşünülebilir.

Eğitim süreci ile ilgili katılımcılar eğitimlerin büyük salonlarda yapılması, beklentilerini karşılamaması, sıkıcı olması, etkileşim olmaması, kısa süreli olması, iyi planlanmış etkinlikler olmaması ve katılımcıların farklı hazır bulunuşluğa sahip olması gibi sebeplerden dolayı etkili olmadıklarını düşünmektedir.

Bir katılımcı fiziki koşulların eğitimlerin etkili olmasının önünde bir engel olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir: “Salonların büyüklüğünden dolayı mesafe çok uzakta kalıyor yansıtılan bilgileri de tam anlamıyla göremiyorsunuz.” (Ö4). Aynı katılımcı “birçoğu zaten daha önce bir kurs aldığı için belge için gelmişler. Şimdi onlar olaya vakıflar. Ama bizim gibi daha önce hiç bu sürece katılmayan öğretmenler de vardı.” (Ö4) diyerek, farklı hazır bulunuşluğa sahip katılımcıların bir arada eğitim almasını eleştirmektedir.

Başka bir katılımcı, hazır bulunuşluğun ve gereksinimin dikkate alınmadığı ve beklentisini karşılamayan eğitimlerin etkili olmadığından şu ifadelerle bahsetmektedir:

“Tabii her zaman beklentimi karşılanmıyorsa. Mesela ben daha farklı bir şey beklemiştim ölçme kursuna giderken de, ama normal lisanstaki ölçme türleri işte ölçmedeki hatalar

standart işte ta onlardan bahsedilmişti. Bu zaman kaybıydı açıkçası. Biz zaten biliyorduk bunu.” (Ö8)

Bir katılımcı ise şu ifadelerle eğitimin veriliş şeklinin etkili olmasını engelleyici bir etmen olduğu ile ilgili görüşlerini belirtmiştir:

“Eğer bir slayt hazırlandıysa ve anlatan kişi geçip slaytın başına bunu anlatıyorsa, düz bir yöntemle anlatıyorsa, kesinlikle faydalı olmuyor. Hem çok sıkıcı oluyor, ki nasıl derste biz çocuklara düz bir şekilde ders anlatıyorsak ve çok sıkılıyorlarsa, bizim içinde aynı şey geçerli.” (Ö5).

Bir katılımcı ise: “Yani ben çok etkili olduğunu düşünmüyorum çünkü şeye dayalı yani zorunluluğa dayalı hiçbir şeyi insan öğrenemez” (Ö3) şeklindeki ifadesiyle eğitimlere zorunlu olarak katılımın etkililiğini önlediği görüşünü belirtmektedir. Başka bir katılımcı da etkileşim olmamasının mesleki öğrenme eğitimlerinin etkisiz olmasına yol açtığını “Hiçbir şekilde mesela sizinle ilgili orada kendi alanınızla ilgili soru sorabileceğiniz bir zaman dilimi de yok fırsatta yok. Sadece onları size verdikleri ile yetiniyorsunuz.” (Ö4) sözleriyle vurgulamaktadır.

Katılımcıların gerçekleştirdiklerini belirttikleri mesleki öğrenme türlerine yönelik bulgular, tez kapsamında geliştirilen model taslağı doğrultusunda temalaştırılarak sunulmuştur. Buna göre ortaya çıkan bulgular Tablo 4.6.’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri mesleki öğrenmeler

Tema	Kod
Gereksinim belirleme	Öğretmenlik uygulaması sırasında aday öğretmenlerden dönüt alma Öğrencilerden dönüt alma
Bilgiye ulaşma	Araştırma Yeni yöntem ve teknikleri takip etme Değişen programları takip etme Bireysel araştırmalar yapma Deneyim gözlemleme Kendi deneyimlerini gözlemleme Meslektaşlarla deneyim paylaşımı yapma Farklı okul türlerinde çalışma Bilimsel toplantılara katılma Konferans, sempozyum gibi bilimsel toplantılara katılma Eğitim alma Hizmetiçi eğitimlere katılma Çeşitli kurslara katılma Ücretli diğer eğitimlere katılma Okuma Bilimsel yayınlar okuma Kitap okuma Lisansüstü eğitim Yüksek lisans veya doktora yapma
Öğretime yansıtma	Yeni yöntem ve teknikleri deneme İçerik geliştirmeye katkı sağlama
Sonucu izleme	Etkinlik sonucu öğrenci tepkisini gözlemleme
Diğer	Sivil toplum örgütleriyle çalışma Yurtiçi-yurtdışı geziler yapma

Tablo 4.6.'da yer aldığı üzere katılımcıların ifade ettikleri mesleki öğrenmeler, çalışma kapsamında geliştirilen modelde yer alan aşamalar kapsamında değerlendirildiğinde gereksinim belirleme, bilgiye ulaşma, öğretime yansıtma ve sonucu izleme adımlarında yer alan öğrenmelerden bahsettikleri görülmüştür. Bu aşamalardan en çok bilgiye ulaşma kısmı ile ilgili görüş belirtilmesi ise, mesleki öğrenmelerin bilgi edinme aşamasında daha fazla şey yapılırken, bu aşamadan önceki gereksinim belirleme ile sonraki öğretime yansıtma ve sonucu izleme aşamalarının geri planda kaldığını göstermektedir denilebilir. Başka bir açıdan ise katılımcıların mesleki öğrenme kavramı ile yalnızca bilgi edinme kısmını anlamaları ve diğer aşamaları mesleki öğrenme kapsamında görmemeleri de bunun sebebi olarak düşünülebilir. Her iki durumda da bu konuda öğretmenlerin farkındalığının artırılması ve yapılanların genişletilmesi gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Kendini mesleki açıdan geliştirme konusunda gereksinimlerini belirlemede öğretmenlik deneyimi için derslerine katılan öğretmen adaylarının katkısı olduğunu düşünen bir katılımcı şu sözlerle görüşünü ifade etmiştir:

“Mesela bizim derslerimizde zaman zaman öğretmen adayları geliyor. Ben mesela onları her dönem yazdırıyorum derste başladığımızda, diyorum ki sizler de beni izliyorsunuz bu konuda anlatacaksınız ve sizden sonunda bu eğitimin sonunda bu sürecin sonunda benimle ilgili en az 1 sayfa olumsuz en az bir sayfaya yakında ya da yarım sayfa da olabilir diyorum en az olumlu şeyleri yazın lütfen diyorum. Çünkü kendimi geliştirmek istiyorum” (Ö13).

Bilgiye ulaşma konusunda ise çoğu katılımcı internet üzerinden kendi ulaştıkları bilgiler veya eğitimler yoluyla mesleki öğrenmelerini gerçekleştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı: “Yani ne bunu biraz kitaplardan falan karşılamaya çalışıyorum. İnternette...”(Ö2) diyerek belirtmiştir. Başka bir katılımcı, “Yine eğer ben baya şeyleri takip ederim internetteki bu konferanslar, seminerler, işte projeler siteler var bununla ilgili.” (Ö9) şeklindeki ifadeleriyle internette bu konuda yararlandığını belirtmiştir. Başka bir katılımcı ise: “Biz mecburen kendi gelişimlerimizi elektronik ortamlar üzerinden veya bilimsel makaleler veya kitaplar üzerinden...” (Ö4) diyerek bu konudaki görüşünü belirtmiştir.

(Ö9) ise derslerinde yaptığı gözlemlerin mesleki öğrenmesine katkı sağladığını “Liselerle çalışmaya başladıkça on ikinci sınıftaki öğrencilere karşı tutumumunda değiştiğini gördüm bu da bir mesleki gelişim. Çünkü oradakini gözlemliyorsunuz, oradakilere çatışmamak için ne yapabilirimi düşünüyorsunuz.” şeklindeki ifadeleriyle vurgulamaktadır. Bunun mesleki öğrenme olduğunu farkında olmasının ise istenen bir durum olarak sevindirici olduğu söylenebilir. Başka bir katılımcı da deneyimlerini öğrenme fırsatı olarak gördüğünü şu ifadelerle belirtmiştir: “Dediğim gibi öncelik benim için şahsım adına konuşuyorum, deneyimlere dayalı olduğu için mesleğimi icra ederken öğrenme fırsatı olarak karşılaştığım şeyleri gözden kaçırmamaya çalışıyorum” (Ö6).

Bilgi edinme teması altında deneyim gözlemlene ile ilgili olarak farklı okul türlerinde çalışmanın mesleki açıdan kendisini geliştirdiğini belirten bir katılımcı şu ifadelerle düşüncesini paylaşmıştır: “Çok farklı okullarda çalışan çok fazla tayin gördüm. Dolayısıyla okul türlerine de çok hakimim. Bunun da benim mesleki gelişimim adına gerçekten ciddi katkısı olduğunu düşünüyorum.” (Ö12). Meslektaş paylaşımlarının mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisi ile ilgili ise bir katılımcı “Bir de benim mesleki gelişim olarak baktığım zaman hani gerçekten de değişik değişik gruplarım var benim

internet üzerinden yabancı öğretmen arkadaşlarla da hani irtibatta falan oluyorum. Bir şeyler paylaşıyoruz o da bana keyif veriyor.” (Ö9) ifadelerini kullanmıştır. Bir başka katılımcı da benzer şekilde bir yol izlediğini şu şekilde ifade etmektedir:

“Daha çok eğitim forumlarında karşılaştığımız problemler veya ulaşmaya çalıştığımız bilgiler noktasında, bizimle aynı sıkıntıları yaşayan arkadaşları bulmaya çalışıyoruz veya kurul içerisinden onlarla bilgi alışverişi yapıyoruz daha çok” (Ö4).

İki katılımcının da görüşünden hareketle, benzer sorunları yaşayan öğretmenlerin birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunarak ve deneyimlerini paylaşarak sorunlarını çözmeye çalıştıkları, böylelikle öğretmenlerin deneyim paylaşabilecekleri ortamların çoğaltılması gerekliliğinin ortaya çıktığı söylenebilir.

Eğitilere katılma konusunda ise bazı katılımcılar büyük bir istekle MEB dışındaki eğitime de katıldıklarını belirtirken, bazı katılımcılar seminerlere katılmakla yetindiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı “İlgi çeken eğitime başvuruyorum” (Ö8), diğer bir katılımcı da “Elimden geldiğince interaktif eğitime ya da yüz yüze olan eğitime katılmaya çalışıyorum.” (Ö11) diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise “Seminerlere katıldım, işte bu şeylerde okul bittikten sonra eğitimler oluyor ya onlara katıldım. Bu kadar.” (Ö3) diyerek yalnızca seminerlere katıldığını belirtmiştir. Mesleki öğrenme eğitimlerine oldukça hevesli bir şekilde katıldığını belirten başka bir katılımcı ise şu sözlerle bunun için fedakârlık gösterdiğini ifade etmiştir: “Kişisel olarak kendim geçen 6 ay içerisinde 10 bin lira ek ücret ödeyerek Sabancı Vakfı'ndan Yöneticilik eğitimi aldım. Kendi gelişimim için çok çaba sarf ediyorum” (Ö13). Katılımcılardan bazılarının yalnızca verilen zorunlu seminerlerden yararlandığını, bazılarının ise katılmak istediği eğitime katılmak için masraflarını kendisinin karşılamaya çekinmediğini ifade etmesi, mesleki öğrenme konusunda inisiyatifin öğretmenlerin kendilerine bırakılmasının bir sonucun olarak görülebilir. Bu konuda öğretmenler arasındaki farkı en aza indirilmesi ve belirli bir standart oluşturulması, bu öğretmenlerin öğrencileri açısından da fırsat eşitliği sağlanması için önemli görülmektedir.

Bir katılımcı mesleki öğrenme konusunda neler yaptığı ile ilgili soruya “yüksek lisans yaptım, doktora yapıyorum” (Ö8) şeklinde yanıt vererek, bir başka katılımcı da benzer şekilde “Ben yüksek lisans eğitimimi tamamladım bunu mesleki gelişim için yaptım.” (Ö6) şeklindeki ifadesiyle mesleki öğrenmeleri için lisansüstü eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Bütün bu görüşlerle beraber öğretmen katılımcılarının mesleki öğrenme ile ilgili ifade ettikleri, kendilerinin yaşadığı veya başka öğretmenlerin yaşadıklarını gözlemledikleri sorunlar da analiz edilmiş, bunun sonucunda ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Mesleki öğrenme açısından yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenler	Kendini geliştirme gereksinimi duymaması
	Mesleki öğrenmeye önem vermemesi
	Eğitimlerin faydalı olduğunu düşünmemesi
	Değişime direnç göstermesi
	Eğitimsel katılma konusunda isteksiz olması
	Eğitimleri okuldan kaçma aracı olarak görmesi
	Eğitimleri bir yük olarak görmesi
	Olumsuz mesleki öğrenme deneyimlerinin önyargı oluşturmaması
	Mesleki öğrenmenin kapsamının sınırlı algılanması
	Eğitim alanların yaygınlaştırma faaliyetlerinin zayıf olması
	Eğitim sistemine karşı olumsuz bakış açısına sahip olması
	Kendini geliştiren öğretmenlerin meslektaşlarından tepki alması
	Öğrendiklerini uygulayabilmekte güçlük çekmesi
Mesleki öğrenme sistemi	Gereksinim belirleme yapılmaması
	Mesleki öğrenmenin sistematik olmaması
	Mesleki öğrenmeye yönelik yeterli sayıda eğitim açılmaması
	Gereksinim duyulan her konuda eğitim açılmaması
	Önemli eğitimlerin öğretmenlerin isteğine bırakılması
	Mesleki öğrenmede yukarıdan aşağıya doğru bir anlayışın olması
	Öğretmenlerin birbirlerini geliştirme potansiyelinden yararlanılmaması
	Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye teşvik edilmemesi
	Öğretmenlerin program ve ders materyallerinin hazırlanmasında rol almaması
Eğitime katılım	Başvurulmasına rağmen eğitime kabul edilmemesi
	Eğitime katılacakların belirlenmesinde açık ve net olunmaması
	Eğitime katılacakların seçiminde etkili ölçütler olmaması
	Belirli eğitime sürekli aynı kişilerin katılması
	Eğitime ulaşmanın zor olması
	Eğitime katılabilme durumunun idarecinin inisiyatifine bırakılması
	Eğitimlerin yeterince duyurulmaması
	Bazı eğitimlerin zorunlu olması
	Etkili bazı eğitimlerin ücretli olması
	Bazı kursların yüksek ücretli olması
	Okul yöneticilerin öğretmenler için açılan eğitime katılmaması
	Mesleki öğrenme konusunda fırsat eşitliği olmaması
Eğitim süreci	Eğitimlerin etkisiz olması
	Eğitimlerde nitelik açısından bir standart olmaması
	Eğitimlerin genellikle kısa süreli olması
	Büyük gruplarla yapılması
	Yetişkin özelliklerine uygun olmaması
	Farklı branşlardan katılımcıların bir arada eğitim alması

Tablo 4.7. (Devam) *Mesleki öğrenme açısından yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*

Eğitimlerin yer ve zamanı	Eğitimlerin eğitim-öğretim süreci içerisinde gerçekleştirilmesi
	Eğitimlerin okul sonrası saatte yapılması
	Eğitim tarihinin kişiye uymaması
	Farklı şehirde gerçekleştirilmesi
Değerlendirme	Mesleki öğrenme sonucunda ölçme ve değerlendirme yapılmaması
	Gerçekleştirilen mesleki öğrenmeye yönelik teşvik sağlanmaması
	Öğretmenlerden eğitimle ilgili dönüt alınmaması
	Denetleme yapılmaması
Eğitici	Eğiticinin konuya hâkim olmaması
	Etkili öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaması
	MEB’de öğretmenlik deneyiminin olması
	Meslektaş eğitim vermenin zor olması
Eğitimin içeriği	Gerçek yaşamdan soyut ve teorik olması
	Konu odaklı olması
	Hazır bulunuşluğa uygun olmaması
Çalışılan okul	Ders yükünün fazla olması
	Okul yönetiminin yeterli destek sağlamaması
Bireysel	Aile yaşantısı
	Lisansüstü eğitim sırasında yaşanan sorunlar

Tablo 4.7.’ye bakıldığında hem kendileri hem mesleki öğrenme sistemi hem de diğer birçok farklı konuda olmak üzere çok sayıda sorun ifade ettikleri görülmektedir. Bir katılımcı genel olarak öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yeteri kadar önem vermediklerini düşündüğünü şu ifadelerle belirtmiştir: “Yani burada işi kendine çuvaldızı başkasına derler ya öyle bir şey var. Yani evet öğretmenler işin mesleki gelişim boyutunu çok önemsemezler.” (Ö6). Başka bir katılımcı da öğretmenlerin eğitimlere “tatil” gözüyle bakarak gitmek istediklerini şu sözlerle anlatmaktadır: “İşte Ankara diyeyim güzel yerlerde oluyor açıkçası eğitimler yani insanlar daha çok okuldan kaçmak için gitmek istiyorlar onlara genelde bu takvim içerisinde oluyor çünkü eğitimler.” (Ö8). Aynı katılımcı öğretmenlerin eğitimlere gitme konusundaki güdülenmesinin eğitimin kendisinden çok yeri ve zamanı ile alakalı olduğunu belirterek “Yani ara tatilde ya da yaz tatilinde olan eğitimler pek bir şey görmüyor çok harika bir yerde değilse.” (Ö8) şeklinde ifade etmiştir. Benzer düşüncelere sahip bir başka katılımcı da “Gerçekten mesleki gelişimine önem veren bir insansa zaten ister istemez orada bir şeyler aldığına inanıyorum ben. Ama orada gidip de tatil havasıyla gidiyorsa zaten orada bir şey katacağını ben sanmıyorum. Onu da gördüm zamanında. Eşiyle gelmiş tatil havasında gelmiş.” (Ö9) şeklindeki ifadeyle bu düşünceleri desteklemektedir.

Bir katılımcı “Öğretmen arkadaşların aman banane ne yapacağım işte ben girer dersimi anlatır dersten çıkarım öğrenci zaten dinler yapan zaten yapıyor mantığından dolayı işte ne kadar öğrenirlerse öğrensinler bunun çok da faydası olmuyor açıkçası.” (Ö10) diyerek yine diğer öğretmenlerin bu konuya önem vermemelerinden dolayı yaşanan sorundan bahsetmiştir. (Ö6)’nın de dediği gibi katılımcıların verdiği yanıtlardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler genel olarak adeta “çuvaldızı diğer öğretmenlere” batırarak eleştirmektedirken, kendilerini bu eleştirilerin dışında bırakmayı uygun gördükleri söylenebilir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun daha birçok farklı noktalardan diğer öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar belirtmesi, öğretmenlerin kendileri dışında diğer öğretmenleri eleştirirken kendilerini daha az eleştirmeleri dikkat çekici bir nokta olmuştur.

Katılımcıların çoğunluğunun söz ettiği bir başka sorun da eğitimlere katılımı ilgili olmuştur. İstedikleri hizmetiçi eğitimlere başvurmalarına rağmen katılamadıklarını dile getiren katılımcılardan biri şu ifadelerle düşüncelerini paylaşmıştır: “Mesela bir konu vardı... ben işte yüksek lisansım ile ilgili uygun bir şeydi. Orada şartlar da var mesela. Başvuruyorum benim şartlarımda uygun, kabul edilmiyor.” (Ö9). Başka bir katılımcı da “Şehir dışında ben hiç hizmet içi eğitime katılmadım. Başvurdum, çıkmadı. ... Sonra birkaç başvurum daha oldu tam hatırlamıyorum hangi hizmet içi eğitimler olduğunu ondan sonrasında vazgeçtim zaten.” (Ö7) şeklinde deneyimlerini paylaşmıştır. Başka bir katılımcı da benzer şekilde yaşadıklarını ve bu olumsuz deneyimlerden sonra mesleki öğrenmeyi sürdürmeyi bıraktığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ben birkaç yıl öncesine kadar çok fazla bir şey yapmaya çalışıyordum ama milli eğitimle bunu yapmak çok mümkün değil. Hizmet içi eğitimlerine katılmaya çalıştım elimden geldiğince, drama, satranç... Ama bir şehir dışındaki mesleki eğitimlere müracaat ettim hiçbirine kabul edilmedim. Sadece işte yerel mahalli şeyler kabul gördü. Onların da saatleri çok uygun değil. Eğitimlerin çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. O yüzden ben bıraktım artık yani.” (Ö2)

Tüm bu açıklamalara göre katılımcıların bu şekilde aslında daha önce oldukça önem verdikleri mesleki öğrenmeye karşı çabalarının yanıtsız kalmasının ve sonucunda bu konudaki güdülenmelerini üzücü bir şekilde yitirmelerinin mesleki öğrenme konusunda yaşanan en büyük sorunlardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Bir yandan öğretmenlerin mesleki öğrenmeye karşı farkındalıklarının oluşturulması ve güdülenmelerinin artırılması için yapılması gerekenler konuşulurken, diğer bir taraftan

böyle deneyimlerin yaşanması oldukça üzücü bir gerçektir. Buna yol açan sorunların vakit kaybedilmeden belirlenip çözüme kavuşturulması gerektiği söylenebilir.

Bu konudaki deneyimlerini farklı bir açıdan değerlendiren bir katılımcı şu ifadelerle düşüncelerini aktarmıştır:

“Bir seminere katıldım ben katılayım ya da katılmayayım körler sağırılar birbirini ağırlar. Herkes birbirini tanıyor. Samimiyetimle söylüyorum hocam yani üzıldüğüm nokta şu, yani yeni insanlar, yeni öğretmen arkadaşlar var, çok fazla hizmet içi eğitimlerden faydalanmayan arkadaşlar var, tabi ki eski arkadaşımız da gitsinler yapsınlar ama, onları da bunlardan faydalandırmalı, onlara da haberler verilmeli duyurulmalı. İletişimde bir sıkıntı var bununla ilgili iletme noktasında ve o hep aynı kişilerle, aynı kişiler şeyler çıkıyor. O zaman bu mesleki gelişim olarak baktığımız zaman ülke olarak da öğretmenlik olarak değerlendirsek belli insanlar kendini geliştiriyor olabilir. Peki diğerleri? Diğerlerine bu fırsat tanınıyor mu? Diğerlerinin bundan haberi var mı?” (Ö9)

Bu yanıtlar incelendiğinde katılımcı diğer birçok katılımcının dile getirdiği, bazı eğitimlere yalnızca belirli kişilerin katılması ve duyuruların yeterince iyi yapılmaması sorununa değinmiş ve bu konudaki gereksinimi yansıtmaya açısından önemli olduğu düşünülen görüşlerini belirtmiştir. Bir başka katılımcı da bu konuda yaşadığı sorunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Gerçekten hani milli eğitim bakanı değiştikten sonra bazı mesleki gelişim etkinlikleri yapıldı özellikle İngilizce öğretmenleri bazında ama onda da mesela bir tane yapılırken genelde hep aynı kişiler seçiliyor... Maalesef artık böyle hep belli kişiler duyurulması açısından reklam yapılması açısından onlar seçilmeye başlandı. Birçok etkinlikten daha sonra haberimiz oluyor.” (Ö11)

Buna göre, katılımcıların da ifade ettikleri şekilde mesleki öğrenme konusunda fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitimlere katılma konusunda daha nesnel olunması ve herkese aynı şansın tanınmasının, önemli bir gereksinim olduğu söylenebilir. İstedikleri bazı eğitimlere katılamadıklarını belirten katılımcıların bu sorunun yanında aynı zamanda da bazı eğitimlere gereksinim duymadıklarını düşünmelerine ve istememelerine rağmen zorunlu olarak gönderildiklerini belirtmeleri bu konuda belirli bir düzenleme ya da yeterli planlama yapılmadığı biçiminde yorumlanabilir. Bir katılımcı bu konudaki deneyiminden yola çıkarak “Ben mesela çok istediğim bir kursa gidemeyebiliyorum, hiç istemeyen bir arkadaş bu kursa gidebiliyor.” (Ö4) şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Başka bir katılımcı da “Bazen bakıyorum mesela benim çağırıldığım seminerler de oluyor, bazı seminerlere zorunlu gitmiş gibi oluyorum. Çünkü insan yok.” (Ö9) diyerek aynı deneyimi paylaşmıştır.

Tüm bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi ve niteliğin artırılması için mesleki öğrenme konusunda yapılması gerekenlerle ilgili öğretmen görüşleri sonucunda ulaşılan tema ve kodlar Tablo 4.8.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.8. Öğretmenlere göre mesleki öğrenmeye ilişkin yapılması gerekenler

Tema	Kod
Mesleki öğrenme sistemi	Gereksinim belirleme yapılması
	Bakanlık ile öğretmen arasındaki bağlantının iyileştirilmesi
	Farklı kurumlarla ve üniversitelerle iş birliği yapılması
	Duyuruların daha fazla yaygınlaştırılması
	Eğitim sayılarının artırılması
	Eğitimlerde çeşitlilik ve alternatif sunulması
	Okul temelli mesleki öğrenmenin uygulanması
	Kişisel gelişimlere de önem verilmesi
	Ders saatlerine ek olarak mesleki öğrenme için zaman ayrılması
	Eğitimde fark yaratanların diğer öğretmenlerle deneyim paylaşması
	Mesleki öğrenmeye yönelik zorunluluk-yaptırım uygulanması
	Mesleki öğrenmede süreklilik sağlanması
	Lisansüstü eğitim almak isteyen öğretmenlere en yakın şehirde öncelik tanınması
Eğitim süreci	Öğretmenlik alanlarına göre farklılaştırılması
	Gerçek uygulamalarla ilgili farkındalık sağlanması
	Gerçek uygulamalardan örnek videolar gösterilmesi
	İçerisinde çeşitli etkinliklerin olması
	Uygulamaya yer verilmesi
	Öğretmenin aktif olması
	Eğitim süreci sonucunda bir çıktı ortaya konulması
	Uzaktan eğitimden yararlanılması
	Eğitimlerin okul dönemi dışında yapılması
Öğretmenler	Mesleki öğrenme farkındalığı oluşturulması
	Mesleki öğrenmeye yönelik güdülenmelerinin artırılması
	Eğitim gereksinimlerinin farkında olmalarının sağlanması
	Özeleştirici yapmalarının sağlanması
	Eğitimsel sistemli bir şekilde dahil edilmelerinin sağlanması
	Öğretmen seçiminde KPSS dışında farklı değerlendirmeler yapılması
Değerlendirme	Mesleki öğrenmenin ölçme ve değerlendirmesinin yapılması
	Eğitim sonrası izleme süreci oluşturulması
	Mesleki öğrenme sonucunda teşvik sağlanması
	Lisansüstü eğitim alanlara uzman öğretmenlik sıfatı verilmesi
	Mesleki öğrenmeyi sürdürmeyen öğretmenlerin sistemde kalmaması
Eğitimlerin içeriği	Eğitimlerin içerik açısından iyi bir şekilde planlanmış olması
	Gerçek sorunlara yönelik olması
	Değerler eğitimi verilmesi
Katılım	Eğitime katılım ölçütlerinin özenle belirlenmesi
	Katılımın gönüllü olması
Eğiticiler	Formatör öğretmenlerin iyi bir şekilde yetiştirilmeleri
	Eğitimi uygulamada deneyimi olan kişilerin vermesi

Tablo 4.8.’de de görüldüğü üzere öğretmenler belirttikleri sorunlara paralel olarak çözüm önerileri getirmişlerdir. Bir katılımcı “Bence eğitimcileri bile kendimiz seçmeliyiz. Hatta belki yani alternatif sunulmalı neden olmasın?” (Ö13) şeklinde alternatiflerin sunulmasıyla ilgili öneri vermiştir. Bir başka katılımcı ise eğitimlerle ilgili MEB ile öğretmenler arasındaki kopukluğun giderilmesini önererek şu ifadeleri kullanmıştır: “Bakanlıkla öğretmenlerimizin arasında uygulama birliğinde bir kopukluk var. Bakanlıktan çok güzel çalışmalar çıkıyor ama bu aşağıya inene kadar paramparça olup toz haline dönüp yok oluyor. Şimdi bizim bu bağlantıyı kurmamız lazım Türkiye’de.” (Ö7). Bir başka katılımcı ise “Mesela işte görüyoruz atıyorum işte adam tutuyor Karstan mesela işte böyle ahır gibi bir yeri cennet gibi okula çeviriyor. Bunu nasıl yaptığını bana anlatabilir beni ikna edebilir yani işte.” (Ö8) şeklindeki ifadeleriyle meslektaşlarla deneyim paylaşımının artırılmasını önermektedir.

Eğitimler sonrasında yapılması gerekenlerle ilgili olarak bir katılımcı “Bir de şöyle bir şey yapması lazım Bakanlığın verdiği eğitimlerden sonra bir süreç işletmesi gerekiyor bence yani bu eğitimi aldınız ne değişti?” (Ö13) şeklindeki ifadeleriyle mesleki öğrenme sonrasında izleme sürecinin işletilmesi ile ilgili önerilerini sunmuştur. Başka bir katılımcı da öğretmenlerin bu konudaki güdülenmelerinin artırılması gerektiğini şu ifadelerle dile getirmektedir: “Hani bitsin de gideyim şeyinden hani eve gideyim bakış açısından kurtulmamız gerekiyor. Belki bunun içinde Hani motivasyonunu nasıl arttırabiliriz demiyorum ama hani biraz daha motivasyonumuz arttırılabilirse, ozaman daha faydalı olacaktır.” (Ö1).

Bir başka katılımcı da mesleki öğrenme eğitimlerinin gereksinimlere ve gerçek sorunlara yönelik olarak yapılması konusundaki görüşünü belirterek şu ifadeleri kullanmıştır: “Hani biraz daha böyle gerçeğe dönük ihtiyaçlara dönük hani öğretmenleri biraz daha işin içine katıp ihtiyaçlarına göre mesleki gelişim çalışmaları yapılması gerektiğini düşünüyorum açıkçası.” (Ö10). Aynı katılımcı öğretmenlere sağlanması gerektiğini düşündüğü güdülenme kaynakları ile ilgili de şu ifadeleri kullanmıştır:

“Eğer milli eğitim öğretmenlerin mesleki gelişimini arttırmaya niyetliyse kesinlikle öğretmene dışsal motivasyon sağlamalı. Mesela bu noktada etkinliklere katılan öğretmenlere teşekkür takdir belgeleri verilebilir belli bir sisteme işlenen. Öğretmene ek puan verebilir hani bu il dışı atamalara falan kullanmak için ya da il içi atamalara kullanmak için ek puanlar. Katıldığı mesleki gelişim oranına göre ne bileyim maaşına az bir ücret verebilir. İlla sadece para değil mesela belge olur puan olur bunu verebilir.” (Ö10).

Bu ifadelerinden de anlaşılacağı üzere katılımcı diğer içsel güdülenme kaynaklarının daha etkili olduğunu düşünen katılımcılardan biraz daha farklı bir düşünceyle öğretmenlere dışsal güdülenme kaynakları sağlanarak mesleki öğrenmeye teşvik edilmeleri gerektiğini düşünmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin bu konudaki bakış açılarında farklılıklar olabileceği ve bu yüzden her iki tür güdülenme kaynağının da kullanılması gerekliliği söylenebilir.

4.1.2. Öğretmenlerin mesleki öğrenmesine yönelik öğretmen eğitimcisi görüşleri

Araştırma doğrultusunda öğretmenlerin yanı sıra öğretmen eğitimcileriyle de gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine yönelik gereksinimleri ile ilgili birçok konuda görüş ortaya çıkmıştır. Öğretmen eğitimcilerinin görüşleri şu konular altında toplanmıştır; öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin önemi, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini etkileyen etmenler, öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusunda ortaya çıkan engeller, öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusunda yaşanan sorunlar, öğretmenlerin mesleki öğrenmesi konusunda yapılması gerekenler ve öğretmen eğitimcilerinin etkili bir mesleki öğrenmenin nasıl olması gerektiğine yönelik görüşleri. Bunlara ek olarak öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına veya öğretmenlere mesleki öğrenme konusunda sağladıkları katkılar ve kendi mesleki öğrenmeleri ile ilgili neler yaptıkları konularında da görüşleri alınmış ve bunlara ilişkin tema ve kodlar oluşturulmuştur.

Öğretmen eğitimcilerinin mesleki öğrenmenin önemine ilişkin görüşleri ile ilgili ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 4.9.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.9. Öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin önemine yönelik görüşleri

Tema	Kod
Öğretmenler	Mesleğinde başarılı olması
	Mesleğinde mutlu olması
	Öğrenciyle aynı dili konuşabilmesi
	Kuramsal bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirebilmesi
	Değişen gereksinimlere cevap verebilmesi
	Öğretim programlarındaki değişikliklerden haberdar olabilmesi
	Öğretmenlerin birbirlerini geliştirmekle sorumlu olmaları
	Hizmet öncesinde kazanılan bilgi ve becerileri meslek yaşamında uygulayabilmesi
	Hizmet öncesi eğitimin yetersizliklerini öğretmenlik yaşamı içerisinde giderebilmesi

Tablo 4.9. (Devam) *Öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin önemine yönelik görüşleri*

Dünyadaki gelişmeler	Öğretmenin gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurması
	Öğretmenin her türlü değişimle başa çıkabilmesi
	Öğretmenin sürekli artan ve güncellenen bilgileri takip edebilmesi
	Öğretmenin eğitim ve öğrenme alanındaki gelişmelerden haberdar olması
	Öğretmenin teknolojiadaki gelişmeleri takip edebilmesi
	Öğretmenin yeni yöntem ve yaklaşımları takip edebilmesi
Öğrenciler	Öğrenmeye karşı dünyadaki bakış açısının değişmesi
	Farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilere hitap edilebilmesi
	Kuşaklar arası farkların azaltılması
	Öğrencinin öğrenmeye olan gereksiniminin değişmesi
Toplum	Öğrenci profilinin değişmesi
	Birey ve toplumun gereksinimlerinin değişmesi
	Ülkenin gereksinimlerinin değişmesi
	Öğretmenin topluma daha faydalı olması
	Paydaşların beklentilerinin karşılanabilmesi

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin önemine yönelik görüşleri öğretmenler, öğrenciler, dünyadaki gelişmeler ve toplum açısından olmak üzere dört farklı açıdan ele alınmıştır. Öğretmen eğitimcileri özellikle öğretmenlerin kendileri açısından mesleklerinde başarılı ve mutlu olmaları için mesleki öğrenmenin önemli olduğuna vurgu yaparken, bunun sağlanabilmesi için de dünyadaki gelişmelerden haberdar olabilmeleri ve bunun öğrenciler ile topluma yansımalarının önemini de belirtmişlerdir.

Öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin önemi ile ilgili belirttikleri görüşler aynı zamanda bu konudaki gereksinimi de ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmenleri mesleki öğrenmesine genel olarak öğretmenler, öğrenciler, dünyadaki gelişmeler ve toplum açısından gereksinim duyulmaktadır. Öğretmenler açısından bakıldığında, öğretmenlerin mesleklerinde mutlu ve başarılı olabilmeleri, ayrıca hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitimin eksiklerini gidermeleri başta olmak üzere birçok nedenden dolayı öğretmenlerin mesleki öğrenmesine gereksinim duyulduğu vurgulanmıştır. Aynı zamanda bilgi ve teknoloji çağının getirdiği özellikler sonucunda yeni ortaya çıkan bilgi, yöntem ve tekniklerden haberdar olabilmeleri ve dolayısıyla değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmeleri de bu gereksinimin en önemli parçalarından birini oluşturmaktadır. Her yeni kuşağın öğrenme özelliklerindeki farklılıklarla ortaya çıkması ve toplumun giderek eğitime olan bakış açısının değişmesi de öğretmen eğitimcilerine göre mesleki öğrenmeyi zorunlu kılan diğer etmenler olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen eğitimcilerinin mesleki öğrenmenin önemine ilişkin olarak

bu konular üzerinde fikir belirtmeleri, mesleki öğrenmeye olan gereksinimin bu konular üzerinde yoğunlaştığını gösteren bir unsur olarak düşünülmektedir.

Öğretmen eğitimcilerinin en fazla fikir belirttikleri tema, öğretmenler açısından önemi ile ilgili olmuştur. Bir katılımcının aşağıdaki ifadeleri, öğretmenlerin mesleğinde başarılı olabilmeleri için mesleki öğrenmenin önemli olduğunun altını çizmektedir: “Bireyler eğer mesleklerinde başarılı olmak istiyorlarsa sürekli öğrenmek zorundalar. Çünkü her şey değişiyor. Değişen bu koşullarda, eğer sürekli öğrenmezlerse, mesleki olarak kendilerini sürekli olarak geliştirmezlerse, mesleklerinde başarılı olmaları ve mutlu olma şansları yok. Çok net, çok.” (ÖE1). Bir diğer katılımcı ise mesleğinde mutlu olmaları için öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin önemli olduğuna şu ifadelerle değinmektedir: “Kişilerinde çalışma yaşamlarında gerçekten mutlu olabilmeleri için hem kendi mutlulukları hem de işverenlerin mutlulukları hem de topluma daha faydalı olabilmeleri için mesleki öğrenmeyi mutlaka ve mutlaka kendi yaşamlarının içerisine yedirmeleri gerekiyor.” (ÖE4). Başka bir katılımcı ise “Öğrenme yaşam boyu süren bir süreçse, o zaman meslekteki insanın kendi mesleğinde daha iyi performans gösterebilmesi kendini daha iyi hissedebilmesi için orada da öğrenmesini sürdürmek zorunda.” (ÖE8) şeklinde ifade ettiği düşüncesi ile mesleki öğrenmenin hem yaşam boyu öğrenmeyle olan ilişkisini vurgulamış hem de öğretmenin mesleğinde mutlu ve başarılı olabilmesi için gerekliliğine değinmiştir.

Öğretmenlerin kuramsal bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirebilmesi için mesleki öğrenmenin önemli olduğuna vurgu yapan bir katılımcı şu ifadelerle bu görüşünü belirtmiştir: “Hep söylediğimiz şey nedir günlük yaşamla öğrenilen teorik bilgiyi ilişkilendirmek gerçekten bunların işe vuruk halini öğrenciye sunabilmek lazım. Tüm bunları yapabilmesi için de öğretmenin sürekli bu mesleki öğrenmeyi mesleki öğrenmesini sürekli kılması gerekiyor diyebilirim.” ÖE4

Öğretmenlerin öğretim programlarında gerçekleşen değişimlerden haberdar olmaları için mesleki öğrenmenin önemli olduğu ile ilgili ise bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır: “Son öğretim programlarına giren beceriler anlamında düşünersek girişimcilik becerisi ya da değerler...2005’ten önceki öğretim programlarımızda değer eğitimi yoktu örtüktü. Bunların hepsi şu an baktığımız zaman bir öğretmen de planlı olarak bir değer eğitimi nasıl yapacağını biliyor olması lazım.” (ÖE2)

Öğretmenlerin hizmet öncesinde kazandıkları bilgi ve becerileri meslek yaşamında uygulayabilmeleri açısından neden önemli olduğu ile ilgili bir katılımcı şu ifadeleri

kullanmıştır: “Öğretmenler açısından neden önemli olduğuna baktığımızda hani meslek yaşamına adım attıklarında hani en genel olarak baktığımızda öğretmen eğitimi sürecinde edindikleri bilgilerin meslek yaşamında uygulamada zorluk çekiyor olmaları hani temel gereksinimlerden bir tanesi olabiliyor” (ÖE6). Aynı katılımcı mesleki öğrenmeyi kısaca “Öğretmen eğitiminin yetersizliklerini öğretmenlik yaşamı içerisinde kapatmaya çalışmak diye düşünebiliriz.” (ÖE6) şeklinde tanımlayarak bu görüşünü desteklemiştir.

Öğretmenlerin birbirlerini geliştirme sorumluluğu ile ilgili ise bir katılımcının “Kendi meslektaşları içerisindeki birbirini geliştiren bir etkisinin olması adına da buna ihtiyacı var. Tabii bir rekabet ortamı olarak değil hani bir öğrenme ortamı olarak baktığımızda bütün öğretmenlerin o anlamda birbirini geliştirme sorumluluğu olduğunu düşünüyorum” (ÖE6) şeklindeki ifadesi bu konuya vurgu yapmaktadır.

Değişen dünya ve teknolojik gelişmelerin öğretmenlerin mesleki öğrenmesini ne ölçüde önemli kıldığı ile ilgili katılımcılardan birçok görüş ortaya konulmuştur. Bunlardan bir tanesine örnek olarak bir katılımcının öğretmenlik mesleğinin gelişmelerden ne kadar etkilendiğini vurguladığı şu ifade verilebilir:

“Bence öğretmenlikte çok çok daha önemli. Bir de sanırım hiçbir meslek bu kadar gelişen teknolojiye değişen koşullarla işte küreselleşen Dünyayla o kadar bağlantılı değil çünkü. Yani teknolojiye meydana gelen değişimlerle ya da ne bileyim herhangi bir şeyde meydana gelen değişimler ile direkt bağlantılı bir meslek öğretmenlik, çünkü çocuklar hemen her şeyi kapıyorlar ya da işte piyasanın içine giriyorlar yani teknolojinin içindeler.” (ÖE7)

Başka bir katılımcı da yine şu ifadelerle teknoloji ve bireylerin değişen gereksinimlerine vurgu yapmaktadır: “Kuşaklar arasındaki farklılıklar teknolojiyle birlikte bireyin artan değişen ihtiyaçları bireysel farklılıklar nedeniyle bilginin Tabii ki her gün katlanarak artması Durağan olmaması nedeniyle bireyin kendini geliştirmesi gerekir ki amaçlarına ulaşabilsin.” (ÖE2)

Öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri takip edebilmesi açısından mesleki öğrenmenin önemli olduğunu ifade eden bir katılımcı düşüncesini şu şekilde belirtmiştir: “Her gün yeni bir yaklaşım yeni bir yöntem ortaya çıkıyor. Dolayısıyla öğretmenlerin bunları en iyi şekilde bilmesi ve uygulayabilmesi gerekiyor.” (ÖE3)

Toplum açısından mesleki öğrenmenin önemi de katılımcıların vurguladığı bir nokta olmuştur. Bununla ilgili düşüncesini bir katılımcı şu sözlerle ifade etmiştir: “Yani bu şekilde dediğim gibi hem toplumun yani dünyanın ülkenin toplumun ailelerin bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için bunlar durağan olmadığı için her mesleğin kendi içinde öğrenerek bu ihtiyaçlara cevap vermesi gerekir.” ÖE2. Benzer düşünceleri

savunan bir diğer katılımcı da “Çünkü gelişme hiçbir zaman durmuyor ilerleme her zaman devam ediyor. Dolayısıyla zaman değişiyor, toplumlar değişiyor, bilgi değişiyor katlanarak artıyor. Yani bütün bunlara ayak uydurabilmek kolay değil eğer o gelişimi gerçekleştiremezsek.” (ÖE3) şeklinde ifade ettiği görüşüyle değişen ve gelişen bilgi ve topluma vurgu yaparak öğretmenlerin buna ayak uydurabilmeleri için mesleki öğrenmelerini sürdürmelerine değinmiştir.

Öğretmen eğitimcilerinden elde edilen veriler doğrultusunda görüş alınan bir diğer konu ise öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini etkileyen etmenlere yönelik olmuştur. Bu konuda elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 4.10.’da yer almaktadır.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini etkileyen etmenlere yönelik öğretmen eğitimcisi görüşleri.

Tema	Kod
Duyuşsal	Öğretmenin mesleğini sevmesi
	Öğretmenin mesleki öğrenmeden zevk alması
	Öğretmenin mesleki öğrenmeye istekli olması
	Öğretmenin mesleki öğrenme gereksiniminin farkında olması
	Öğretmenin mesleki öğrenmeye karşı bakış açısı
	Öğretmenin mesleki öğrenmeye yönelik inançları
Çalışma ortamı	Okul iklimi
	Okul yönetimi
	Öğretmenler arasındaki etkileşim
	Öğrenci profili
	Velinin tutum ve davranışı
Sistem	Bakanlığın bu konudaki uygulamaları
	Mesleki öğrenmeye sağlanan teşvik
	Paydaşların beklentileri
	Öğretmenin aldığı ücret
Eğitimler	Öğretmen yetiştirme programlarının niteliği
	Alınan mesleki öğrenme eğitimin niteliği
	Ders veren öğretim üyelerinin niteliği
Kişisel etmenler	Öğretmenin zaman yönetimi
	Öğretmenin aile yaşantısı

Tablo 4.10.’da görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini etkileyen etmenlere yönelik öğretmen eğitimcisi görüşleri incelendiğinde bu etmenlerin duyuşsal etmenler, çalışma ortamı ile ilgili etmenler, sistem ile ilgili etmenler, eğitimler ile ilgili etmenler ve kişisel etmenler olarak sıralandığı görülmektedir. Bunlardan duyuşsal etmenlerle ilgili olarak öğretmenlerin mesleğini sevmesi, mesleki öğrenmeden zevk alması, mesleki öğrenmeye istekli olması, mesleki öğrenme gereksiniminin farkında

olması, mesleki öğrenmeye karşı bakış açısı ve mesleki öğrenmeye yönelik inançları katılımcılar tarafından belirtilen etmenler olmuştur. Bir katılımcı bu konudaki görüşlerini “Bir kere kişinin işini gerçekten sevmesi gerekiyor. Yani mesleki öğrenmeyi sağlayabilmesi için gerçekten sevmesi ve bu alandaki ileri öğrenmeleri yaptığında da zevk alması gerekiyor.” (ÖE4) şeklinde ifade etmiştir. İfadesine daha sonra “mesleğini sevmemek mesleki öğrenmeyi evet azaltabilir” (ÖE4) cümlesini ekleyerek bu görüşünü desteklemiştir. Bir başka katılımcı da “Mesleki öğrenme çok bireysel gözüküyor. Kişinin istekli olması içten motivasyonlu devam eden bir süreç olduğu için.” (ÖE6) şeklindeki ifadesiyle benzer görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme farkındalığı ve bu konudaki gereksinimlerinin farkında olmalarının mesleki öğrenmelerini etkileyen bir etmen olduğunu düşünen bir katılımcı şu ifadelerle düşüncesini belirtmiştir: “Ben bunun eksikliğini hissediyorsam kendimi geliştirmem gerektiğini daha yararlı olmam gerektiğini düşünüyorsan kendi kendime içsel olarak güdüleyip bu işi yapmam gerektiğini düşünür ve harekete geçerim.” (ÖE2). Diğer bir katılımcı da “Kişinin bunu gereksinimini belirleyerek bu anlamda mesleki öğrenmeyi talep eder olması.” (ÖE6) şeklindeki ifadesiyle bu konudaki soruya gereksinim bağlamında yanıt vermiştir.

Öğretmenlerin öğrenmeye olan bakış açıları ve bu konudaki inançlarının önemli bir etmen olduğunu düşünen bir katılımcı düşüncelerini şu ifadelerle belirtmiştir: “Bir kere öğrenmeye bakış açıları, yani çalışan kişinin belli bir meslekte öğretmen olsun ya da başka bir meslek grubunda olsun, onlarda öğrenme farkındalığı oluşturmak gerekiyor.” (ÖE8)

Öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini etkileyen etmenlerle ilgili görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin duyuşsal özellikleri, çalışma ortamı, sistem, eğitimler ve diğer kişisel etmenlerin bu konudaki etkisi vurgulanarak, bu etkilerin olumlu olarak dönüştürülmesi açısından hangi konularda gereksinim olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre öğretmenlerin öncelikle mesleklerini sevmeleri, ayrıca mesleki öğrenme konusunda farkındalık sahibi olmaları önemli görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusundaki en önemli gereksinimlerden birinin de bu konuda farkındalık oluşturulması ve mesleki öğrenmeden zevk almalarının sağlanması olarak görülebilir. Diğer yandan öğretmenin mesleki öğrenmeye daha fazla zaman ayırabilmesi ve bu konudaki güdülenmesinin artırılabilmesi için çalışma ortamının düzenlenmesi ve meslek öğrenmeyi sağlayabileceği bir iklim

oluşturulması gerektiği de söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye teşvik edilmeleri de bu konudaki güdülenmelerinin artırılması açısından defalarca vurgulanan konulardan biri olmuştur. Bunun sağlanabilmesi için mesleki öğrenme sisteminin gözden geçirilerek gerekli teşvikler sağlanması gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Eğitimlerin niteliklerinin her açıdan artırılması da bu konuda ortaya çıkan bir diğer gereksinimdir.

Öğretmen eğitimcilerinden alınan görüşler doğrultusunda öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini engelleyen etmenlere yönelik doğrudan ifadeler de ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine yönelik engeller Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusunda ortaya çıkan engellere yönelik öğretmen eğitimcisi görüşleri

Tema	Kod
Öğretmenlik mesleği	Öğretmenin mesleğini sevmemesi
	Öğretmenin mesleki tükenmişliği
	Öğretmenin mesleki körelmesi/yozlaşması
	Öğretmenin ders yükünün fazla olması
	Öğretmenin mesleki öğrenmeye karşı değişmeyen algıları
	Meslektaşların kendini geliştirmeye çalışan öğretmenler üzerindeki baskısı
	İdareci baskısı
Sistem	Farklı sosyo-ekonomik bölgelerde çalışan öğretmenler
	Yüksek sayıda öğretmen mevcudu
	Mesleki öğrenmenin bir karşılığının olmaması
	Öğretmenler arasında yaşanan haksızlıklar
	Yasal prosedürler
Bireysel	Öğretmenin aile yaşantısı
	Öğretmenin ailevi sorunları
	Öğretmenin mesleki öğrenme için yeterli zaman bulamaması
Eğitici	Eğiticinin nitelikli olmaması

Tablo 4.11.'deki bilgilere göre öğretmen eğitimcilerine göre öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusunda ortaya çıkan engeller meslek kaynaklı, sistem kaynaklı, kişisel ve eğiticiden kaynaklanan engeller olmak üzere dört temada toplanmaktadır. Meslek kaynaklı engellere bakıldığında öğretmenin mesleğini sevmemesi mesleki tükenmişliği mesleki körelmesi ders yükünün fazla olması gibi etmenlerin yanısıra mesleki öğrenmeye karşı olumsuz algılarının olması ve idareci baskısı bu konudaki engellerin bazıları olarak ortaya çıkmaktadır. Bunların yanı sıra meslektaşların kendini geliştirmeye çalışan öğretmenler üzerinde baskı kurması da bu konudaki engellerden biri olarak ifade edilmiştir. Meslekten kaynaklanan engellilere ek olarak sistemden kaynaklanan bazı engellerden de bahsedilmiştir. Sistemden kaynaklanan engellerle ilgili en çok vurgulanan

konu mesleki öğrenmenin öğretmenlere bir karşılığının olmaması olmuştur. Aynı zamanda mesleki öğrenme açısından kendisini geliştiren öğretmenlerle geliştirmeyen öğretmenler arasındaki yaşanan bazı haksızlıklar bu konuda belirtilen engeller arasında yer almaktadır. Bunlara ek olarak mesleki öğrenme eğitimlerindeki eğiticilerin nitelikli olmaması ve ayrıca öğretmenlerin kişisel olarak karşılarına çıkan engeller de mesleki öğrenme konusunda öğretmenlerin yeterince kendilerini geliştirememelerine neden olan engellerdendir.

Bir katılımcı, meslektaş baskısı ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: “Bazen çünkü kendini geliştirmek isteyen öğretmenlere diğer öğretmenler çok iyi gözle bakmayabiliyorlar. Yani hani aman bizim başımıza da iş açacaksın otur oturduğun yerde gibi bu söylemleri duyabiliyoruz bazen. (ÖE3). Aynı katılımcı yasal bazı prosedürlerin bu sürece engel olduğunu “Birtakım prosedürlerde yasal prosedürler de bazen bunun önüne engel teşkil edebiliyor. (ÖE3) şeklinde ifade etmiştir.

Mesleki öğrenmeyi engelleyen kişisel etmenlerle ilgili olarak bir katılımcı “Kadınlar için açıkçası konuşmak gerekirse kadınlar için evlilik yaşantısı daha sonra işte çocukların olması açıkçası mesleki öğrenme için ayrılabilir zamanın bölünmesi anlamına geliyor bence özellikle bizim toplumumuz için” (ÖE4) diyerek, özellikle kadın öğretmenlerin toplumumuzda aile yaşantısının mesleğinin önüne geçen bir engel olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Buradan bakıldığında kadın öğretmenlerin mesleki öğrenmeye karşı daha farklı engellerle de karşılaşabildiği söylenebilir. Buna benzer bir şekilde başka bir katılımcı ise “Yani bunun dışında tabi hepsini zaman yokluğu içinde düşünebiliriz hepsinin kendi aile yaşantıları aile sorunlarını da getirdiğimiz zaman bir araya öğretmen bunu hep kendini geri planda bırakıp öteleyebilir.” (ÖE2) diyerek aynı soruna cinsiyet ayrımı yapmadan değinmiştir. Buna göre kadınların aile yaşantısındaki yüklerinin yanı sıra erkek öğretmenlerin de aynı sorunu yaşayabildiği söylenebilir.

Öğretmenlerin meslekte körelmesinin mesleki öğrenmeyi engelleyen bir etmen olduğunu düşünen bir katılımcı bunu şu ifadelerle dile getirmektedir: “Mesleğe başladıktan sonra bazen o meslek içerisindeki yozlaşma ya da körelme şeyi getirebiliyor yani mesleki öğrenmenin önünde bir engel olarak karşımıza çıkabiliyor” (ÖE3).

Öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusunda yaşadıklarını düşündükleri engellerle ilgili belirttikleri ifadeler doğrultusunda bu konuda yapılması gerekenler de aynı zamanda ortaya çıkmaktadır. Bu engellerin en aza

indirilmesi mesleki öğrenme konusunda öğretmenlerin daha rahat bir şekilde hareket etmelerini sağlayacaktır.

Öğretmen eğitimcilerinden mesleki öğrenme konusunda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarla ilgili alınan görüşler doğrultusunda ise bu konudaki gereksinimler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konuda ortaya çıkan Tema ve Kodlar Tablo 4.12.'de yer almaktadır.

Tablo 4.12. *Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusunda yaşanan sorunlara yönelik öğretmen eğitimcisi görüşleri*

Tema	Kod
Mesleki öğrenme sistemi	Niceliğin niteliğin önüne geçmesi
	Mesleki öğrenmeye yönelik yaptırımın olmaması
	Mesleki öğrenme sonrası izleme olmaması
	Mesleki öğrenmeye ayrılan bütçenin yetersiz olması
	Mesleki öğrenmeye yönelik yeterli sayıda eğitim açılmaması
	Öğretmenin istediği konuda kendini geliştirebileceği eğitim bulamaması
	Mesleki öğrenmeye yönelik eğitimlerin sadece belirli yer ve bölgelerde gerçekleştirilmesi
	Mesleki öğrenmeye yönelik alınan eğitimin öğretmen beklentisini karşılayamaması
	Öğretmenlerin gereksinim gözetilmeksizin eğitimlere zorla gönderilmeleri
	Mesleki öğrenmenin zorunluluğu yerine getirmek için gerçekleştirilmesi
	Mesleki öğrenmeye yönelik eğitimlerin kontenjanlarının sınırlı olması
	Milli eğitim sisteminin öğretmenin kendini geliştirecek şekilde yapılandırılmaması
	Mesleki öğrenmede yukarıdan aşağıya doğru bir anlayışın olması
	Sürdürülebilir politikalar izlenmemesi
	Zümrelerin birbirlerini geliştirme işlevinin kullanılmaması
	İçsel güdülenmenin sağlanamaması
Mesleki öğrenme süreçleri	Mesleki öğrenme programlarının ihtiyaca göre planlanmaması
	Mesleki öğrenmeye yönelik öğretim süreçlerinin niteliksiz oluşu
	Uygulamaya yer verilmemesi
	Teori ile uygulamanın birleştirilememesi
	İçeriğin öğretmenlik alanıyla yeterli bir şekilde ilişkilendirilmemesi
	Alan, pedagoji ve teknoloji bilgisinin entegre bir şekilde verilmemesi
	Öğretmenin aldığı eğitimin amacı konusunda bilgilendirilmemesi
	Mesleki öğrenmeye yönelik eğitimlerde sınırlı yöntem ve teknikten yararlanılması
	Yüz yüze gerçekleştirilen eğitimlerde fiziksel ortamla ilgili yetersizlikler olması
	Mesleki öğrenme eğitimleri sonucunda istenen sonuçlara ulaşamaması

Tablo 4.12. (Devam) *Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusunda yaşanan sorunlara yönelik öğretmen eğitimcisi görüşleri*

Hizmet öncesi eğitim	Öğretmen yetiştirme sisteminin işlevsel olmaması Çok fazla eğitim fakültesi bulunması Eğitim fakülteleri arasında nitelik farkı olması Hizmet öncesin eğitimde mesleki öğrenme farkındalığı oluşturulmaması Hizmet öncesi eğitimde uygulamadan çok teoriye önem verilmesi Gerçek eğitim ortamlarından soyutlanmış bir eğitim verilmesi Öğretmenlik uygulamalarının olması gerektiği şekilde uygulanmaması Öğretmen adaylarının niteliksiz olması
Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları	Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramını dar bir kapsamda algılaması Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelik eğitimlerden yüksek beklentilere sahip olması Öğretmenlerin mesleki öğrenme gereksinimlerinin farkında olmaması Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye karşı direnç sergilemesi Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye karşı olumsuz bakış açısına sahip olması Öğretmenlerin olumsuz öğrenme deneyimlerinden dolayı önyargıya sahip olması
Öğretmenlik mesleği	Öğretmenlerin ders yüklerinin fazla olması Öğretmenlerin maddi açıdan tatmin olmaması Öğretmenlerin mutsuz olması Öğretmen sayısının yüksek olması Farklı öğrenme gereksinimlerine sahip öğretmenlerin olması Öğretmenlerin zamanla idealist öğretmen kimliklerini kaybetmesi
Öğretmen eğitimcileri	Öğretmen eğitimcilerinin niteliksiz olması Öğretmen eğitimcilerine güven duyulmaması Öğretmen eğitimcilerinin daha çok öğretmenlere katkısı olmayan akademik çalışmalar yapması Öğretmen eğitimcilerinin Milli Eğitim’de öğretmenlik deneyimlerinin olmaması Prof. ve Doç. gibi unvanlara sahip öğretmen eğitimcilerinin yeterince lisans derslerine girmemesi
Değerlendirme	Öğretmenlerin mesleki öğrenme açısından süreçte değerlendirilmemesi Mesleki öğrenme sonucunda yeterli teşvik edici unsur bulunmaması Verilen eğitimlerin sonuçlarının takip edilmemesi Mesleki öğrenmeye katılım gösterip göstermeme durumunun göz önüne alınmaması
Lisansüstü eğitim	Lisansüstü eğitime her öğretmenin katılmaması Lisansüstü eğitimle ilgili herhangi bir teşvik sağlanmaması Lisansüstü eğitimlerin tamamlanmasında sorunlar yaşanması
Üniversiteler	Üniversitelerin öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde etkisiz kalması Milli eğitim ile üniversite iş birliğinin yeterli seviyede olmaması
Eğitmenler	Eğitmenlerin niteliksiz olması

Tablo 4.12.’de gösterildiği üzere öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ile ilgili gereksinimlerinin ortaya çıkması amacıyla öğretmen eğitimcilerinden bu konuda yaşanan sorunlarla ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmen eğitimcilerinin en çok görüş bildirdikleri konu olan sorunlar başta mesleki öğrenme sistemi ile ilgili olmak üzere birçok açıdan ele alınmıştır. Öğretmen eğitimcilerinin doğrudan mesleki öğrenme sistemi ve süreçleri ile ilgili sorunların yanı sıra hizmet öncesi eğitim, lisansüstü eğitim, öğretmenlerin mesleki

öğrenme algıları ve mesleki öğrenmenin değerlendirilmesi süreçleri gibi farklı konulardaki sorunları mesleki öğrenme ile ilişkilendirmesi, bu konunun önemini tekrar ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında mesleki öğrenmenin birçok faktörle ilişki içerisinde olduğu ve bu konudaki gereksinimlerin çok boyutlu olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu konuda atılacak adımlar farklı açılardan düşünülerek atılmalıdır. Bu sorunların doğru şekilde belirlenmesi ve ortaya çıkarılması, bu konudaki gereksinimlerin de doğru bir şekilde ortaya çıkarılmasına katkıda bulunacaktır.

Bir katılımcı mesleki öğrenmedeki temel sorunun, kavramın yanlış algılanmasından kaynaklandığına vurgu yaparak şu ifadelerde bulunmuştur: “Şimdi biz mesleki gelişim deyince sadece hizmet içi eğitim programlarını dikkate alıyoruz. Yani bizde temel algı bu, önce bu temel algının kesinlikle yıkılması gerekiyor.” (ÖE1). Katılımcıya göre mesleki gelişim kavramı, hizmet içi eğitimlerden çok daha geniş bir kavramı ifade etmesine rağmen sadece hizmet içi eğitimlere indirgenerek gerçek anlamını yitirmektedir. Bu da mesleki öğrenmenin gerçek işlevini yitirmesine yol açmaktadır.

Aynı katılımcı zümrelerin kendi içlerinde birbirlerini geliştirme işlevinin kullanılmaması ile ilgili şu yorumu yapmaktadır: “Her öğretmenin mutlaka meslektaşları ile birlikte bu mesleki öğrenmelerini gerçekleştirmelerini istiyorum ben. Hani zümre diyorlar ya hiç çalışmıyor Türkiye’de. Oysa o önemli bir mesleki gelişim yolu.” (ÖE1). Ayrıca “Mesela ne yapıyorlar öğretmeni bir hizmet içi eğitim programına kim gitsin diye bakıyorlar böyle bir şey olur mu yani. Benim eşim üç kere bilgisayar hizmet içi eğitimi aldı. Yazık değil mi ya aynı konuları yani o kadar bir sistemsizlik var.” (ÖE1) şeklindeki ifadeleriyle gereksinim gözetilmeksizin öğretmenlerin yalnızca zorunluluk olarak bazı mesleki öğrenme programlarına gönderildiklerini belirtmektedir. Bir başka katılımcı da bu konudaki görüşünü mesleki öğrenme programlarının neden başarısız olduğunu açıklayarak şu ifadelerle belirtmektedir: “Çünkü yasal gereklilikleri sağlamak için yasal gereklilikleri yerine getirmek için, işte okulların açıldığı ilk haftada ya da işte belli dönemlerde belli sayıda bir saatte eğitim ve seminer alma zorunluluğu yerine getirmek için verilen eğitimler.” (ÖE8).

Mesleki öğrenmenin gereksinime dayalı olarak yapılmamasının neredeyse tüm katılımcılar tarafından ifade edilmesi, bu konudaki en temel sorunlardan biri olarak görüldüğünü göstermektedir. ÖE1, gereksinimin bu konudaki sorunların başında geldiğini “Birincisi ihtiyaçlara dayalı yapılmıyor hizmet içi eğitim programları.” diyerek belirtmiştir. Bir katılımcı ise bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir kere öğretmenlerin gerçekten ihtiyaçları neler bunların üzerine eğilmiyorlar. Yani yönetim zaten aklında var olan bir fikir ile çıkıyor ve size şöyle bir eğitim vereceğiz... Yani bu öğretmenler gerçekten bu alana ilgi duyuyorlar mı? Bu alanda merakları var mı ya da eksiklikleri var mı? Bununla ilgili herhangi bir dönüt sağlamadan kendilerine bir eğitim düzenleyebiliyorlar” (ÖE4).

Benzer düşüncelere sahip başka bir katılımcının ise “Türkiye’de yapılan etkinliklerin en temel sorunu gereksinime dayalı olmadığı için de hani o içsel motivasyonu sağlamıyor ve dolayısıyla öğretmenleri de yüreklandiremiyor.” (ÖE6) şeklindeki ifadeleri, aynı zamanda gereksinimi dikkate almayan yaklaşımın öğretmenin mesleki öğrenme konusundaki güdülenmesini de olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Bu konuda bir başka katılımcı ise aşağıdaki ifadeleriyle, gereksinimin öneminin yanı sıra öğretmenler arasındaki farklılıklarına da değinmiştir:

“Bir de Türkiye’de bölgesel farklılıkları da düşünürsek, her öğretmenin, daha doğrusu her öğrencinin ihtiyacının farklı olduğunu da düşünürsek, hatta dil birliği bile yok dersek bütün bunların hepsini bir araya getirdiğimiz zaman çok zor bir iş ama zor diye yapmamak...” (ÖE2)

Mesleki öğrenme konusunda en önemli sorunlardan biri olduğu ifade edilen bir başka konu olan mesleki öğrenmeye yeterli teşvik olmaması ile ilgili bir katılımcı “Geliştiren öğretmene de herhangi bir şey yok. Ne denir ona bir teşvik yok bir fark etmiyor yani hani aman geliştirimsem nolur geliştirmesem nolur diye bakabiliyor” (ÖE7) diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Mesleki öğrenme süreçlerinin niteliği ile ilgili sorunlardan biri olarak ifade edilen teorik olması ve uygulamaya yönelik olmaması ile ilgili bir katılımcı şu sözlerle hizmet öncesindeki mesleki öğrenmenin bu konudaki yetersizliğine değinmektedir:

“Bu benim de açıkçası üzüldüğüm noktalardan bir tanesi biz yani evet biz böyle çok teorik kalıyoruz pratikte ne var ne yok üniversiteler olarak aslında bilmiyoruz ve yetiştirdiğimiz öğretmenler tabii ki alana indiğinde sudan çıkmış balığa dönebiliyorlar.” (ÖE4).

Öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusundaki sorunlarla ilgili düşünceleri, bu sorunların yalnızca öğretmenlerden kaynaklanmadığını, kendilerinin de bu sorunların bir parçasını oluşturduklarını kabul ettiklerini göstermektedir. Bazı katılımcılar bu konuda yüksek öğretimi, kendilerini ve diğer meslektaşlarını da eleştirmişlerdir. Bu eleştirilerden birini yapan katılımcı şu sözlerle öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde rol oynamakta yeterli olmadıklarını belirtmektedir:

“Az önce de söylemeye çalıştım ben öğretmene güvenirim öğretim elemanına güvenmem açıkçası ne yazık ki diyim. ... Özellikle bizim alanda yaptığımız her şey bizim kâğıt üstünde kalıyor. Yani sadece benim doçentliğimi sağlıyor işte makale performans sertifikamı almamı sağlıyor yani buna yarıyor.” (ÖE2)

Aynı katılımcı sözlerine üniversitelere düşen sorumluluklarla ilgili olarak şu şekilde devam etmektedir: “Yani ben öğretmenlerin mesleki gelişimdeki kaynaklarının önemli bir kısmının üniversite olduğunu düşünüyorum ... o kanadında şu anda güçsüz olduğunu düşünüyorum.” (ÖE2).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile ilgili yaşanan sorulara ilişkin öğretmen eğitimcisi görüşlerine bakıldığında birçok farklı açıdan kaynaklanan sorunlara işaret edildiği görülmektedir. Bir konuda bu kadar fazla sorun belirlenmesi, o konu ile ilgili de yapılması gerekenlerin bir o kadar çok olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitimcilerinin yaşanan sorunlara çözüm olması açısından nelerin yapılması gerektiği ile ilgili görüşlerine de başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4.13.’de sunulmaktadır.

Tablo 4.13. Öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki öğrenmesi konusunda yapılması gerekenler

Tema	Kod
Mesleki öğrenme sistemi	Mesleki öğrenmeye yönelik eğitimlerin yeniden yapılandırılması
	Sürdürülebilir bir sistem oluşturulması
	Hem zorunlu hem esnek bir yapı oluşturulması
	Mesleki öğrenme eğitimlerine yönelik akreditasyonun sağlanması
	Bütçenin etkili ve verimli kullanılması
	Öğretmenlerin sınıflarında araştırma yapmalarının sağlanması
	Tatil dönemlerinin mesleki öğrenme için etkili bir şekilde kullanılması
	Üniversitelerle iş birliğinin sağlanması
	Üniversite ile MEB arasında koordinasyonu sağlayacak bir birim oluşturulması
	MEB ve öğretmenler arasındaki iletişimin güçlenmesi
Eğitim süreci	Okulların öğretmenler için de birer öğrenme ve gelişme merkezine dönüştürülmesi
	Gerçekleştirilen mesleki öğrenme etkinliklerinin niteliğine önem verilmesi
	Öğretmenlerin birbirlerini geliştirmek için kullanılması
	Eğitimlerin daha çok uygulamaya dönük olması
	Mesleki öğrenmenin teknolojik, pedagojik ve içerik bilgisini harmanlayan bir yapıda gerçekleştirilmesi
	Eğitimlerin küçük gruplarla gerçekleştirilmesi
	Uzaktan eğitim yoluyla daha çok öğretmene ulaşılması
	Mesleki öğrenme programlarının daha nitelikli bir şekilde geliştirilmesi
	Mesleki konular dışında öğretmenleri mutlu edecek farklı etkinliklerin de düzenlenmesi (konser, film izleme gibi)

Tablo 4.13. (Devam) Öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki öğrenmesi konusunda yapılması gerekenler

Üniversiteler	Lisansüstü eğitimin teşvik edilmesi
	Öğretmen eğitimcilerinin niteliğinin artırılması
	Öğretmen eğitimcilerinin kendi mesleki öğrenme gereksinimlerinin farkında olması
	Öğretmen eğitimcilerinin kendi mesleki öğrenmelerini sürdürmesi
	Öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmesine yönelik katkılarının değerlendirilmesi
	Öğretmen eğitimcilerine öğretmenlerin mesleki öğrenmesine yönelik katkılar konusunda teşvik sağlanması
	Öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlerle birlikte eylem araştırmaları yapmaları
	Okullarla iş birliği içerisinde ve boylamsal bilimsel çalışmaların yapılması
	MEB ve YÖK'ün birlikte çalışarak bir sistem oluşturması
Planlama	Eğitimlerde planlı ve bilimsel bir yaklaşım benimsenmesi
	Mesleki öğrenme programlarının çağdaş yaklaşımlarla oluşturulması ve geliştirilmesi
	Eğitimlerin gereksinime dayalı olarak planlanması
	Eğitimlerin öğretmenlerden alınan görüşlere göre planlanması
	Öğretmenin eğitim almak istediği konuyu kendi seçebilmesi
	Eğitimlerin içeriği, uygulanış biçimi (yüz yüze-uzaktan vb.), zamanı gibi açılardan çeşitliliğinin sağlanması
	Öğretmenlerin eğitimleri kendilerine uygun olan zamanda alabilmelerinin sağlanması
	Okulda geçen vaktin bir bölümünü mesleki öğrenmeye ayrılmasının sağlanması
Hizmet öncesi öğretmen eğitimi	Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması
	Öğretmenlik uygulamasının yeniden yapılandırılması
	Hizmet öncesi eğitimin niteliğinin artırılması
	Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin bir bütün olarak ele alınması
	Hizmet öncesi eğitimde öğretmenlikte karşılaşılabilecekleri sorunları çözmeye yönelik eğitim verilmesi
	Öğretmen adayı seçiminde üniversiteye giriş sınavı dışında farklı değerlendirmeler yapılması
Değerlendirme süreci	Mesleki öğrenme etkinliklerinin değerlendirilmesi
	Değerlendirme sonucunda yaptırım uygulanması
	Eğitim sonucunda öğretmene yönelik ölçme ve değerlendirme yapılması
	Mesleki öğrenme sonucunda öğretmenlere teşvik sağlanması
	Mesleki öğrenme sonuçlarının izlenmesi
	Kariyer basamaklarının veya benzeri bir sistemin oluşturulması ve işletilmesi
Duyuşsal	Mesleki öğrenme konusunda farkındalığın artırılması
	Mesleki öğrenmeye karşı ön yargı ve dirençlerin kırılması
	Öğretmenlerin mesleki öğrenmeyi sürdürmeye teşvik edilmesi
	Öğretmenlere mesleki öğrenmeyi sürdürmeye yönelik destek sağlanması
	Eğitimin amacı ve sonucunda ne elde edecekleri konusunda öğretmenlere bilgilendirme yapılması
	Öğretmenlik mesleğinin statüsünün artırılması
Öğretmene kazandırılması gerekenler	Öğretmenlik becerilerinin kazandırılması
	Program bilgisinin kazandırılması
	Öğretim programını uygulayacak yeterliliklerle donatılması
	Öğretim programlarında yaşanan değişikliklerle ilgili bilgilendirme yapılması
	Öğretmenlerin "araştırmacı" bir nitelikte yetiştirilmesi

Tablo 4.13. (Devam) *Öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki öğrenmesi konusunda yapılması gerekenler*

Yasa ve politikalar	Mesleki öğrenmeyle alakalı politikaların değişmesi
	Mesleki öğrenmenin yasal olarak zorunlu hale getirilmesi
	Merkeziyetçilikten vazgeçilerek yerel bazda eğitimlerin oluşturulması
	Öğretmenlere yönelik öğrenme merkezleri kurulması
	Mesleki öğrenmeye yönelik eğitim kadrosunun niteliğinin artırılması
Eğitmenler	Eğiticilerin eğitiminin sağlanması
	Mesleki öğrenmede üniversitelerin akademik kadrolarından yararlanılması
	Yetiştirilen öğretmenlerin yaygınlaştırma faaliyetlerinde bulunması

Tablo 4.13.'te gösterildiği üzere öğretmen eğitimcilerine göre mesleki öğrenme konusunda yapılması gerekenler ile bu konudaki sorunlarla ilgili görüşlerinin uyumlu olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre bu konuda yapılması gerekenlerin başında değerlendirme sisteminin gözden geçirilerek uygulamaya geçirilmesi yer almaktadır. Bu konuda bir katılımcı aşağıdaki ifadeleriyle teşvik sağlanması ile ilgili görüşlerini belirtmiştir:

“Mesleğini yaptığı zaman bu öğrenme sürecinin hele planlıysa bu ayırdığı vaktin çabasının emeğinin karşılığını da bir öğretmen ne ister bir meslek olduğu için daha doğrusu bir gelir ister ek bir gelir ister ödül zaten olması gerekir davranışın gelişmesi için.” (ÖE2)

Bir diğer katılımcı “Kariyer basamakları mutlaka gelmelidir. Böyle olur mu? Yani çalışan ve çalışmayanı ayırt etmek istiyorsanız, çalışanı çalışanları teşvik etmek istiyorsanız onları mutlaka ödüllendirecekseniz yani. Bundan başka yol yok” (ÖE1) diyerek bu düşüncayı desteklemektedir. Mesleki öğrenmenin değerlendirmesine yönelik bir katılımcı aşağıdaki şekilde yaptırım uygulanması konusundaki düşüncelerini dile getirmektedir:

“Çünkü değerlendirildiğinde onlara bir takım nasıl diyeyim, atıyorum 1 ay veya 1 sene uzaklaştırma. Uzaklaştırma derken yanlış anlamayın şeyden değil meslekten atılmak değil. Amerika'da böyle yapıyor çünkü. Ya diyor ki bak sen bu sınıfı geçemedin ya da bunu yapamadın kendine gel” (ÖE5)

Mesleki öğrenmenin hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile bir bütün olduğunu ve bu şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği bir katılımcı şu sözlerle ifade etmektedir: “Şimdi iki boyutlu bakmak lazım. Yani hizmet öncesi eğitimi hizmet içi ya da mesleki gelişim bir bütün. Birbirinden ayırarak yapamayız. Her ikisini bir bütün olarak düşünen ve bunu belli bir sistem içerisinde oluşturan bir yapıya ihtiyacımız var.” (ÖE1).

Bir katılımcı “Merkeziyetçi yaklaşımdan kaçınılması gerektiğini düşünüyorum, daha yerel bazda gerçekten dediğim gibi öğretmenlerin ihtiyaçlarını gözetilerek mesleki

öğrenme ya da mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.” (ÖE4) şeklindeki ifadeleriyle öğretmenler arasındaki gereksinim farklılıkları ile ilgili yapılması gerekenleri belirtmektedir.

Mesleki öğrenme konusunda yapılması gerekenlerle ilgili bir diğer görüş de mesleki öğrenmenin meslek yaşamının bir parçası olması gerektiğidir. “Öğretmenin meslek yaşamının bir parçası haline getirilmesi gerekiyor galiba. Yani bu şekilde öğretmen yaşantısının içerisine mesleki öğrenmenin entegre edilmesi gerektiğini düşünüyorum” (ÖE6) şeklindeki ifadeyle katılımcı mesleki öğrenmenin meslek yaşamının bir parçası olması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Bir katılımcı “Öğretmenlerimizin de araştırmacı nitelikte yetiştirilip bu araştırmacı öğretmen kavramının yaygınlaştırılması lazım.” (ÖE3) şeklindeki ifadelerle öğretmenlere düşen görevlerden birini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise öğretmenlerin okulda geçirdikleri zamanın bir bölümünün mesleki öğrenmeye ayrılması gerektiğine vurgu yaparak şu ifadeleri kullanmıştır:

“Okul dışında yani öğretmenin hani dersi bitip de eve gitme olayı var ya o olayı biraz engelleyip aslında kalan vakitlerinde... yani ona göre tabii belli bir ders ücretlendirmesi vesaire yapılması şartıyla öğretmenin gelişimine yönelik vakit ayırmak gerekiyor diye düşünüyorum.” (ÖE5).

Birçok görüşün ortaya çıktığı yapılması gerekenler konusunda oldukça fazla somut önerinin ortaya konulduğu düşünülmektedir. Bu konudaki görüşlerden yola çıkarak öncelikle genel olarak mesleki öğrenme sisteminin gözden geçirilerek güçlendirilmesi, özellikle öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sürdürmeleri açısından değerlendirilmesi aşamasının göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir. Aynı zamanda mesleki öğrenmenin gereksinim temelinde gerçekleştirilerek amacına ulaşmasının, yasa ve politikalarla sağlam temele oturtularak, her paydaşın kendi üstüne düşeni yapmasının sağlanması gerektiği söylenebilir.

Elde edilen bulgulardan da anlaşılacağı üzere mesleki öğrenme konusunda yapılması gerekenler özelden genele birçok açıdan yaklaşılması gereken çok geniş bir alana yayılmaktadır. Böylesine geniş bir alanda doğru adımların atılabilmesi için her düzeyde paydaşın kendi üstüne düşeni yapması ve en önemlisi de bunu denetleyen bir gücün mutlaka olması gerektiği söylenebilir.

Öğretmen eğitimcileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde ayrıca etkili bir mesleki öğrenmenin sahip olması gereken özellikleri ile ilgili de veriler elde edilmiştir. Bunlarla ilgili tema ve kodlar Tablo 4.14.’te verilmektedir.

Tablo 4.14. Öğretmen eğitimcilerinin etkili bir mesleki öğrenmenin nasıl olması gerektiğine yönelik görüşleri

Tema	Kod
Genel özellikler	İyi bir şekilde planlanmış olması
	Sürekli ve sürdürülebilir olması
	İçeriğin ihtiyaca uygun olması
	Yetişkin öğrenmesine uygun olması
	Kuramsal dayanağının olması
	İlerleme içeren bir süreç olması (başlangıç, orta, ileri gibi)
	Bireysel gelişimin sürecin içerisine dahil olması
	Mesleki yaşamın bir parçası olması
Öğretim süreci	Uygulama içermesi
	Teknolojiden yararlanması
	Uzaktan eğitimle desteklenmesi
	Teknolojik, pedagojik ve içerik bilgisinin bir arada verilmesi
	Öğretmene katkısının değerlendirilip bir süre izlenmesi
Eğitici	Eğitim verenlerin çok nitelikli olması

Tablo 4.14. incelendiğinde öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre etkili bir mesleki öğrenmenin sahip olması gereken özelliklere bakıldığında genel özellikler, öğretim süreci ile ilgili özellikler ve eğitimcilerle ilgili özelliklerden bahsedildiği görülmektedir. Katılımcılara göre bir mesleki öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için öncelikle iyi bir şekilde planlanmış olması gerekmektedir. Buna ek olarak sürekli ve sürdürülebilir, gereksinime dayalı, yetişkin öğrenmesine uygun, kuramsal dayanakları olan, ilerleme içeren, bireysel gelişimin dahil edildiği ve mesleki yaşamın bir parçası haline gelen bir süreç olması gerektiği belirtilmektedir. Öğretim süreçlerinin ise teoriden ibaret olmayıp uygulama içermesi, bu süreçte teknolojiden ve farklı öğrenme ortamlarından yararlanması, teknolojik, pedagojik ve içerik bilgisinin entegre edilmesi ve sürecin öğretmen üzerindeki etkilerinin izlenmesini içermesi, etkili bir mesleki öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için gereken özellikler olarak ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak eğitimcinin de nitelikli olması bir diğer etmen olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların etkili mesleki öğrenmenin özellikleri ile ilgili düşünceleri mesleki öğrenmenin hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusunda öğretmen eğitimcisi gözünden bilgi vererek bu konudaki gereksinimleri ortaya koymaktadır.

Katılımcılardan gelen görüşler doğrultusunda özellikle mesleki öğrenme ile ilgili gerçekleştirilen etkinliklerin yetişkin öğrenmesine uygun olmadığı ve bunun bu sürecin etkili olmasını engellediği yönünde ifadeler kullanılmıştır. Bu konuda görüş belirten bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Mesleki gelişimin sanki yetişkin eğitime baktığımızda hani andragojik olması gerektiğini andragoji temeline dayalı olması gerektiğini... Çünkü yetişkinlerin içsel öğrenme süreçlerine sahip olduklarını düşündüğüm için yani öyle ifade edildiği için daha doğrusu.” (ÖE6).

Mesleki öğrenmenin uzaktan eğitimin imkanlarından da yararlanması gerektiği ile ilgili katılımcı “Bence yüz yüze olduğu kadar uzaktan eğitim yoluyla da mutlaka desteklenmesi gerekecek.” (ÖE1) diyerek düşüncelerini şu şekilde gerekçelendirmektedir; “Bir gerçeklik var ortada bir sayısal gerçeklik var. ...250.000 sınıf öğretmeni var bu ülkede kendi alanım açısından. Nasıl eğiteceksin? Eğer bunları beşer binlik kitleler halinde yılda eğitmeye kalksanız hocam hesap edin kaç yıl sürer.” (ÖE1).

Aynı konuda bir başka katılımcı “Mesleki öğrenmede uzaktan öğrenmenin de uzaktan eğitim olanaklarının da çok büyük bir payı var.” (ÖE2) diyerek bu düşüncüyü desteklemektedir. Bir başka katılımcı ise “Belki şöyle bazı online dersler aracılığıyla işte bu tezsiz yüksek lisans açıyoruz mesela bunlar gibi belki dersler açılarak yapılabilir.” (ÖE3) diyerek yine uzaktan eğitimden yararlanılması konusuna değinmiştir.

Mesleki öğrenmenin sürekli ve sürdürülebilir olması ile ilgili bir katılımcı görüşlerini “En önemli nokta sürdürülebilir olması yani devamlılığı olan mesleki gelişim mesleki öğrenme etkinliklerinin olması.” (ÖE6) şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen eğitimcilerin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi konusunda kendi üzerlerine düşenleri ne derecede yerine getirdikleri ve bu konuda öğretmenlere sağladıkları katkılar ile ilgili de görüşleri alınmıştır. Bu konuda ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 4.15.’te yer almaktadır.

Tablo 4.15. Öğretmen eğitimcilerin mesleki öğrenme konusunda sağladıkları katkılar

Tema	Kod
Öğretmen adayları	Mesleki öğrenme konusunda farkındalık oluşturulması
	Öğretmen adaylarıyla etkili bir iletişim kurulması
	Öğretmenlik uygulamasının yürütülmesi
	Ders programının güncellenmesi
	Derslerin uygulamalı hale dönüştürülmesi
	Derslerde yaşamla ilişki kurulması
	Öğretmen kimliğinin devam ettirilmesi
	Model olunması
Öğretmenler	Lisansüstü eğitim verilmesi
	Mesleki öğrenmeye yönelik eğitimler verilmesi
	Okul ziyaretleri yapılması
	Öğretmenlerle paylaşımlarda bulunulması
	Eğitim verilen konunun amacı ve işlevi konusunda öğretmenin bilgilendirilmesi
Araştırmalar	Öğretmen eğitimi ve mesleki öğrenme konularında çalışmalar yapılması
	Mesleki öğrenmeyle ilgili projeler yapılması

Öğretmen eğitimcilerine kendilerinin öğretmenlere mesleki öğrenme açısından ne gibi katkılar sağladıkları sorulmuş ve Tablo 4.15.'te de yer aldığı şekilde hem öğretmen adaylarına hem öğretmenlere çeşitli şekillerde katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Buna göre katılımcılar en çok hizmet öncesinde öğretmen adaylarının mesleki öğrenmesine katkı sağladıklarını ifade etmiş, fakat buna ek olarak öğretmenlere yönelik de çeşitli konularda yaptıkları etkinlik veya davranışlarla katkı sağladıklarını da belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanı olarak yaptıkları bazı araştırmalarla da mesleki öğrenmeye katkı sağladıklarını düşünmektedirler.

Öğretmen adaylarına yönelik olarak bir katılımcı şu ifadelerle düşüncelerini belirtmiştir: “Bu sana söylediğim model olma konusunda çok gayret sarf ediyorum gerçekten. Yani duruşumla giyimimle kuşamımla yani evet bir öğretmen nasıl olması gerekirse onu yansıtmaya çalışıyorum.” (ÖE1). Aynı katılımcı (ÖE1) hizmet içinde görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik ise “Olabilirdiği kadar öğretmenlerle birlikte olmaya çok çaba gösteriyorum. Mesela hizmet içi eğitim vermeyi çok seviyorum. Bir şekilde onlarla karşı karşıya olmayı çok seviyorum.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Başka bir katılımcı mesleki öğrenme konusunda öğretmen adaylarına farkındalık kazandırmaya çalıştığını şu ifadelerle belirtmiştir:

“Alandaki güncel gelişmelerden bahsederek kendilerini geliştirmelerinin güncel kalmalarının yani mesleğe gittikten sonra mesleğin mesleki gelişimin ya da mesleki eğitimin bitmediğini biraz dilim döndüğünce anlatmaya çalışıyorum” (ÖE7).

Bir katılımcı ise bu konuda yeteri kadar bir şey yapmadığını düşündüğünü ifade ederek öz eleştiride bulunmuş ve şu ifadelerle bu düşüncesini belirtmiştir:

“Yani davet gelirse gidiyorum mesela okul aile iş birliği ile ilgili bir ara davet ediliyordum aslında tam olarak alanımda değil ama duyuluyor yayılıyor ya yani çok fazla bir şey yapıyor muyum açıkçası yapmıyorum” (ÖE2).

Katılımcı (ÖE2) daha sonra uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarıyla öğretmenlere sağlanan mesleki öğrenme konusundaki düşüncelerini ise “Yani lisansüstü eğitim programlarını düşünürsek yani mesela uzaktan eğitim programı tezsiz uzaktan eğitim programı açtım, onu kendime amaç edindim” şeklinde ifade etmiştir.

Bir katılımcı ise eğitim fakültesinde verdiği dersle ilgili olarak “Ben mesela her sene programımı revize ederim. Hiçbir zaman yani girdiğim ders aynıdır, adı aynıdır ama içeriği farklıdır.” (ÖE5) şeklindeki ifadeleriyle öğretmen adaylarına sağladığı katkıyı belirtmiştir. Aynı katılımcı (ÖE5) projeler yolu ile de yaptığı katkıları şöyle ifade etmektedir:

“Bu eksiklikleri görüp bunun üzerine ne yapılabilir diye düşünerek ben web tabanlı bir eğitim portalı hazırladım TÜBİTAK projesinde ve bu portalda en önemli bileşen diğer, yani bir web sitesi değil bu, etkileşimli bir portaldı ve öğretmenlerin bu portala kaydolduktan sonraki süreçte bizleri yönlendirmesiyle aşama aşama yaptıkları her sürece geri dönüt verdik. Böyle bir etkileşim sağladık. O geri dönütler çok önemli”

Başka bir katılımcı da öğretmenlere bu konuda genellikle projeler yoluyla katkı sağladığını belirterek şu ifadeleri kullanmıştır: “Daha çok projelerle yapmaya çalıştığım bir nokta. Yani belirli bir sorun alanını belirleyip bu sorun alanı çözmeye yönelik olarak birtakım eğitimler planlanması.” (ÖE6).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusunda sağladıkları katkılar açısından öğretmen eğitimcilerin bazı öz eleştirilerde bulunması ve sağladıklarını belirttikleri katkıların sınırlı kalması, bu konuda öğretmen eğitimcileri açısından da bir gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen eğitimcilerinin de kendi mesleki öğrenmelerinin, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine sağlayacakları katkılar açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu konuda öğretmen eğitimcilerine kendi mesleki öğrenmelerini sağlamak için neler yaptıkları sorularak bu konudaki görüşleri alınmıştır. Buna göre ortaya çıkan bulgular Tablo 4.16.’da te gösterilmektedir.

Tablo 4.16. Öğretmen eğitimcilerin kendi mesleki öğrenmeleri ile ilgili yaptıkları etkinlikler

Tema	Kod	
Gereksinim belirleme	Öğretim sürecinin etkililiğini sorgulama	
	Öğretmenlerle görüşme yapma	
Bilgiye ulaşma	Araştırma	Akademik yayınları takip etme
		Güncel olayları takip etme
		Teknolojik gelişmeleri takip etme
	Deneyim paylaşımı	Meslektaşlarla iş birliği yapma
		Okullarda öğretmenlerle görüşme yapma
	Bilimsel toplantılara katılma	Kongre, sempozyum, çalıştay, konferans, panel gibi bilimsel toplantılara katılma
	Eğitim alma	Online ders alma
		Youtube videoları izleme
	Okuma	Kendi alanında akademik okuma yapma
		Başka alanlarda akademik okuma yapma
		Akademik olmayan kitaplar okuma
Öğretime yansıtma	Lisansüstü ders verme	
	Ders planlarını güncelleme	
	Teknolojik gelişmeleri derse entegre etme	
	Edindiği yeni bilgileri derse aktarmaya çalışma	
Sonucu izleme	-	
Diğer	Enstrüman çalmayı öğrenme	
	Emekli olma	

Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi öğretmen eğitimcilerinin gerçekleştirdikleri mesleki öğrenmeler de çalışma kapsamında geliştirilen model taslağındaki aşamalar doğrultusunda sunulmuştur. Buna göre ortaya çıkan görüşler doğrultusunda katılımcıların modelin her aşamasında etkinlik göstermiş olmalarına karşın, sonucu izleme aşaması ile ilgili hiçbir görüş bildirilmemiştir. Bunun da çalışmanın öğretmen eğitimcisi katılımcılarıyla sınırlı olmak koşuluyla kendi mesleki öğrenmeleri sonucunda nelerin değiştiğini izlemediklerini ortaya çıkardığı söylenebilir.

Katılımcılardan ÖE5, gereksinim belirleme konusunda öğretmenlerle yaptığı görüşmelerin katkı sağladığını şu şekilde ifade etmiştir: “Okulda gittiğim zaman orada Yaptığımız araştırmalarda öğretmenler... Bunlarla görüşme mutlaka yapıyoruz her sene, neye ihtiyaç var? İhtiyaç analizi gibi bir şey de oluyor bu.”

Bilgiye ulaşma aşaması ile ilgili ise hemen her katılımcı okuma yaparak kendilerini geliştirdiklerini ifade etmiştir. Örnek olarak bir katılımcı şu ifadeleri kullanarak okuduklarını da derslerine aktardığını belirtmiştir:

“Yayınları çok yakından takip etmeye çalışıyorum yeni çıkan yayınları. Hani bu alanda yeni ne var onları mutlaka okuyup, öğrenmeye çalışıyorum ve bunu ders programlarıma da burada uyguladığım ders programlarıma da yansıtmaya çalışıyorum.” (ÖE3).

Fakat bu konuda bazı öz eleştiriler veya alandaki bazı yayınlara karşı eleştiriler de olmuştur. Diğer katılımcılar akademik okumalarını mesleki öğrenme olarak ifade ederken bir katılımcı buna ek olarak farklı kitaplar açısından yeterince okuma yapamadığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Ya burada belki de ya bugün sana söyleyebileceğim en büyük eksikliğim çok az okuyabiliyorum. Çok üzülüyorum. Yani akademik çok şey okuyorum ben, yani tez okuyoruz filan makale okuyoruz çünkü şeyden ama ben biraz böyle mesleki olarak doyum sağlayacak diğer kitapları çok okumak istiyorum. Mesela Platon okuyamadım daha, onu okumak istiyorum. Yani biraz böyle mesela Farabiyi okumak istiyorum. Geçen o yirmi tane kitap aldım birini bitirebildim. Sonra geri verdim kütüphaneye. Yani bu tür mesleki okumalar istiyorum yani.” (ÖE1).

Bir katılımcı ise “Ben kendi mesleki gelişimim adına çok sayıda makale okuyorum” diyerek, neden alandaki bazı kitapları okumadığını şu ifadelerle açıklamaktadır: “Kitapları okumak istemiyorum bizim alanda yazılan. Çünkü onlarda o teknikerlik kapsamına artık dönüşmüş. İşte yirmi sayfa yazacağım bir sayfa kaynakça 1 sayfa giriş. Zaten hepsi derleme yani alıntıyla oluşturulan şeyler.” (ÖE2).

Öğretime yansıtma aşaması ile ilgili olarak bir katılımcı “Tabii teknolojiyi takip ediyorum yani, teknolojiye neler var. Sadece hani bilimsel makaleler vesaire değil teknolojik anlamda da neler yapılabilir, mutlaka dersime entegre etmeye çalışıyorum yani o konuda da bir şeyler yapıyorum.” (ÖE5) şeklindeki ifadesiyle teknoloji konusunda kendini geliştirdikçe sınıfa yansıttığını belirtmiştir.

Mesleki öğrenmenin yalnızca akademik gelişimden ibaret olmadığını düşünen bir katılımcı enstrüman çalmayı öğrenerek mesleki öğrenmesine katkıda bulunduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Bir de mesleki gelişim demek sadece akademik gelişim de değil yani. Mesela biz öğrencilere diyoruz ki her sınıf öğretmenini mutlaka bir enstrüman çalmalı diyoruz ama kendimiz çalamıyoruz. Ya böyle bir şey olur mu ya. Biz nasıl model olacağız hocam. O yüzden bağlama aldım şimdi bağlama öğrenmeye çalışıyorum. Hani bu yönüyle de çünkü öğretmenlik mesleği hani zihinleri beslediğimiz kadar yürekleri de besleme olduğu için.” (ÖE1).

Bir katılımcı ise, mesleki öğrenmesini nasıl gerçekleştirdiği ile ilgili soruya “Bunun için emekli oldum, daha ne yapayım?” (ÖE8) şeklinde verdiği yanıtla, çalışma hayatının mesleki öğrenmeyi engelleyen bir faktör olduğunu vurgulamak istemiştir.

Öğretmen eğitimcilerinden elde edilen veriler doğrultusunda yukarıda tartışılan konularda birçok görüş ortaya çıkmış ve böylelikle mesleki öğrenmenin hangi boyutlarda hangi gereksinimleri olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konuda öğretmenlerden de alınan veriler sonucunda iki paydaşın görüşleri doğrultusunda gereksinimlerin neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinden alınan yanıtlar doğrultusunda Türkiye’de mesleki öğrenmenin birçok açıdan önemli ve gerekli görüldüğü, etkili olabilmesi için belirli bazı özelliklere sahip olması gerektiği, bu konuda yaşanan birçok sorun olduğu ve bu sorunların ne şekilde çözüme kavuşturulabileceği gibi konular üzerinde durulmuştur. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusunda sistemin yeniden planlanması, planlı ve belirli standartlara uygun hareket edilmesi, tüm öğretmenlerin eşit şekilde katılımının sağlanması, uygulamalara ve gerçek sorunlara ağırlık verilmesi, mesleki öğrenmelerin takibinin ve değerlendirmesinin yapılması gibi daha sıralanabilecek birçok açıdan gereksinimlerin ortaya çıktığı görülebilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki öğrenme tercihlerinin ve yetişkin öğrenme özelliklerinin dikkate alınması gerekliliği de vurgulanmaktadır. Katılımcıların da düşüncelerinden yola çıkılarak mesleki öğrenme açısından atılması gereken birçok adım olduğu, bunların belirlenmesinin de bu adımların atılmasında öncülük teşkil ettiği söylenebilir. Mesleki öğrenme konusundaki gereksinimler belirlenmedikçe doğru adımların atılması ve yapılması gerekenlerin gerçekten yapılabilmesi olası görünmemektedir. Öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine geniş bir açıdan bakıldığında birbirleri ile veya öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmenlerin de kendi aralarında aynı fikirlere sahip oldukları kadar farklı düşüncelere de sahip oldukları görülebilmektedir. Dolayısıyla bu konuda farklı paydaşların görüşlerine başvurulması, farklı açılardan bakılabilmesi için önemli görülmektedir. Aynı zamanda farklı görüşler, bu konudaki çatışmalı noktaları ortaya koyarak gereksinim hangi noktada yoğunlaştığını da göstermektedir. Tüm bu görüşler doğrultusunda ortaya çıkan gereksinimlerin göz önünde bulundurularak mesleki öğrenme konusunda atılacak adımlar daha sağlam bir şekilde atılmalıdır.

Bu çalışmada da gerçekleştirilen gereksinim belirleme aşaması ile, çalışma kapsamında geliştirilecek mesleki öğrenme modelinin sahip olması gereken özellikler ve bu modelin uygulama sürecinde yapılması gerekenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan tüm bu gereksinimler böylelikle modelin geliştirilmesinde ve uygulama sürecinde göz önünde bulundurulmuştur.

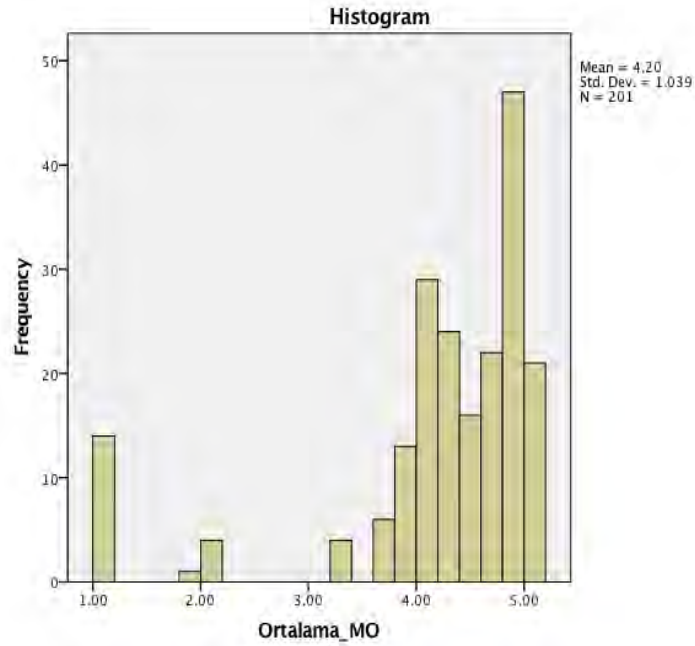
4.1.3. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sürdürme düzeyleri

Araştırma amacı doğrultusunda öğretmenlerin mesleki öğrenme gereksinimlerinin belirlenebilmesi amacıyla çalışma kapsamında geliştirilen Mesleki Öğrenme Ölçeğinden yararlanılarak öğretmenlerin mesleki öğrenmeyi hangi düzeyde sürdürdükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tek faktörlü olması sebebiyle ölçek yanıtlarından alınan toplam puanların genel ortalaması alınmıştır. Likert tipi ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalamanın yanı sıra medyan, mod, ranj ve histogram bilgilerinin de dikkate alınması gerektiği alanyazında kabul görmektedir. (Boone ve Boone, 2012) Bu nedenle elde edilen bulguların daha anlaşılır ve açık bir şekilde ortaya konulması amacıyla aritmetik ortalamaya ek olarak medyan, mod ve ranj değerleri de sunulmuştur. Buna göre Mesleki Öğrenme Ölçeğinden elde edilen bilgiler Tablo 4.17.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerine yönelik betimsel değerler

	n	$\bar{x}$	Mdn	Mo	R	Sd	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki öğrenme	201	4.1958	4.5000	5.00	4.00	1.03910	-2.117	3.824

Tablo 4.17.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin ortalama puan 4.1958 olmak üzere oldukça yüksek çıkmıştır. Bu değer, 4'e yaklaşmış olup, "Katılıyorum" ifadesine denk gelmektedir. Sonuçlara göre Medyan 4.5000, Mod 5.00, Ranj ise 4,00 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında çarpıklık değerinin -2.117 bulunması normal dağılımın olmadığını ve negatif çarpıklık olduğunu göstermektedir. Basıklık değerinin ise 3.824 olarak bulunduğu, dolayısıyla sivri dağılımın söz konusu olduğu görülmektedir. Söz konusu bilgiler, Şekil 4.1.'de gösterilen histogramda da görülmektedir.



Şekil 4.1. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerine yönelik histogram görüntüsü

Tüm bunlara dayalı olarak elde edilen sonuçların çarpıklık ve basıklık değerleri göz önünde bulundurulduğunda parametrik testlere uygun olmaması ve araştırma amaçları arasında yer almaması sebebiyle ileri istatistiklere başvurulmamış olup, betimleyici istatistik sonuçları yeterli görülmüştür.

Belirlenen sonuçlar, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin kendi ifadelerine göre yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışma kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme ölçeği de öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya koymayı amaçlaması açısından öğretmenlerin kişisel olarak bu konuda yaptıklarını sorgulamaktadır. Öğretmenler genel olarak ölçekte belirtilen ifadelerle katıldıklarını ve mesleki öğrenme gerçekleştirmenin gerekliliklerini yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde de öğretmenlerin kendi mesleki öğrenmelerini gerçekleştirmek için çabaladıklarını belirtmeleri ve özeleştiri yerine daha çok diğer öğretmenlere ve sisteme yönelik eleştirilerde bulunmaları, bu sonucu destekler niteliktedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin daha detaylı görüşlerinin alınması amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerde bu konuda yaşadıkları birçok sorundan ve gerçekleştiremedikleri mesleki öğrenme deneyimlerinden de bahsetmeleri, bu konuda yapılacak çalışmalarda nitel verilerin önemini ortaya koymaktadır.

Dolayısıyla mesleki öğrenme ölçeğinden elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini yüksek düzeyde sürdürmelerine karşılık mesleki

öğrenme konusunda yaşanan sorunların devam etmesinin ve görüşmelerde mesleki öğrenmeye yönelik birçok gereksinimin ortaya çıkmasının, bu konudaki asıl gereksinimin öğretmenlerin sürdürdükleri mesleki öğrenmelerin niteliği ve etkililiği ile ilgili olduğu gösterdiği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında hem nicel hem de nitel veriler birlikte ele alındığında mesleki öğrenmeye yönelik gereksinim daha açık bir şekilde görülebilmektedir.

4.2. Mesleki Öğrenme Modeline İlişkin Bulgular

Bu başlık altında çalışma kapsamında yanıt aranan araştırma sorunlarından “Öğretmenlere yönelik etkili bir mesleki öğrenme modeli nasıl olmalıdır?” sorusuna yönelik bulgular paylaşılacaktır. Geliştirilen mesleki öğrenme modelinin açıklanmasından önce, böyle bir modelin geliştirilmesindeki gerekçeler, ilkleler ve dayanaklar açıklanacaktır.

4.2.1. Mesleki öğrenme modeli geliştirilmesinin gerekçeleri, temel ilkeleri ve dayanakları

Bir mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesinin ve denenmesinin temel amaç edinildiği bu çalışmada, yeni bir mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesinin gerekçelerinin ve dayandığı ilkelerin açıklanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Öncelikle bu çalışmanın amacının yeni bir mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesi gereksiniminden ortaya çıktığının belirtilmesi gerekmektedir. Bu gereksinimin temelini ise öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin eğitim açısından önemi ile dünyadaki ve Türkiye’deki mesleki öğrenmenin durumu oluşturmaktadır. Bu konuda yaşanan bazı sorunlar da bir diğer etmen olarak ortaya çıkmakla birlikte bu gereksinimi oluşturan birçok sebep bulunmaktadır. Eğitimin niteliğinin sistemdeki öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılı olduğu düşünülmesine karşın (Guskey, 2002), bu konuda istenilen seviyeye hala gelinememesi üzücü bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (World Bank, 2018; Yaylacı, 2013; Timperley, 2011). Mesleki öğrenme konusunda bilimsel birçok çalışma ve bu konuya ayrılan büyük bütçelere rağmen mesleki öğrenme ile ilgili sorunların tam anlamıyla çözülemediği söylenebilir (Timperley, 2011).

Bu konudaki gereksinimin en önemli sebebi, ‘mesleki gelişim’ kavramından ‘mesleki öğrenme’ kavramına bir geçiş yaşanması ve bu geçiş sonrasında güncel olarak

kullanılmaya başlanan kavrama ilişkin kuramların hala eski kavramla oluşturulan kuramlara dayanması sonucunda oluşan karmaşa olarak görülebilir. Mesleki öğrenme kavramının benimsenmesinin ardından bu kavram ile ilişkili alanyazın genellikle mesleki gelişim kavramından hareketle oluşturulmuştur. Bu konudaki modeller de yine mesleki gelişim modelleri adı altında toplanmıştır. Dolayısıyla mesleki öğrenme kavramının benimsendiği çalışmalarda bu kavrama özgü kuramların, yaklaşımların ve yenilikçi modellerin de ortaya çıkması gereksinimi doğmaktadır.

Yeni bir mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesini gereksinim olarak ortaya çıkaran durumlardan bir diğeri ise, yukarıda da bahsedildiği üzere ‘mesleki gelişim’ kavramı ile ortaya konulmuş modellerin hem kavram olarak hem de içerik olarak güncelliklerini yitirmesi ve yeni ortaya koyulan mesleki gelişim modellerinin de sınırlı kalması olarak görülebilir. Ayrıca mesleki gelişim modeli olarak tanımlanan bu nispeten daha yeni uygulamalar, kendi içerisinde oldukça etkili sonuçlar verebilmekle birlikte (Sparks&Loucks-Horsley, 1989; OECD, 2008; Burns, 2011), hala eğitim modeli kadar yaygın bir kullanım oranı yakalayamamıştır. Fakat Singapur ve Finlandiya gibi eğitimde başarılı olan bazı ülkelerde bu tür yenilikçi yaklaşımların kullanımının daha fazla olduğu görülmekte olup, dolayısıyla diğer ülkelerin de uygulama konusunda daha kolay işe koşabilecekleri esnek bir yapıya sahip modellerin ortaya konulması gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Alan yazında mesleki gelişim modelleri adı altında var olan modeller ile ilgili kavram vurgulanması gereken bir diğer nokta da modellerin etkili olabilmeleri için sahip olmaları gereken özelliklerin büyük bölümünü karşılayamamalarıdır. Başka bir deyişle mevcut modeller bir mesleki öğrenme uygulamasının etkili olabilmesi için sahip olması gereken özelliklere bazı durumlarda sahip olabilse de bunlar genellikle uygulayıcılara bağlı kalmakta ve bazı durumlarda modelin içeriği bunu kesin olarak sağlayamamaktadır. Ayrıca hem dünyada hem Türkiye’de bir mesleki öğrenme gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin veya öğretmenlere mesleki öğrenmelerini sürdürmeleri konusunda yol göstermek isteyen paydaşların takip edebilecekleri veya rehber alabilecekleri modeller sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla alan yazında yer alan modellerin bu konuda önemli katkıları olmakla birlikte, yeni modellere de gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde ve özellikle de Türkiye’de mesleki öğrenme konusunda gerçekleştirilen çoğu uygulamanın eğitim modeli çerçevesinde gerçekleştirilmesi de en azından bu eğitimlerin etkili olabilmeleri için uygulamaları gereken adımları takip

etmeleri de önemlidir. Bu sebeple bir mesleki öğrenme modelinin etkili olabilmesi için gerekli olan koşulların sağlanmasına yönelik gerekli adımları içermesi, bu modeli temel alarak mesleki öğrenme çalışması yürüten bireylere bu konuda yol göstererek etkili adımların atılmasını sağlayabilecektir. Dolayısıyla bu adımların yer aldığı ve mesleki öğrenme konusunda uygulayıcılara rehber olabilecek bir modelin ortaya konulması bu açıdan önemli görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kendi mesleki öğrenmelerini de bu şekilde rehber niteliği taşıyan bir model sayesinde kendi kendilerine sürdürebilmelerine de imkan tanınacağı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında bir mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesi sürecinde ise bazı ilkelere bağlı kalınmıştır. Bu ilkeler bilimsellik, sürdürülebilirlik, süreklilik, güncellenebilirlik, ulaşılabilirlik, esneklik ve işe vurukluk olarak sıralanabilir. Bu ilkelerin yanı sıra mesleki öğrenme sürecinin destekleyici, yetişkin eğitime uygun, güncel ve yenilikçi gibi özelliklere de sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesinde bağlı kalınan ilkeleri kısaca açıklamak gerekirse, bilimsellik ilkesi gereği mesleki öğrenme uygulamaları bilimsel temeller üzerine inşa edilerek gerçekleştirilmelidir. Bu kapsamda bilimsel çalışmalardan da yararlanılarak öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda planlanmalıdır. Rastgele veya bilimsel dayanakları olmayan uygulamalardan kaçınılmalıdır. Bilimsellik ilkesi gereği bu çalışmada da geliştirilen model öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusunda öncelikle alan yazında yer alan kuram ve çalışmalara dayanılarak oluşturulmuştur. Başka bir deyişle çalışma kapsamında geliştirilen modelin oluşturulmasında bu konuda alan yazında yer alan kuramlar ve araştırmalar temel alınmıştır (Kennedy, 2014; Timperley, 2011; Hunzicker, 2010; Desimone, 2009; Rose ve Reynolds, 2006; Muijs ve diğerleri, 2004; Diaz-Maggioli, 2004; Villegas-Reimers, 2003; Guskey, 2002; Day, 1999; Sparks ve Loucks-Horsley, 1989). Böylelikle mesleki öğrenme modeli oluşturulurken hem bu konudaki temel kaynaklar hem de yenilikçi yaklaşımlar göz önünde bulundurulmuştur.

Kennedy'ye göre (2014b), öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusunda artık ülkelerin kendilerine özgü sorunların ne olduğunun ve bu sorunların çözülmesinde belirli çözümlerin neden işe yarayacağını anlamadan, eğitimde başarılı ülkelerde bu konuda yapılanların incelenerek benzer uygulamaların uyarlanması yeterli olmamaktadır. Bu görüşten de hareketle çalışma kapsamında Türkiye bağlamında öğretmen eğitimcilerinden ve öğretmenlerden görüşmeler yoluyla bu konudaki gereksinimlerin belirlenmesi amacıyla elde edilen bulgular da geliştirilen modelin şekillenmesinde göz

önünde bulundurulmuş bir diğer kaynak olmuştur. Dolayısıyla gereksinime dayalı bir yaklaşımla hareket edilerek öğretmen eğitimcileri ve öğretmenler olmak üzere hem mesleki öğrenme konusunda çalışmalar ve uygulamalar yürüten öğretmen eğitimcilerinin, hem de bunlardan etkilenecek mesleki öğrenmesini sürdürmeye çalışan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusundaki iki önemli paydaştan alınan görüşler doğrultusunda gereksinimler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Böylelikle hem alanyazında yer alan çalışmalardan hareketle dünyadaki, hem de bahsedilen paydaşlardan toplanan veriler doğrultusunda Türkiye’de bu konuda var olan gereksinimler belirlenerek bütüncül bir bakış açısı yakalanmaya çalışılmıştır.

Modelin geliştirilmesinde temel alınan bir diğer ilke ise sürdürülebilirlik olmuştur. Bu bağlamda geliştirilen mesleki öğrenme modelinin öğretmenlerin yaşamları boyunca mesleki öğrenmelerinde bir süreklilik sağlaması ve bunun bitmeyen bir süreç olarak görülmesi beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu süreçte farklı gereksinimler bağlamında farklı konularda ve şekillerde mesleki öğrenme sağlayabilmeleri için modelin aynı zamanda güncellenebilirlik ve esneklik ilkelerine de bağlı kalması gerektiği düşünülmüştür. Öğretmenlerin ilgi, istek, öğrenme özellikleri ve koşullarına göre mesleki öğrenme konusunda esneklik sağlanabilmelidir. Öğretmenlerin tercihlerine veya gereksinimlerine göre katılabilecekleri mesleki öğrenme etkinlikleri çeşitlendirilmeli ve çoğaltılmalıdır. Aynı zamanda bu etkinliklerin gerçekleştirilme şekli (yüz yüze veya çevrim içi gibi), zamanı ve yeri gibi açılardan da farklı seçenekler sunması sağlanarak öğretmenlerin katılabilme olanakları artırılmalıdır. Böylelikle model, amaç ve gereksinimlere bağlı olarak istenilen konuda gerçekleştirilebilir bir şekilde tasarlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca her geçen gün ortaya çıkan yenilikler ve mesleki öğrenme konusunda biriken alanyazından elde edilen güncel bilgiler ışığında modelin de güncellenmesi kaçınılmaz bir gerçek olarak görülmektedir. Bu şekilde güncel teknolojiler de modelin uygulanmasında entegre edilerek daha etkili mesleki öğrenmeler gerçekleştirilebilecektir.

Mesleki öğrenmenin sahip olması gereken diğer bir özellik de sürekliliktir. Mesleki öğrenme sürekli ve sistematik bir yapıda sağlanmalıdır. Bunun için öğretmenlerin öğrenme gereksinimlerinin takip edilmesi ve mesleki öğrenmelerinin hizmet öncesinden itibaren düzenli olarak sağlanması gerekmektedir.

Bir mesleki öğrenme uygulaması aynı zamanda ulaşılabilir olmalıdır. Tüm öğretmenlerin eşit koşullarda katılım olanakları olmalıdır ve bir konuda öğrenme gereksinimine sahip her öğretmenin eğitime erişimi sağlanabilmelidir.

Mesleki öğrenmenin etkili olmasını sağlayan bir diğer önemli özellik ise işe vurukluk olarak görülmektedir. Öğretmenin gerçek sorunlarını yansıtan ve bunlara çözüm getiren uygulamalar mesleki öğrenmenin amacına ulaşması için oldukça önemlidir. Bu nedenle mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin doğrudan sınıf yaşantısına yansıtabilecekleri somut uygulamaları içermelidir. Doğrudan sınıf öğretimine yönelik konular dışında gerçekleştirilen uygulamalarda ise (müzik enstrümanı eğitimi gibi) bunun öğretimine ne şekilde etki edebileceği ve hem kendisine hem de dolayısıyla öğrencilerine ne gibi katkıları olacağı açıklanabilir. Öğretmenlerin öğrenme gerçekleştirdikleri konu ile ilgili eğitim sırasında deneyim elde etmeleri de işe vurukluğun algılanması açısından önemlidir.

Destekleyici özelliği doğrultusunda ise öğretmenlere hem mesleki öğrenme sırasında hem de sonrasında gerekli destekler sağlanarak sürecin daha verimli geçmesi amaçlanmalıdır. Söz edilen destek hem mesleki öğrenmeye katılım hem süreçte yaşanan zorlukların giderilmesi hem de süreç sonrasında öğretime yansıtılması gibi birçok konuyu içerebilmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sürdürmeleri için önlerine çıkan engeller en aza indirilmeli ve bunun için gerekli her türlü destek sağlanmalıdır.

Mesleki öğrenmenin gerçekleştirilmesi konusunda benimsenmesi gereken bir diğer önemli özellik ise yetişkin eğitime uygunluktur. Mesleki öğrenme hangi şekilde gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin öğretmenler öncelikle birer yetişkin öğrenenler olarak görülmeli ve etkinlikler buna uygun olarak düzenlenmelidir.

Öğretmenlerin güncel kalması ve yenilenmesini amaç edinen mesleki öğrenmenin kendisinin de güncel ve yenilikçi olması önemlidir. Çağın gerektirdiği teknoloji ve diğer imkanlardan yararlanılarak oluşturulmalı ve içerik ve yöntem açısından güncel kalması sağlanmalıdır.

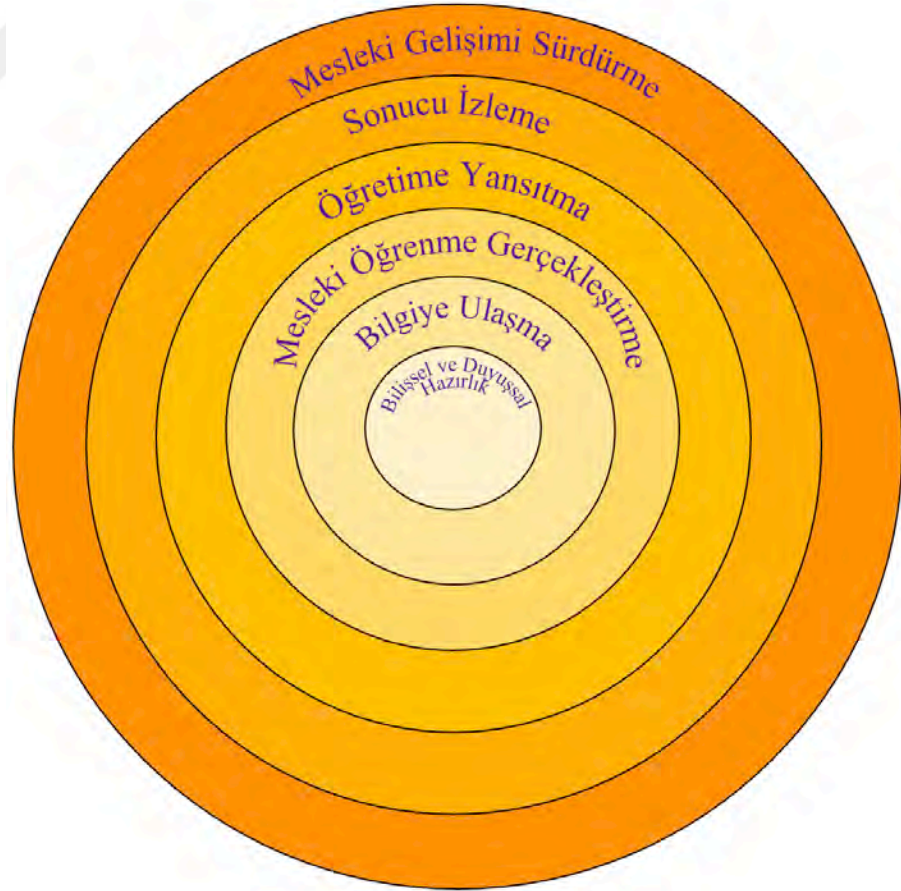
Sonuç olarak mesleki öğrenme uygulamalarının, etkili olabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için yukarıda belirtilen ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Her türlü mesleki öğrenme uygulamasında da geçerli olduğu düşünülen bu ilkelerin, bu çalışma kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme modelinin uygulanmasında da dikkate alınması önerilmektedir.

Çalışma kapsamında ortaya konulan mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesi, dünyada ve Türkiye’de yeni bir mesleki öğrenme modeline duyulan gereksinimden hareketle, bilimsel ilkeler çerçevesinde, alan yazında bu konuda yer alan önemli kuramlar

ve araştırma sonuçları dikkate alınarak, aynı zamanda bu konudaki gereksinimler çalışma kapsamında belirlenerek gerçekleştirilmiştir. Dünyada mesleki öğrenme konusunda hala yaşanan sorunların devam etmesi bu konuda eksikliğin olduğunu gösteren bir etmen olarak düşünüldüğünde, bu dayanaklar ve ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilen çalışma ile alanyazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu çerçevede geliştirilen mesleki öğrenme modelinin taslak ve son şekline ilişkin açıklamalar aşağıda verilmektedir.

4.2.2. Mesleki Öğrenme Modeli

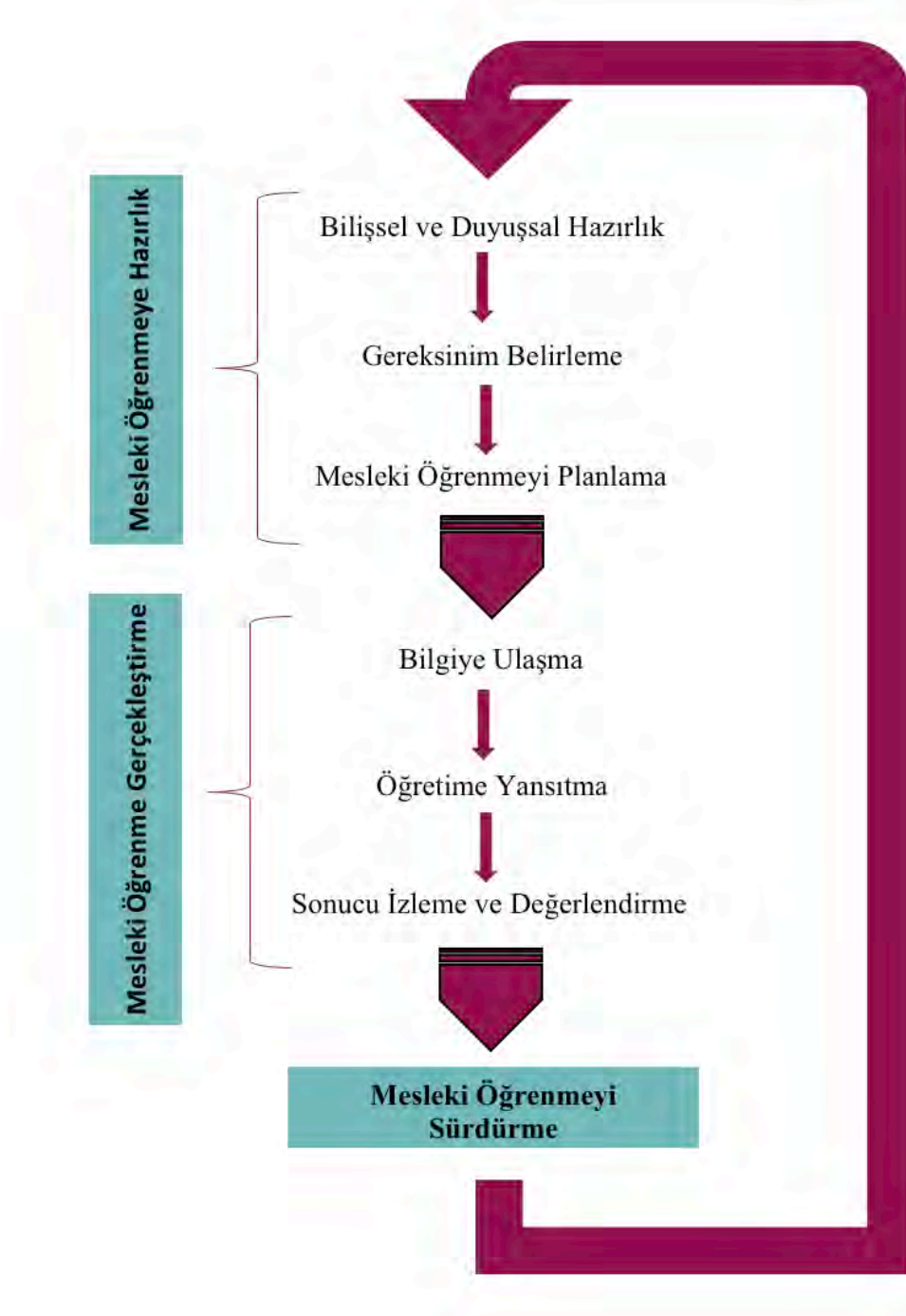
Öncelikle yöntem bölümünde de açıklandığı üzere alanyazından ve gereksinim belirleme aşamasında elde edilen bulgulardan hareketle elde edilen bilgiler doğrultusunda bir mesleki öğrenme modelinin içermesi gerektiği düşünülen aşamalar belirlenmiştir. Daha sonra bu aşamaların yer aldığı döngüsel bir model taslağı oluşturulmuştur. Model taslağı son halini almadan önce farklı şekillerde denenmiştir. Model taslağının oluşturulan ilk hali Şekil 4.2.'de gösterilmektedir.



Şekil 4.2. Mesleki öğrenme model taslağı 1

Şekil 4.2.'de de görüldüğü üzere oluşturulan ilk model taslağı bilişsel ve duyuşsal hazırlık, bilgiye ulaşma, mesleki öğrenme gerçekleştirme, öğretime yansıtma, sonucu izleme ve mesleki gelişimi sürdürme olmak üzere toplam altı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar çekirdekte yer alan bilişsel ve duyuşsal hazırlık aşamasıyla başlayıp her aşama sonrası bir üst halkaya ilerleme sağlanarak en üst halkada mesleki gelişimin sürdürülmesiyle devam eden bir döngü şeklinde yer almaktadır. Burada bilişsel ve duyuşsal hazırlık aşamasının çekirdekte yer almasının amacı, bunun sağlanmadığı durumlarda mesleki öğrenmenin sağlanamayacağının düşünülmesidir. Oluşturulan bu ilk basit model taslağında öğretmenlerin öncelikle mesleki öğrenme konusunda bilişsel ve duyuşsal açıdan hazır olmaları, daha sonra eğitimler veya bireysel okumalar gibi farklı yollarla bilgiye ulaşmaları, bunun sonucunda mesleki öğrenmelerinin gerçekleşmesi ve gerçekleşen mesleki öğrenmelerini öğretimlerine yansıtmaları, daha sonra da öğrenciler ve kendileri üzerindeki etkilerini takip etmeleri, en sonunda da mesleki öğrenme döngüsünü en baştan başlayarak sürekli devam ettirmeleri söz konusudur. Görüldüğü üzere model taslağının ilk hali oluşturulurken mesleki gelişim kavramı kullanılmış, fakat daha sonradan tamamen mesleki öğrenme kavramının kullanımına karar verilerek bundan bir sonraki model taslağında vazgeçilmiştir.

Oluşturulan ilk model üzerinde üç alan uzmanıyla birlikte tartışıldıktan sonra alınan görüşler doğrultusunda model taslağı gözden geçirilerek birçok değişiklik yapılmıştır. Yapılan değişiklikler sonrasında oluşturulan model taslağı 2 Şekil 4.3.'te gösterilmektedir.

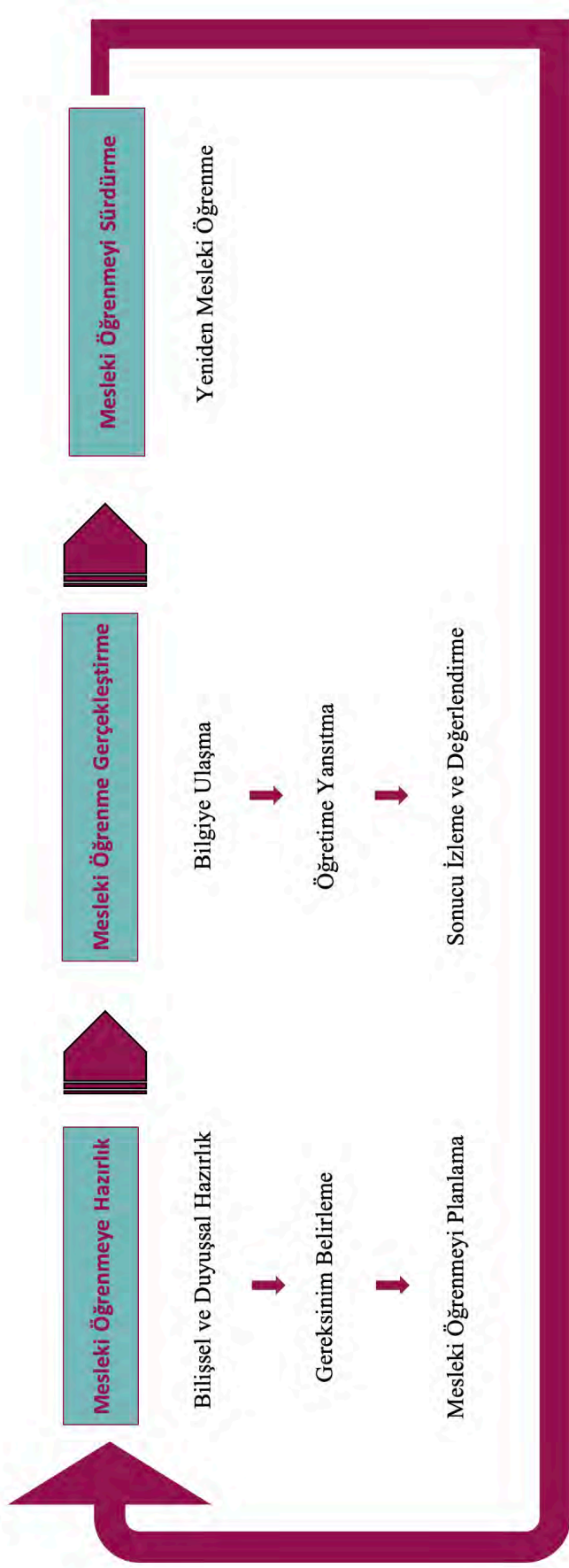


Şekil 4.3. Mesleki öğrenme model taslağı 2

Şekil 4.3.'te görüldüğü üzere mesleki öğrenme model taslağının üzerinde yapılan değişikliklerle model, çok başka bir hal almıştır. Yapılan değişikliklerden en önemlileri var olan aşamaların çoğaltılması ve boyutlar altında toplanması olmuştur. Buna göre mesleki öğrenme model taslağı mesleki öğrenmeye hazırlık, mesleki öğrenme gerçekleştirme ve mesleki öğrenmeyi sürdürme olmak üzere üç boyut ve bu boyutlar

içerisinde yer alan aşamalardan oluşmaktadır. Mesleki öğrenmeye hazırlık boyutu altında bilişsel ve duyuşsal hazırlık, gereksinim belirleme ve mesleki öğrenmeyi planlama; mesleki öğrenme gerçekleştirme boyutu altında bilgiye ulaşma, öğretime yansıtma, sonucu izleme ve değerlendirme; son olarak da döngünün tekrar başına dönülmesiyle mesleki öğrenmenin sürekliliğini vurgulayan mesleki öğrenmeyi sürdürme boyutu yer almıştır. Oluşturulan ikinci model taslağı üzerinde üç alan uzmanıyla birlikte yeniden gerçekleştirilen değerlendirme sonucunda modelin yatay olarak gösterilmesinin daha doğru olacağına karar verilerek model Şekil 4.4.'te gösterildiği şekilde son halini almıştır.





Şekil 4.4. Mesleki Öğrenme Modeli

Şekil 4.4.'ten de anlaşılacağı üzere model taslağı mesleki öğrenmeye hazırlık, mesleki öğrenme gerçekleştirme ve yeniden mesleki öğrenme olmak üzere üç boyut ve bu boyutlar içerisinde toplam yedi aşamadan oluşmaktadır. İlk boyut olan mesleki öğrenmeye hazırlık boyutunda öğretmenin öncelikle mesleki öğrenmeye bilişsel ve duyuşsal olarak hazır olması, daha sonra mesleki öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi ve son olarak da mesleki öğrenmesini nasıl gerçekleştireceğinin planlanması yer almaktadır. Modelin ikinci boyutu olan mesleki öğrenme gerçekleştirme boyutunda öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda bilgiye ulaşması, edindiği bilgileri öğretimine yansıtması ve öğretimindeki bu değişikliğin ne gibi etkilerinin olduğunu belirleyerek değerlendirmesi beklenmektedir. Öğretmenin bu şekilde edindiği ve öğretiminde kullanmaya başladığı yeni bilgi, beceri veya tutumu geçerliliği yitirilene kadar mesleği boyunca devam ettirmesi mesleki öğrenmeyi sürdürme şeklinde boyutlandırılmıştır. Modelde yer alan tüm aşamaların süreç içerisinde tekrarlanarak mesleki öğrenmenin sürekli hale getirilmesi ise yeniden mesleki öğrenme şeklinde son aşamayı oluşturmaktadır. Aşağıda tüm boyut ve aşamalarla ilgili daha detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

Mesleki Öğrenmeye Hazırlık: Mesleki öğrenme bir süreç olarak değerlendirildiğinde bu sürecin başlatılması ve devam ettirilmesi için öğretmenin bazı açılardan buna hazır olması gerekmektedir. Mesleki öğrenme sürecinin gerekli hazırlıklar yapılmadan başlanması, aslında süreçte yaşanan birçok sorunun sebebi olarak gösterilebilir. Dolayısıyla sürece birtakım hazırlıklar yapılarak ön koşullar sağlandığında başlanması, birçok sorunun da yaşanmasını engelleyebilecektir.

Bilişsel ve duyuşsal hazırlık: Mesleki öğrenmenin ilk adımını oluşturmaktadır. Mesleki öğrenmenin ne anlama geldiğini bilme, mesleki öğrenmenin önemini farkında olma ve mesleki öğrenme için güdülenme gibi özellikleri içermektedir. Öğretmen mesleki öğrenme konusunda gerekli farkındalık ve güdülenmeye sahip olmadığında sürece yalnızca zorunlu olduğunda katılım göstererek öğretimi açısından herhangi bir katkı sağlamayarak süreci tamamlayabilmektedir. Bu da mesleki öğrenmenin etkililiğini ve istenen amaca ulaşmasını engellemektedir.

Gereksinim belirleme: Etkili bir mesleki öğrenme gerçekleştirebilmenin en önemli koşullarından biri de mesleki öğrenme konusundaki gereksinimlerin belirlenmesidir. Tüm öğrenmelerde olduğu gibi mesleki öğrenmede de gereksinim belirlemesi bilimsel bir araştırma süreci ile mutlaka yapılmalıdır.

Mesleki öğrenmeyi planlama: Her öğrenme sürecinde planlama bilindiği üzere sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi ve amaca ulaşılabilmesi için gereklidir. Dolayısıyla mesleki öğrenme sürecinde de gereksinim duyulan bilgi ve becerilerin nasıl edinileceği ve sürecin nasıl işleyeceği ile ilgili gerekli planlama önceden yapılmalıdır. Böylelikle süreçte olası engellerin önlenmesi ve en etkili bir şekilde sürecin devam ettirilmesi sağlanabilir.

Mesleki Öğrenme Gerçekleştirme: Öğretmenin herhangi bir yolla ulaştığı bilgiyi öğrenmesi, bir kazanım elde etmesi, içselleştirmesi ve gerekiyorsa beceriye dönüştürmesini içerir. Bilgiye ulaşmak öğrenmenin gerçekleştiği anlamına gelmemektedir. Örneğin bir hizmet içi eğitime katılan öğretmenin mesleki öğrenme gerçekleştirdiğini yalnızca katılım göstermesiyle söylemenin doğru olmadığı düşünülmektedir. O eğitimden mesleğine katkıda bulunacak bir kazanım elde etmesi, gerçekten bir öğrenme gerçekleştirmesi ve bunu öğretimini geliştirmek için kullanması beklenmektedir. Bunun sağlanabilmesi için bazı aşamaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Bilgiye ulaşma: Bu aşama doğrudan veya dolaylı olarak mesleki öğrenmeyi sağlayacak bilgiye ulaşılması ve bu bilgilerin edinilmesi ile ilgilidir. Bu bilgilere hizmetiçi eğitimler gibi doğrudan eğitim alma veya informal öğrenmeler yoluyla ulaşılabilir. Kişisel gelişim eğitimlerine katılma, lisansüstü eğitim alma, kitap okuma gibi birçok farklı etkinlik bu aşamada değerlendirilebilir. Bu bilgilerin edinme yöntemleri de (uzaktan, yüz yüze, gezi gözlem, iş birliği vb.) bu aşama içerisindedir.

Öğretime yansıtma: Mesleki öğrenmenin asıl odak noktasının öğrenciler olduğu unutulmamalıdır. Bu açıdan bakıldığında bir mesleki öğrenmeden bahsederken öğretmenin gerçekleştirdiği mesleki öğrenmelerini öğretimine yansıtması beklenmelidir. Teknoloji entegrasyonu konusunda bir eğitim alan veya araştırma yapmış olan bir öğretmen sınıfında burada öğrendiklerini uygulamadığı sürece öğrenciler öğretmenin bu konudaki mesleki öğrenmesinden bir yarar sağlayamamaktadır ve mesleki öğrenmenin bu aşaması eksik kalmaktadır. Ayrıca bir öğrenmenin gerçekten gerçekleşip gerçekleşmediği bu aşama ile değerlendirilebilir.

Sonucu izleme ve değerlendirme: Bu aşama öğretmenin mesleki öğrenmesini öğretimine yansıtıktan sonra kendi öğretimi ve öğrenci üzerindeki etkisini gözlemlemesini içermektedir. Mesleki öğrenmelerin öğrenciye olumlu katkı sağlayacağı düşünülse de çeşitli durumlar istenilen sonucun elde edilememesine veya hiçbir etkisi

olmamasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla öğretimde gidilen her yeni değişiklik mutlaka gözlemlenmeli ve sonucuna göre uygulanmaya devam edilmeli ya da düzenlenmelidir.

Mesleki Öğrenmeyi Sürdürme: Mesleki öğrenmenin bir süreç olduğu ve öğretmenlik yaşamı boyunca devam ettirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bu sürecin devam ettirilmesi, önceki öğrenmelerin öğretime yansımalarının devam ettirilmesi ve yeni öğrenmelerle bilgi ve becerilerin geliştirilmesi devam etmelidir. Gerek koşullar gereği değişen programlar gerekse gelişen teknoloji gibi birçok nedenden dolayı artan öğrenme gereksinimleri mutlaka takip edilerek sürecin devamlılığı sağlanmalıdır.

Yeniden mesleki öğrenme: Mesleki öğrenmenin bir süreç olduğu ve bu sürecin meslek yaşamı boyunca devam edeceği düşünüldüğünde her mesleki öğrenme modelinde buna vurgu yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında mesleki öğrenmenin bu döngüyü sürdürebilmesi için mesleki öğrenme sürecine hazırlık boyutuyla yeniden başlanarak süreç sistemli bir şekilde devam ettirilmelidir.

Çalışma kapsamında geliştirilmiş olan modelin en önemli özelliği esnek bir yapıda olmasıdır. Görüldüğü gibi bir öğretmenin mesleki öğrenme aşamalarının neler içermesi gerektiği vurgulanırken, bunların ne şekilde gerçekleştirileceği uygulayıcılara bırakılmaktadır. Diğer bir deyişle, bir öğretmen kendi sahip olduğu güdülenme sayesinde zaten mesleki öğrenmeye duyuşsal olarak hazır olabilir veya bu konuda eksiği olan öğretmenleri mesleki öğrenmeye bilişsel ve duyuşsal olarak hazırlamak için hizmet öncesi eğitimde bu konuda farkındalık oluşturulabilir, ya da öğretmenlere öncelikle mesleki öğrenme konusunda bir eğitim verilerek önemi vurgulanabilir. Aynı şekilde bir öğretmen kendi mesleki öğrenme gereksinmelerini bireysel yaptığı gözlemler yoluyla belirleyebilir, ya da Milli Eğitim Bakanlığı düzenli olarak uyguladığı anketlerle bu gereksinimleri belirleyebilir. Mesleki öğrenme gerçekleştirme boyutunda da yine benzer bir şekilde bilgiye ulaşma adımı bir öğretmen akademik makaleler okuyabilir, yüz yüze bir eğitime katılabilir veya çevrimiçi bir eğitim alarak gereksinim duyduğu bilgileri edinebilir. Burada asıl belirtilmek istenen bir mesleki öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi ve aynı zamanda öğrenci öğrenmesinde bir nitelik artışı sağlayabilmesi için modelde yer alan aşamaların gerçekleştirilmesi gerektiğidir. Tabi ki tüm bu boyut ve aşamaların da kendi içerisinde nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi, bütünüyle amaca ulaşılabilmesi açısından önemlidir.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulama sürecinde de belirtilen özelliklerin dikkate alınmasına özen gösterilmiştir. Bahsedilen uygulama süreci ile ilgili bulgular aşağıda açıklanacaktır. Süreçle ilgili ilk olarak geliştirilen Mesleki Öğrenme Modeli bağlamında neler yapıldığının daha iyi ortaya konulabilmesi amacıyla uygulama sürecinde gerçekleştirilenlerin modelin hangi boyut ve aşamasına karşılık geldiğinin gösterilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu kapsamda Tablo 4.18.'de model üzerinde uygulama sürecinde gerçekleştirilenler gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo. 4.18. Model kapsamında uygulamada gerçekleştirilen çalışmalar

Modelin Boyutu	Modelin Aşaması	Uygulama
Mesleki Öğrenmeye Hazırlık	Bilişsel ve duyuşsal hazırlık	İstekli ve gönüllü kişilerin sürece dahil edilmesi amacıyla eğitime yönelik duyuru yapılması. Eğitim ile ilgili kısa bir tanıtım videosunun duyuruyla birlikte yayınlanarak eğitimin konusu hakkında bilgi sahibi olmalarının sağlanması.
	Gereksinim belirleme	Eğitim öncesinde oyunlaştırma konusunda görüşlerinin alınması ve yanıtların analiz edilmesi.
	Mesleki öğrenmeyi planlama	Haftalık ders planının ve süreçle ilgili tanışma videosunun ÖYS üzerinden paylaşılması.
Mesleki Öğrenme Gerçekleştirme	Bilgiye ulaşma	ÖYS içerisinde her hafta için yüklenmiş olan ders videoları, makaleler, ek videolar ve diğer ek kaynakların paylaşılması. Bunlara ek olarak bazı etkinlik ve zoom görüşmelerinin gerçekleştirilmesi.
	Öğretime yansıtma	Öğrencilerin ders planı hazırlayarak derslerinde uygulamaları
	Sonucu izleme ve değerlendirme	Öğrencilerin derslerinde yaptıkları uygulamalara yönelik olarak yansıtma yazmaları ve bireysel görüşmelerde süreçte yaşadıklarını paylaşmaları.
Mesleki Öğrenmeyi Sürdürme	Yeniden mesleki öğrenme	İleride bu eğitim kapsamında öğrenmiş oldukları eğitimde oyunlaştırmayı derslerinde kullanmaya devam edip etmeyeceklerine ilişkin görüşlerinin alınması.

Tablo 4.18.'de de görüldüğü üzere, çalışma kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme modelinin denenmesi amacıyla gerçekleştirilen eğitimde oyunlaştırma eğitiminin hangi yönlerinin modelin hangi aşamasına denk geldiği gösterilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda modelin ilk boyutu olan mesleki öğrenmeye hazırlık

boyutunda yer alan bilişsel ve duyuşsal hazırlık aşamasının sağlanması için, eğitime istekli ve gönüllü kişilerin sürece dahil edilmesi planlanmış ve buna yönelik olarak eğitim ile ilgili duyuru yapılarak bu kişilerin katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu kişilerin eğitimin konusuna yönelik farkındalıklarının oluşturulması açısından eğitimle ilgili kısa bir tanıtım videosu da duyuruyla birlikte gönderilmiş ve buna göre katılmaya karar vermeleri beklenmiştir. Eğitime katılacak kişiler belirlendikten sonra gereksinim belirleme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada katılımcıların eğitimde oyunlaştırma konusundaki farkındalıklarının ve gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla eğitime başlamadan önce bir form doldurmaları ve formdaki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda katılımcıların gereksinimleri belirlenerek mesleki öğrenmeyi planlama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada katılımcılara bir video ile süreç içerisinde gerçekleştirilecek etkinliklerle ilgili bilgiler verilmiş ve her hafta yayınlanacak olan modülün kendi belirleyecekleri zamanlarda tamamlayabilecekleri belirtilmiştir. Bu doğrultuda genel plan çerçevesinde sürece yönelik kendilerine göre bir planlama yapmaları beklenmiştir. Böylelikle hazırlık aşaması tamamlanarak mesleki öğrenme gerçekleştirme boyutuna geçilmiştir. Bu boyuttaki bilgi edinme aşamasının gerçekleştirilmesi için katılımcılara eğitimde oyunlaştırma ile ilgili olarak modüller halinde içerik oluşturulmuş, bu modüller içerisinde de araştırmacı tarafından oluşturulan ders videoları, konuyla alakalı bilimsel makaleler, başka araştırmacılar tarafından hazırlanmış ek videolar ve diğer ek kaynaklar yer almıştır. Bunlara ek olarak kahoot ve quiz gibi bazı etkinlik ve zoom görüşmeleri de gerçekleştirilerek bilgi edinme boyutuna katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu aşamadan sonra katılımcıların edindikleri bilgiyi öğretimlerine yansıtma aşamasına geçilmiştir. Öğretime yansıtma aşamasında katılımcılardan oyunlaştırılmış bir ders tasarımları, buna yönelik bir ders planı oluşturmaları ve bunu sınıflarında uygulamaları istenmiştir. Bu süreçte katılımcılardan aynı zamanda sonucu izleme ve değerlendirme aşamasının sağlanması açısından gerçekleştirdikleri ders boyunca öğrencilerinin tepkilerini ve kendilerinin neler hissettiklerini gözlemlemeleri istenerek, süreç sonunda bununla ilgili bir yansıtma yazmaları beklenmiştir. Katılımcıların yazdıkları yansıtma yazıların yanı sıra bireysel görüşmeler esnasında da bu konudaki düşüncelerinin paylaşılması sağlanarak sonucu izleme ve değerlendirme aşaması da tamamlanmıştır. Bu aşamada gerçekleştirdikleri ders ile ilgili değerlendirmeleri sırasında eğitimde oyunlaştırmayı öğretimlerinde kullanmaya devam edip etmeyecekleri de hem görüşmelerde hem de anket aracılığıyla sorulmuş ve

süreci tamamlayan tüm katılımcıların kullanmaya devam edeceklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bazı katılımcıların da bu konuda ileri seviyelerde eğitimler almayı istediklerini belirtmeleri, bu konuyu öğrenmeye devam etmek istediklerini göstermesi açısından önemli görülmektedir. Böylelikle katılımcıların bu ifadelerinin mesleki öğrenmeyi sürdürme boyutuna da yansıdığı düşünülmektedir.

Tüm bunlara dayalı olarak model ile ilişkilendirilen uygulama sürecinin gerçekleştirilmesine yönelik bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

4.3.Uygulama Süreci ile İlgili Bulgular

Araştırmanın amacı kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme modelinin denenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulama sürecinde ortaya çıkan bulgular “Öğretmenlere yönelik geliştirilen mesleki öğrenme modelinin uygulama süreci nasıl olmalıdır?” ve “Uygulama sürecine ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?” şeklindeki araştırma soruları kapsamında bu başlık altında açıklanacaktır. Bu doğrultuda öncelikle uygulama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili bulgular daha sonra da süreçte elde edilen diğer bulgulara yer verilecektir. Uygulama sürecinde elde edilen bulgulardan ilk olarak katılımcılardan gereksinim belirleme amacıyla uygulama öncesinde konu ile ilgili bilgilerinin ve farkındalıklarının olup olmadığının belirlenmesi için alınan görüşlerine yönelik bulgular, daha sonra ise uygulama süreci sonunda uygulanan anket sonuçları ve ÖYS içerisinde yer alan bilgilere yönelik bulgular ve en sonunda ise katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular sunulacaktır.

4.3.1. Uygulamanın gerçekleştirilmesine yönelik bulgular

5 Ekim 2020 tarihinde başlayan uygulama süreci kapsamındaki eğitimde oyunlaştırma dersi 8 hafta olarak planlanmış, sonrasında okulların ara tatile girmesi, yüz yüze eğitime geçilip daha sonra tekrar uzaktan eğitime geçilmesi ve bu süreçten kaynaklı olarak katılımcıların daha fazla zamana gereksinim duymaları sebepleriyle toplamda 14 haftada tamamlanmıştır. Katılımcıların farklı öğretmen alanlarından olmaları, farklı öğrenci kitlesine sahip olmaları ve uygulama kapsamında planladıkları ders planlarının uygulama ders saatleri açısından çeşitlilik göstermesi nedeniyle farklı tarihlerde eğitimi tamamlamışlardır. Son katılımcının uygulamasını bitirerek görevlerini tamamladığı 10 Ocak 2021 tarihi eğitimin tamamlandığı tarihi olarak belirlenmiştir. Uygulama sürecine ilişkin tarihlerin ve içeriklerin gösterildiği Tablo 4.19. aşağıda verilmektedir.

Tablo 4.19. Uygulama sürecine ilişkin bilgiler

Hafta	Tarih	Konu	Görevler	Tartışma konuları
1	5-11 Ekim 2020	Tanışma ve Ders Tanıtımı	Video izleme Görevleri tamamlama	Tanışma
2	12-18 Ekim 2020	Oyunlaştırmaya Giriş	Video izleme İlgili kaynakları okuma Tartışmaya katılma	Oyunlaştırma konusunda düşünceleriniz nelerdir?
3	19-25 Ekim 2020	Oyunlaştırma Süreci	Video izleme İlgili kaynakları okuma Tartışmaya katılma	Bugüne kadar eğitim ya da eğlence amaçlı oynadığınız oyunlarda karşılaştığınız oyun unsurları ve bu unsurların üzerinizdeki etkisini tartışınız.
4	26 Ekim - 1 Kasım 2020	Sınıfıçi Oyunlaştırma ve Dijital Araçlar	Video izleme İlgili kaynakları okuma Tartışmaya katılma	Öğretiminizde oyunlaştırmayı kullanma konusunda düşünceleriniz nelerdir?
5	2-8 Kasım 2020	Oyunlaştırma Tasarlama	Örnek plan inceleme Ders planı hazırlama	Oyunlaştırma etkinlik planınızdan kısaca bahsederek fikir almak istediğiniz noktalar varsa paylaşınız.
6	9-15 Kasım 2020	Oyunlaştırma Tasarlama	Örnek plan inceleme Ders planı hazırlama	Oyunlaştırma etkinlik planınızdan kısaca bahsederek fikir almak istediğiniz noktalar varsa paylaşınız.
7	16-22 Kasım 2020	Oyunlaştırma Tasarlama	Ders planı hazırlama	Oyunlaştırma etkinlik planınızdan kısaca bahsederek fikir almak istediğiniz noktalar varsa paylaşınız.
8	23-29 Kasım 2020	Uygulama	Ders planını uygulama	Uygulama süreci deneyim paylaşımı, soru ve öneriler.
9	30 Kasım- 6 Aralık 2020	Uygulama	Ders planını uygulama	Uygulama süreci deneyim paylaşımı, soru ve öneriler.

Tablo 4.19. (Devam) *Uygulama sürecine ilişkin bilgiler*

10	7-13 Aralık 2020	Uygulama	Ders planını uygulama	Uygulama süreci deneyim paylaşımı, soru ve öneriler.
11	14-20 Aralık 2020	Uygulama	Ders planını uygulama	Uygulama süreci deneyim paylaşımı, soru ve öneriler.
12	21-27 Aralık 2020	Uygulama	Ders planını uygulama	Uygulama süreci deneyim paylaşımı, soru ve öneriler.
13	28 Aralık 2020-3 Ocak 2021	Uygulama	Ders planını uygulama	Uygulama süreci deneyim paylaşımı, soru ve öneriler.
14	4-10 Ocak 2021	Uygulama	Ders planını uygulama	Uygulama süreci deneyim paylaşımı, soru ve öneriler.

Tablo 4.19.'da görüldüğü üzere 5 Ekim 2020 ile 10 Ocak 2021 tarihleri arasında toplam 14 haftada tamamlanan eğitim sürecinin ilk 7 haftası kuramsal bilgilerin edinilmesi ve ders planı hazırlanması, diğer 7 haftası da katılımcıların kendi sınıflarında bunları uygulaması ile gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların ÖYS'ye girdiklerinde bir yazıyla karşılanmalarının, sürece karşı daha hazırlıklı başlamaları ve doğru yönlendirilmeleri açısından gerekli görülmüştür. Buna yönelik dersin ana sayfasında ilk karşılaşacakları karşılama yazısı ile ilgili alınan ekran görüntüsü Görsel 4.1.'de gösterilmektedir.

HOŞGELDİNİZ



Merhaba, ben Yaprak Alagöz Hamzaj

Öncelikle hepimiz zor bir dönemden geçerken bu eğitime katılarak doktora tezimiz için sağladığınız katkılardan dolayı çok teşekkür ederim. Umarım bu eğitim aynı şekilde sizlere de katkı sağlayarak öğretmenlik yaşamlarınızda farklı deneyimler elde etmenize yardımcı olur.

Öğretmenlik mesleği öğretme işinin yanında hiç bitmeyen de bir öğrenme yolculuğudur. Her bir öğretmen aynı zamanda sürekli bir öğrenendir. Değişen ve gelişen dünyaya, teknolojiye, öğrenci kitlesine ayak uydurabilmek için bunların farkında olur ve kendini, bilgisini, becerisini sürekli güncelleme ihtiyacı duyar. Sizler kendi isteğinizle bu eğitime katılarak mesleki öğrenmenize verdiğiniz önemi somut olarak göstermiş bulunmaktasınız.

Bu eğitimde amacımız uzaktan eğitimin sağladığı imkanlardan yararlanarak farklı yerlerde görev yapmakta olan öğretmenlerimizin zaman ve mekandan bağımsız bir şekilde istediği yerde istediği zaman ulaşabilecekleri bir eğitim imkanı sunmaktır. Ayrıca benimsediğimiz yaklaşıma göre öğretmenlerin mesleki eğitimi yalnızca bilgi edinme noktasında kalmamalı, öğretmen edindiği bilgileri öğretimine yansıtarak sonuçları gözlemlemeli, öğrencilerine ve kendisine olan katkısını deneyimleyerek içselleştirmelidir. Bu düşünceden hareket ederek bu eğitimde teorik bilgilerin yanısıra uygulama etkinliği de gerçekleştirilecektir. Teorik bilgiler oluşturulan videolar yoluyla konuyu sizleri sıkmadan, yormadan fakat anlaşılabilir şekilde verilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda gerçekleştireceğiniz uygulamalara da yön gösterici olması amacıyla uygulamaya dönük bir şekilde hazırlanmıştır. Daha fazla bilgiye sahip olmak isteyenler için de ayrıca ek kaynaklar yer almaktadır. Eğitim boyunca nasıl bir yol izleyeceğinizi ilgili aşağıdaki metni okuyarak bilgi edinebilirsiniz.

Hepimiz için güzel ve etkili bir süreç olmasını dilerim.

Saygı ve Sevgilerimle

Ars. Gör. Yaprak Alagöz Hamzaj

Görsel 4.1. Ders ana sayfasında yer alan karşılama yazısı

Yazının devamında katılımcıların daha kolay bir şekilde başlamaları için Görsel 4.2.'deki gibi bir yol haritası belirtilmiştir.

Nereden başlamalıyım?

1. İhtiyaç duyarsanız oryantasyon modülünü tamamlayarak sistemi etkili bir şekilde nasıl kullanacağınız konusunda bilgi edinebilirsiniz.

2. Ders programını okuyarak içerik ve etkinlikleri tanıyabilirsiniz.

3. Ders Tanıtımı modülünü tamamlayarak süreç hakkında bilgi edinebilirsiniz.

Derse başlamaya hazırsınız!

(Her hafta Pazartesi günü o haftanın modülü yayınlanacaktır. İlgili haftanın modülünde yer alan videoları o hafta içerisinde istediğiniz zaman izleyebilirsiniz. Önceki haftaların modülleri o hafta geçtikten sonra yayından kaldırılmayacaktır, bu nedenle istediğiniz zaman tekrar geri dönüp o haftayı gözden geçirebilirsiniz.)

Görsel 4.2. Ders ana sayfasında yer alan karşılama yazısı devamı

Ders modüllerinden önce Anadolu Üniversitesi tarafından hazırlanmış olan ve sisteme yüklenen Oryantasyon Modülü katılımcılar için açılmış olup bu modül ile ders boyunca takip edecekleri ÖYS'nin kullanımı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Oryantasyon modülünde yer alan içeriklerle ilgili ÖYS'den alınan ekran görüntüsü Görsel 4.3.'te görülmektedir.



Görsel 4.3. *Oryantasyon modül içeriği*

Uygulamanın içerisinde yer alan diğer modüller ve ilgili haftalarda gerçekleştirilenler aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

4.3.1.1. Ders tanıtım modülü (5-11 Ekim 2020)

Eğitimde oyunlaştırma dersi 5 Ekim 2020 tarihinde, eğitimin tanıtımı ile ilgili olan tanıtım modülü ile başlamıştır. Eğitim sürecinin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili olan tanışma videosu ile katılımcıların süreçten daha detaylı bir şekilde yeniden haberdar edilmeleri ve derse hazır olmaları sağlanması amaçlanmıştır. Bu modül içerisinde yer alan başlıklarla ilgili ÖYS içerisinden alınan ekran görüntüsü Görsel 4.4.'te görülmektedir.

▼ Ders Tanıtımı
Tanışma
Dersin Tanımı ve Amaçları
Nasıl bir yol izlemeliyim?
Görevler
Kaynaklar
Telif Hakları, Paylaşım ve Diğer Kurallar
Başarının Değerlendirilmesi
Eğitim öncesi düşünceleriniz 0 puan

Görsel 4.4. *Ders tanıtım modülü içeriği*

Görsel 4.4.'te de görüldüğü üzere ders tanıtım modülünde araştırmacı tarafından oluşturulan tanışma videosu, dersin tanımı ve amaçları, katılımcıların ders boyunca izleyecekleri yol, katılımcılardan beklenen görevlerle ilgili açıklama, yararlanılan kaynaklar, telif hakları ve ilgili diğer kurallar, başarının değerlendirilmesi konusunda bilgilendirme ve eğitim öncesinde katılımcıların araştırmacı tarafından da eğitimde oyunlaştırma konusundaki gereksinmelerinin belirlenmesi ve bu konudaki ders öncesi fikirlerinin ders sonundaki değerlendirmede kullanılması amacıyla oluşturulan bir ödev yer almaktadır.

Katılımcıların modülü tamamlayarak eğitim sürecinin nasıl gerçekleştirileceği ve kendilerinden neler bekleneceği konusunda bilgi sahibi olmalarının amaçlandığı modülde yer alan görevi diğer modüle geçmeden önce tamamlamaları istenmiştir. Eğitim boyunca her hafta pazartesi günü yeni modül açılarak katılımcılara bu konuda bildirimler gönderilmiştir. Katılımcılar eğitimin esnek yapısına uygun olarak önceki haftalarda açılan modüllerin sonraki modüller açılabilir sistemden kaldırılmayacağı ve diledikleri hızda ilgili modülleri tamamlayabilecekleri ve istedikleri zaman geri dönüp ilgili modüle tekrar göz atabilecekleri konusunda da bilgilendirilmişlerdir.

4.3.1.2. Hafta 1 “Oyunlaştırmaya Giriş” Modülü (12-18 Ekim 2020)

Oyunlaştırmaya giriş konusundaki ilk hafta ders modülünde katılımcıların oyunlaştırmayın ne olduğu, ne olmadığı ve eğitimde kullanılmasının önemi ile ilgili

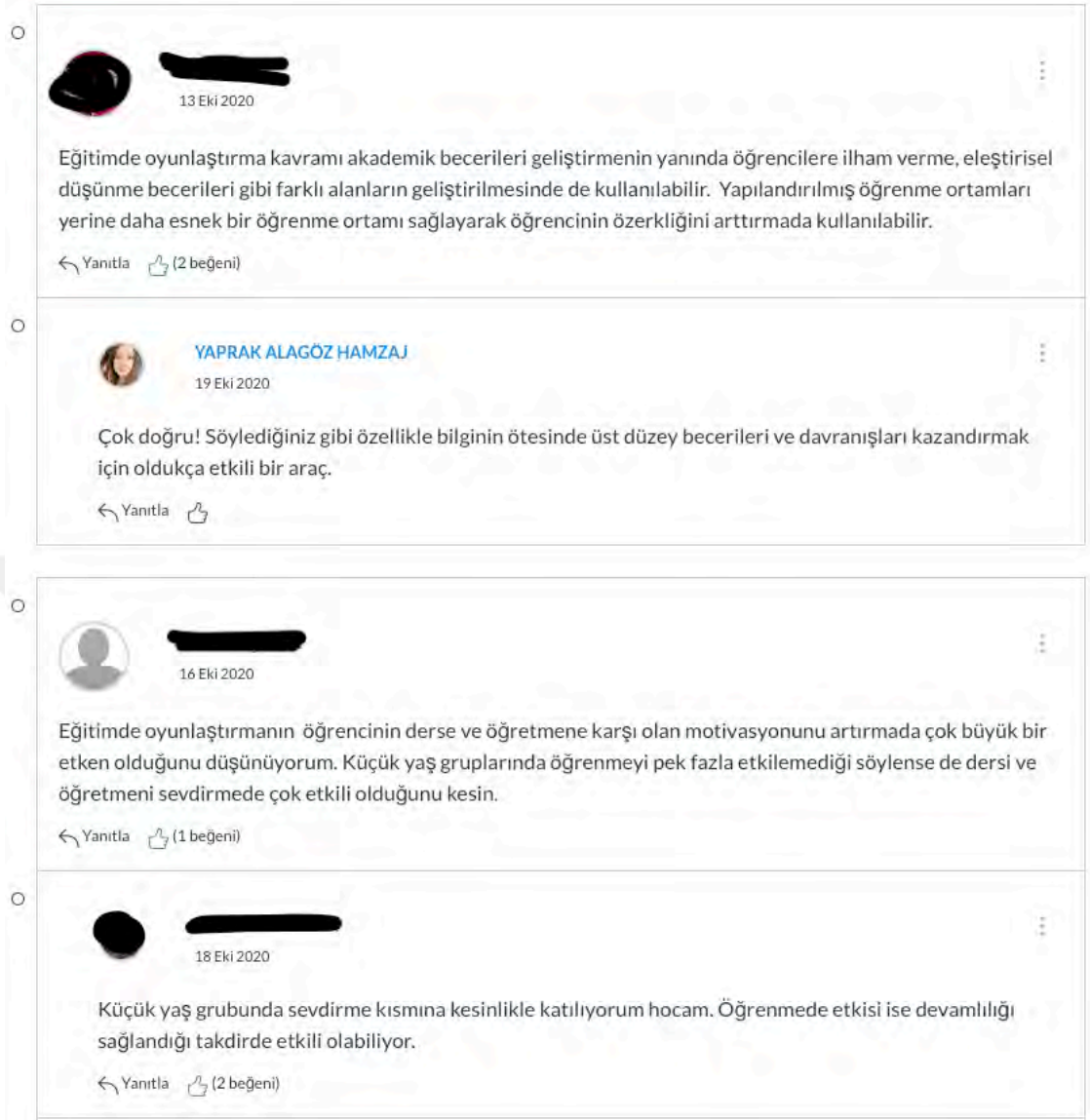
bilgileri edinmeleri amaçlanmıştır. Bu doğrultuda modül içerisinde yer alan sayfalar Görsel 4.5. 'te gösterilmektedir.

▼ 1. Hafta
 Haftaya Başlarken
 Video: Oyunlaştırmaya Giriş
 Ek Ders Malzemeleri
 1. Hafta Tartışma Forumu
 Hadi Kahoot'a! 0 puan

Görsel 4.5. Hafta modül içeriği

Bu modülde öncelikle her modülde yer alan, ilgili modülün amaç ve içeriğinin yer aldığı “haftaya başlarken” sayfası, ders videosu, ilgili konuyla ilgili bir makale ve bu konuda farklı araştırmacılar tarafından oluşturulan bazı videoların olduğu ek ders malzemeleri, oyunlaştırma konusundaki düşüncelerini paylaşabilecekleri birinci hafta tartışma forumu ve modül sonunda bilgilerini sınayabilecekleri Kahoot linkine yer verilmiştir. Hem katılımcıların derse olan güdülenmelerinin sağlanması hem de dersin içeriğinde de yer alan Kahoot uygulamasının bir oyunlaştırma aracı olarak nasıl kullanılabileceği konusunda fikir edinmeleri amacıyla bu modül sonunda Kahoot kullanılmasına karar verilmiştir. Kahoot uygulaması yeni eklenen eş zamansız özelliği kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların her hafta kullandıkları tartışma forumundan alınan ekran görüntüsünün yer aldığı Görsel 4.6.'da ilk hafta yazılan yorumlarından birkaç örnek gösterilmektedir.



Görsel 4.6. İlk hafta tartışma forumunda paylaşılan görüşlerden örnekler

4.3.1.3. Hafta 2 “Oyunlaştırma Süreci” Modülü (19-25 Ekim 2020)

Oyunlaştırma süreci ile ilgili modül olan 2. hafta modülünde oyun elementleri ve oyunlaştırma aşamaları gibi bilgiler verilerek oyunlaştırmının nasıl yapılacağı konusunda katılımcıların bilgilendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilk haftada da olduğu gibi haftanın içeriği ve amacını içeren sayfa, ilgili ders videosu, ek makale ve videolar, tartışma forumu ve bir kısa sınav modül içerisine eklenmiştir. Modülde yer alan ilgili sayfalar Görsel 4.7.’de görülmektedir.

▼ 2. Hafta
 Haftaya Başlarken-2
 Video: Oyunlaştırma Süreci
 Ek Ders Malzemeleri-2
 Tartışma Forumu
 Kendinizi Sınavın- Hafta 2 6 puan

Görsel 4.7. *Hafta modül içeriği*

Modülde bu sefer katılımcıların bilgilerini sınamaları ve varsa eksikliklerini görmeleri amacıyla ÖYS'nin kendiliğinde yer alan kısa sınav özelliği kullanılmıştır. Kısa sınavda konunun kilit noktaları ile ilgili 6 soru bulunmaktadır. Katılımcıların oyunlaştırma deneyimlerini artırmak amacıyla sorular bir oyunlaştırma kurgusu içerisinde sorulmuştur. Kısa sınavın ilk sorusunda yer alan örneğin bir kısmı aynı zamanda kısa sınavda uygulanmış ve sorular yanıtlandıktan sonra öğrencilerin görebileceği şekilde cevap yorumuna eklenmiştir. Bu soru, yorumu ve cezalı soru ile ilgili görseller Görsel 4.8.'de görülebilmektedir.

Soru 1 1 puan

Bir eğitim esnasında öğretmen sizlere ders boyunca farklı zamanlarda toplamda 10 soru soracağını ve bu sorulardan yalnızca bir tanesinin ödüllü soru olduğunu, ödüllü soruya doğru cevap veren kişiye sürpriz bir ödül vereceğini, ayrıca bir sorunun da cezalı soru olduğunu bu soruya yanlış cevap veren kişiye de bir ceza vereceğini söylemesi hangi duyguyu harekete geçirebilecek bir örnektir?

☐ Belirsizlik
☐ Sahiplik
☐ Anlam
☐ Başarmak

Böylelikle hem ödüllü soruya doğru cevap verme olasılığını artırmak için her soruya cevap vermeye çalışacaksınız, aynı zamanda da verdiğiniz bir yanlış cevabın cezalı soruya denk gelmesi açısından da tedirgin olacaksınız. Bu şekilde belirsizlik duygusu sizi tatlı bir risk alma durumuyla karşı karşıya bırakacak. Ödül ve cezanın da bilinmezliği başka bir belirsizlik durumu daha ortaya çıkartıyor.

Bu arada bu kısa sınavdaki sorulardan biri de cezalı soruydu, cezalı soruya ne yanıt verdiğini sorunun yorumunda görebilirsin, bol şans :)

Soru 6 0 / 1 puan

Oyuncuların süreçte temsili olarak karakterize edilmesi hangi oyun elementi ile sağlanmaktadır?

Doğru Cevap Avatar

Sizin Cevabınız Rozet

Diriririnnnn.. Cezalı soruya yanlış cevap verdin!

Cezayı merak ettiğin için tekrar gelip bu seçeneği işaretlediğini tahmin ediyorum ya da öyle düşünmek istiyorum :) Ceza aşağıda:

- Oyunlaştırma ile ilgili 4 mısralı kısa bir mani yaz ve sosyal forumda paylaş :)

Sanal para

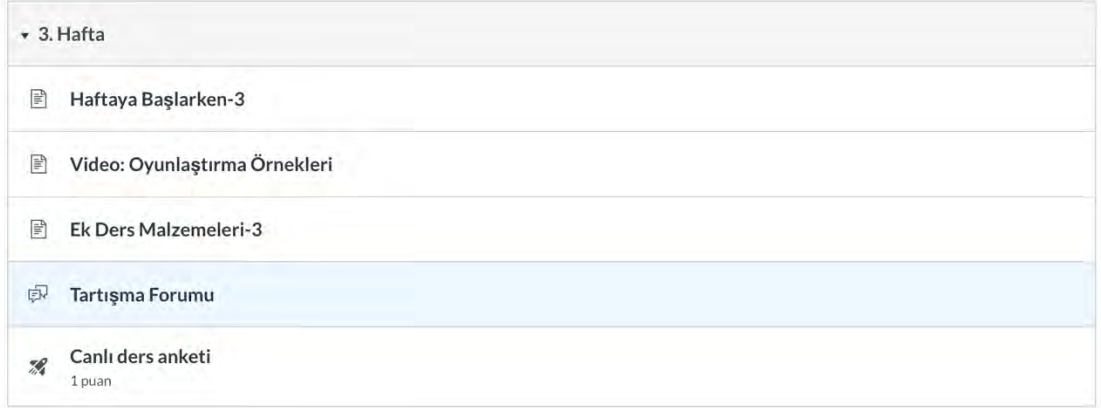
Görsel 4.8. Oyunlaştırılmış kısa sınav etkinliği

Modül sonundaki oyunlaştırılmış kısa sınav etkinliği ile katılımcıların bir oyunlaştırma deneyimi içerisine girmeleri, oyunlaştırmanın farklı şekillerde kullanılabilirliğini öncelikle kendilerinin deneyimlemeleri ve bu şekilde konuyu içselleştirmeleri amaçlanmıştır.

4.3.1.4. Hafta 3 “Oyunlaştırma Örnekleri” Modülü (26 Ekim- 1 Kasım 2020)

Katılımcıların sınıf içi oyunlaştırma örnekleri ve dijital oyunlaştırma araçlarından bazı örnekler görebilecekleri modülde ilk iki modüle benzer şekilde modülle ilgili bilgilerin yer aldığı haftaya başlarken sayfası, örneklerin yer aldığı iki adet ders videosu, konuyla ilgili bilimsel bir makale ve videolarda yer alan dijital araçların web sitelerine

erişim linklerini içeren ek ders malzemeleri, tartışma forumu ve modül sonunda yapılması planlanan canlı ders için oluşturulan bir anket yer almaktadır.



Görsel 4.9. Hafta modül içeriği

Bilgi edinmenin son modülü olan 3. Hafta modülü içerisinde, katılımcıların oyunlaştırılmış bir ders planlamasını içeren diğer modüle geçmeden önce canlı bir toplantı yapılarak sormak istediklerini paylaşabilecekleri bir ortam oluşturulması önemli görülmüştür. Katılımcılardan da bu yönde gelen talep doğrultusunda böyle bir toplantının gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Daha fazla katılımcının toplantıya katılabilmesi amacıyla bir anket oluşturularak bu modül içerisine yerleştirilmiş ve bir sonraki modülde gerçekleştirilecek olan toplantı için en uygun gün ve saat belirlenmeye çalışılmıştır.

4.3.1.5. Hafta 4 “Oyunlaştırma Tasarlama” Modülü (2-8 Kasım 2020)

Tanıtım modülü sonrasında üç hafta boyunca eğitimde oyunlaştırma konusunda gerekli bilgiler sağlanarak ve videolar içerisindeki örnekler yoluyla uygulamaya yönelik fikirler sağlanarak oyunlaştırma tasarımları açısından katılımcılar hazır hale getirilmeye çalışılmıştır. Artık katılımcıların birer öğretmen olarak oyunlaştırmayı kendi sınıflarında uygulayabilecekleri bir ders planı hazırlamaları beklenmektedir. Bununla ilgili olarak bu modülde kendilerinden beklenen görevin açıklaması ve yine bir tartışma forumuna yer verilmiştir. Tasarlayacakları oyunlaştırılmış ders planıyla ilgili görev açıklamasıyla ilgili ekran görüntüsü Görsel 4.10.’da yer almaktadır.

Oyunlaştırma tasarlıyoruz!

[Ödevi Gönder](#)

Due No Due Date Points 0 Submitting metin giriş kutusuveyabir dosya yükleme

Görünüz Oyunlaştırma!

Yapmanız gereken;

- Derslerinizde öğretmekte veya öğrencileri motive etmekte genellikle zorlandığınız bir **konu** belirleyin. Edindirmekte zorlandığınız bir **davranış** da olabilir.
- Belirlediğiniz konu veya davranışa göre **amacınızı** net bir şekilde ifade edin.
- Oyunlaştırma tasarınızı **kurgulamaya** başlayın. Bu aşamada " amacımı gerçekleştirmek için nasıl bir süreç tasarlamalıyım?" sorusu rehberiniz olabilir.
- Bu süreçte hangi **oyun elementlerini** kullanacağınızı belirleyin.
- İsterseniz burada bahsedilen veya bahsedilmeyen Web 2.0 araçlarından da (**Kahoot, Classdojo vb.**) yararlanabilirsiniz.
- Oyunlaştırma tasarınızı tamamlayın!

* *Tasarladığınız süreç bir derslik ya da bir haftalık olabileceği gibi uygulama için ayırdığımız iki haftayı da kapsayabilir, siz karar verin. Ayrıca isterseniz ara tatil için vereceğiniz bir ödev/görev ile sınıf içi tasarınızı birleştirebilirsiniz.*

Not: Bulduğumuz süreçte bazılarımız yüzyüze bazılarımız uzaktan eğitim gerçekleştiriyor olabiliriz, uygulama açısından canlı derste ya da uzaktan uygulayabileceğiniz bir tasarım da yapabilirsiniz.

Görsel 4.10. *Oyunlaştırılmış ders planıyla ilgili görev açıklaması*

Açıklamada da görüldüğü üzere katılımcılardan beklenen oyunlaştırılmış ders planını nasıl tasarlayacakları ile ilgili rehberlik edilmesi amacıyla izleyebilecekleri adımlar öneri olarak belirtilmiştir. Modülün yayınlandığı haftaya kadar olan süreçte ilk olarak okullar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararla Kovid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim ile eğitim-öğretim faaliyetlerine devam ederken, Bakanlık tarafından kademeli olarak yüz yüze eğitime geçilmesi kararı alınmış olması sonucunda katılımcıların bazıları uzaktan, bazıları yüz yüze, bazıları ise hem uzaktan hem yüz yüze olacak şekilde derslerine devam etmiştir. Bu yüzden katılımcıların ders planlarını kendi durumlarını göz önünde bulundurarak uzaktan veya yüz yüze uygulayabilecekleri şekilde hazırlayabilmeleri konusunda esneklik tanınmıştır.

Bir önceki modülde uygulanan ve toplamda 22 katılımcı tarafından yanıtlanan anket doğrultusunda en çok kişinin uygun olduğunu belirttiği gün ve saatte Zoom platformu üzerinden canlı toplantı modül içerisinde gerçekleştirilmiştir. Toplamda 13 kişinin katıldığı toplantı yaklaşık 2 saat sürmüştür. Toplantıda öncelikle herkesin birbirini tanınması amacıyla kısaca kendilerini tanıtımları sağlanmış, daha sonra sırayla sormak istediklerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların soruları yanıtlanmış, ek olarak da bazı örnek ders planları gösterilerek daha somut hale getirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca

katılımcılar planlamayı düşündükleri etkinlikleri paylaşarak fikir alışverişinde bulunmuşlardır.

Ders planlarının hazırlanması için ön görülen bir haftalık süre, katılımcıların pandemi sürecinde eğitim öğretimde yaşanan değişikliklerden kaynaklı olarak iş yüklerinin arttığını belirterek bu sürenin bir hafta daha uzamasını talep etmeleri üzerine katılımcılara ek süre tanınmasına karar verilmiştir. Katılımcılara verilmesi planlanan bir haftalık ek süre sonrasına denk gelen 16-22 Kasım 2020 tarihleri arasında okulların ara tatile girecek olması ve bu süreçte uygulama yapamayacak olmaları nedeniyle bu süre de eklenerek katılımcılara iki hafta daha ek süre tanınmış olup ders planı hazırlamaları için toplamda üç haftalık bir süre verilmiştir. Böylece 5. ve 6. Modüller bu modülün devamı olarak kabul edilmiştir.

4.3.1.6. Hafta 5 ve 6 “Oyunlaştırma Tasarlama” Modülü Devamı (9-22 Kasım 2020)

Bir önceki modülde ders planlarını oluşturmaya başlayan katılımcıların büyük çoğunluğu yüz yüze uygulayacakları etkinlikler planlamaya başlamışlardır. Ancak 5. hafta modülüne denk gelen süreçte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan açıklamayla okulların ara tatilden itibaren tekrar tamamen uzaktan eğitime geçmesi kararı sonucunda katılımcılar yüz yüze uygulamayı düşündükleri ders planlarını tekrar değiştirmek zorunda kalmışlardır. Dolayısıyla 6. haftada ders planlarını bitirerek bir sonraki hafta bu planlarını uygulamaya geçmeleri sürecinde bazı katılımcılar açısından gecikme yaşanması kaçınılmaz olmuştur.

İlgili hafta içerisinde bir önceki Zoom toplantısına katılamayanların katılabilmelerini sağlamak ve isteyen diğer tüm katılımcıların tekrar son gelişmeler sonrasında katılmaları amacıyla bir Zoom toplantısı daha gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıya daha önceki toplantıya katılmamış olan dört katılımcı katılmış olup toplantı yaklaşık bir saat sürmüştür. Bu toplantıda da bir önceki toplantıda olduğu gibi katılımcıların soruları yanıtlanmış ve örnek planlar gösterilmiştir. Bu toplantı haricinde biri ilk Zoom toplantısına katılmış, diğeri iki toplantıya da katılmamış olan iki katılımcının talepleri üzerinde bu iki katılımcıyla tekrar bir Zoom toplantısı gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılardan eğitime bu süreçte devam edebilenler, zorlu bir süreç yaşanmasına rağmen birbirlerinden farklı ve özgün ders planları ortaya koymayı başarmışlardır.

4.3.1.7. Hafta 7-14 “Uygulama” Modülü (23 Kasım 2020-10 Ocak 2021)

Bu aşamadan sonra planlarını tamamlayan katılımcılar planlarını göndererek eğitici tarafından aldıkları dönütler doğrultusunda uygulamaya geçmişlerdir. Her bir katılımcının farklı öğretmenlik alanlarında, farklı kademelerde ve farklı konularda hazırladıkları planlar doğal olarak uygulamanın süresi açısından da birbirlerinden farklı gerçekleşmiştir. Bir haftalık uygulamadan beş haftalık uygulamaya kadar çeşitlilik görülmüştür. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımı konusunda sorun yaşayan bazı öğretmenler uygulamalarını gerçekleştirebilmek için bir süre beklemek ve planladıkları haftadan daha ileriki haftalarda gerçekleştirmek durumunda kalmışlardır. Böylece katılımcıların eğitimde öğrendiklerini öğretimlerine yansıtacakları bu aşama, her biri kendine özgün bir süreç olarak devam etmiştir. Sonuç olarak toplam 13 katılımcı 23 Kasım 2020 ile 10 Ocak 2021 tarihleri arasında yedi haftalık süreçte uygulamalarını tamamlamışlardır.

Katılımcılardan uygulamalarını tamamladıktan sonra bir yansıtma yazarak bu süreçte neler yaşadıkları, neler hissettikleri, kendilerine nasıl bir katkısı olduğu, öğrencilerin tepkisinin nasıl olduğu gibi konulardaki deneyim ve düşündüklerini ifade etmeleri istenmiştir. Böylelikle öğretime yansıtma sonrası sonucu izleme aşamasının da gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Eğitimi tamamlayan katılımcılarla Zoom üzerinden gerçekleştirilen bireysel görüşmeler ve kendilerinden eğitimle ilgili doldurmaları istenen anket sonucunda uygulama süreci tamamlanmıştır.

Ayrıca katılımcılara eğitimin başında eğitimi tamamlayan katılımcılar arasında bir çekiliş yapılacağı ve bu çekiliş sonucunda üç kişiye kitap satın alabilecekleri bir internet sitesinde kullanabilecekleri 50 TL değerinde hediye çeki verileceği bildirilmiştir. Bu şekilde sürece bir ödül olarak oyunlaştırma unsuru eklenmiştir. Eğitim sonunda da bahsedilen çekiliş eğitimi tamamlayan 13 katılımcı arasından çevrimiçi bir çekiliş uygulaması aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve video kaydı altına alınarak katılımcılarla paylaşılmıştır. Çekiliş sonucunda kazanan üç katılımcıya hediye çekleri ulaştırılmıştır.

4.3.2. Eğitim öncesi “oyunlaştırma” ile ilgili görüşler

Eğitime başlamadan önce tanıtım modülü içerisinde ödev sekmesi kullanılarak katılımcıların konu ile ilgili hazırbulunuşluklarının belirlenmesi amacıyla kendilerinden yazılı olarak oyunlaştırmanın tanımı, amacı, önemi, bu konuda daha önceki deneyimleri ve bu eğitimi neden almak istedikleri gibi sorulara cevap vermeleri ve sisteme

yüklemeleri istenmiştir. Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda oyunlaştırmanın tanımına ilişkin görüşleri incelenerek, bu konudaki hazırbulunuşlukları ve gereksinimleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcıların verdikleri yanıtlardan hareketle oyunlaştırmanın tanımı ile ilgili görüşleri Tablo 4.20’de yer almaktadır.

Tablo 4.20. *Eğitimde oyunlaştırma dersi öncesinde katılımcıların oyunlaştırmanın tanımına yönelik görüşleri*

Oyunlaştırmanın tanımı	Katılımcı sayısı
Eğitim sürecinin eğlenceli hale getirilmesi	10
Eğitim sürecinde oyun kullanılması	6
Oyun elementlerinin oyun olmayan ortamlarda kullanılması	3
Oyun elementlerinin öğrenme materyaline eklenmesi	1
Oyuna dönüştürme	1
Konuyu çocuğun seviyesine indirgeme	1
İsteğe bağlı hale getirme	1
Etkileşim gerektiren bir süreç	1
Toplam	24

Katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda hazırbulunuşluklarının daha iyi anlaşılması açısından bu tabloda frekans verilmesinin doğru olacağı düşünülmüştür. Toplam 24 katılımcı eğitim öncesi düşüncelerle ilgili formu doldurmuştur. Tablo 4.20. yer alan bilgiler doğrultusunda sorulara yanıt veren katılımcıların büyük bir kısmının oyunlaştırmayı “eğitim sürecinin eğlenceli hale getirilmesi” şeklinde tanımladıkları, bu konudaki ikinci en çok tekrarlanan görüşün ise “eğitim sürecinde oyun kullanılması” olduğu görülmektedir. Oyunlaştırmanın doğru tanımı olan “oyun elementlerinin oyun olmayan ortamlarda kullanılması” ise üç katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Beş katılımcı ise bu tanımlardan farklı olarak oyunlaştırmayı “oyun elementlerinin öğrenme materyaline eklenmesi, oyuna dönüştürme, konuyu çocuğun seviyesine indirgeme, isteğe bağlı hale getirme ve etkileşim gerektiren bir süreç” olarak tanımlamıştır.

En fazla ifade edilen şekilde “eğitimde sürecinin eğlenceli hale getirilmesi” her ne kadar oyunlaştırmanın içerisinde yer alan bir özellik olsa da tanımının bu olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Aynı şekilde oyunlaştırma basit bir şekilde “eğitimde oyun kullanılması” olmadığı gibi, bu konudaki en yaygın yanlış inanış olarak ortaya çıkmaktadır. Doğru yanıtın yalnızca üç katılımcı tarafından ifade edilmesi, bu konuda katılımcıların eğitim gereksinimi duyduklarını ortaya koymaktadır. Doğru yanıtı veren üç katılımcı ise daha önce oyunlaştırma konusunda makale okuduklarını, bir katılımcı

makale okumanın yanında bu konuda eğitim aldığını ve derslerinde uygulamaya çalıştığını ifade etmiştir.

Oyunlaştırmayı “Eğitim sürecinin eğlenceli hale getirilmesi” şeklinde tanımlayan katılımcılardan K19, “İşe eğlence katmak ilk aklıma gelen tanım oldu.” diyerek bu konudaki düşüncesini belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise “Oyun denince ilk aklıma gelen kelime eğlence. Oyunlaştırma da eğlenceli hale getirme bana göre.” (K42) şeklindeki ifadesiyle oyun kavramıyla da ilişkilendirerek bu konudaki görüşünü bildirmiştir.

Oyunlaştırmayı “Eğitim sürecinde oyun kullanılması” olarak tanımlayan katılımcılardan ise K31, yanıtından çok emin olmadığı anlaşılan bir ifadeyle “Oyunlaştırma, sürece oyunu katmak olabilir” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir başka katılımcı da “Oyunlaştırma, kazandırılmak istenen kazanım ya da becerinin ve yahut pekiştirilmek istenen davranışın oyunlar ile kazandırılması/pekiştirilmesidir.” (K20) şeklinde bir tanım yapmıştır. K18 ise, “Bence oyunlaştırma, öğrencilerin dikkatini çekmek ve motivasyonunu artırmak için öğretim sürecine çeşitli oyunları dahil etmektir.” şeklindeki tanımıyla bu soruya yanıt vermiştir. Son olarak bir katılımcı ise oyunlaştırmayı “Çocukların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri kavramları ve bilgileri oyun yoluyla öğrenmelerini sağlayan ve aynı zamanda bunu eğlenceli hale getirerek kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirilmesine yardımcı olan bir yöntemdir.” (K3) şeklinde tanımlamıştır.

“Oyun elementlerinin oyun olmayan ortamlarda kullanılması” şeklinde alanyazında kabul gören en doğru tanımı yapan katılımcılardan K46, doğrudan bu tanımı yazarak “Oyun elementlerinin oyun olmayan ortamlarda kullanılması.” şeklinde yanıt vermiştir. K2 ise “Oyunlaştırma, bir alana oyun ve oyuna dair özelliklerin dahil edilmesini ifade eder.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. K5 de uzun ve detaylı bir tanımlamayla “Oyunlaştırma, temel olarak oyun olmayan sistemlerde ve ortamlarda çeşitli oyun dinamiklerini kullanarak kullanıcıların deneyimini zenginleştirmek, ortama katılımını artırma faaliyetlerini içeren bir yaklaşım olarak tanımlanabilir.” şeklinde ifade etmiştir.

Oyunlaştırmayı “etkileşim gerektiren bir süreç” olarak tanımlayan katılımcı, tam olarak bilmediğini de ifade ederek şu ifadelerle tanımlamaya çalışmıştır: “Oyunlaştırma. Tam olarak tanımını bilmiyorum, fakat gördüğüm bazı etkinliklerden yola çıkarak etkileşim gerektiren ve isteğe bağlı bir süreç olarak düşünülebilir. Online oyunlardaki gibi bu süreçte soyut ya da somut ödüllendirmeler yapılabilir.” K51

Oyunlaştırmanın bir katılımcı tarafından “isteğe bağlı hale getirme” şeklinde yapılan tanımına yönelik ifadeler şu şekilde olmuştur; “Mecburiyet gibi görünen bir davranışı isteğe bağlı olarak ortaya çıkan bir davranışa dönüştürmedir diyebiliriz.” K3.

Bir katılımcının oyunlaştırmanın “çocukların seviyesine indirgenmesi” ile ilgili görüşü ise şu şekilde ifade edilmiştir: “Dersin çocukların seviyesine indirgenerek anlatımı”. K52.

Katılımcıların eğitim öncesinde oyunlaştırmanın tanımına yönelik ifadelerine bakıldığında yalnızca üç katılımcının alanyazında ifade edildiği biçimde bir tanımlama yapmaya çalıştığı, diğer katılımcılardan bazılarının da birtakım özelliklerinden bahsetmelerinin yanı sıra tam olarak tanım yapamadıkları, bazı katılımcıların da oyun kullanımıyla karıştırdıkları görülmektedir. Buradan hareketle katılımcıların eğitimde oyunlaştırma konusunda temel bir gereksinime sahip oldukları ve bu konuyla ilgili yanlış öğrenmelerinin düzeltilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Böylelikle modelde yer alan gereksinim belirleme aşaması gerçekleştirilmiş ve sonraki adımlara geçilmiştir.

4.3.3. Anket ve ÖYS Verilerinden elde edilen bulgular

Çalışma kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme model taslağının denenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulama süreci sonunda katılımcıların yarı-yapılandırılmış görüşmeler öncesinde ankete yanıt vermeleri istenmiştir. Kimlik bilgileri alınmadan toplanan anket verisinde katılımcılardan eğitimin etkililiği, ders videolarının etkililiği, eğitime katılımı kullandıkları araçlar, eğitim içerisinde yer alan videoların izlenme ve etkinliklerin gerçekleştirilme zamanları ve saatleri, daha önce ders planı hazırlayıp uygulanmasını içeren bir eğitime katılım durumları, oyunlaştırmayı derslerinde kullanacak olma durumları, uygulama sürecinin oyunlaştırmayı sınıflarında kullanma durumlarına etkisi, benzer bir eğitim sürecine tekrar katılmak isteme durumu ve eğitimi başka bir arkadaşlarına tavsiye etme durumları ile ilgili bilgiler elde edilmiştir.

Katılımcıların eğitimi ne kadar etkili bulduklarına yönelik olarak sorulan soruya verdikleri yanıtlar Tablo 4.21.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.21. *Eğitimin etkililiğine yönelik katılımcı görüşü*

Etkililik Derecesi	Açıklama	n	%
1	Hiç etkili bulmadım	0	0,0
2	Etkili bulmadım	0	0,0
3	Kararsızım	0	0,0
4	Etkili buldum	4	30,8
5	Çok etkili buldum	9	69,2
Toplam		13	100,0

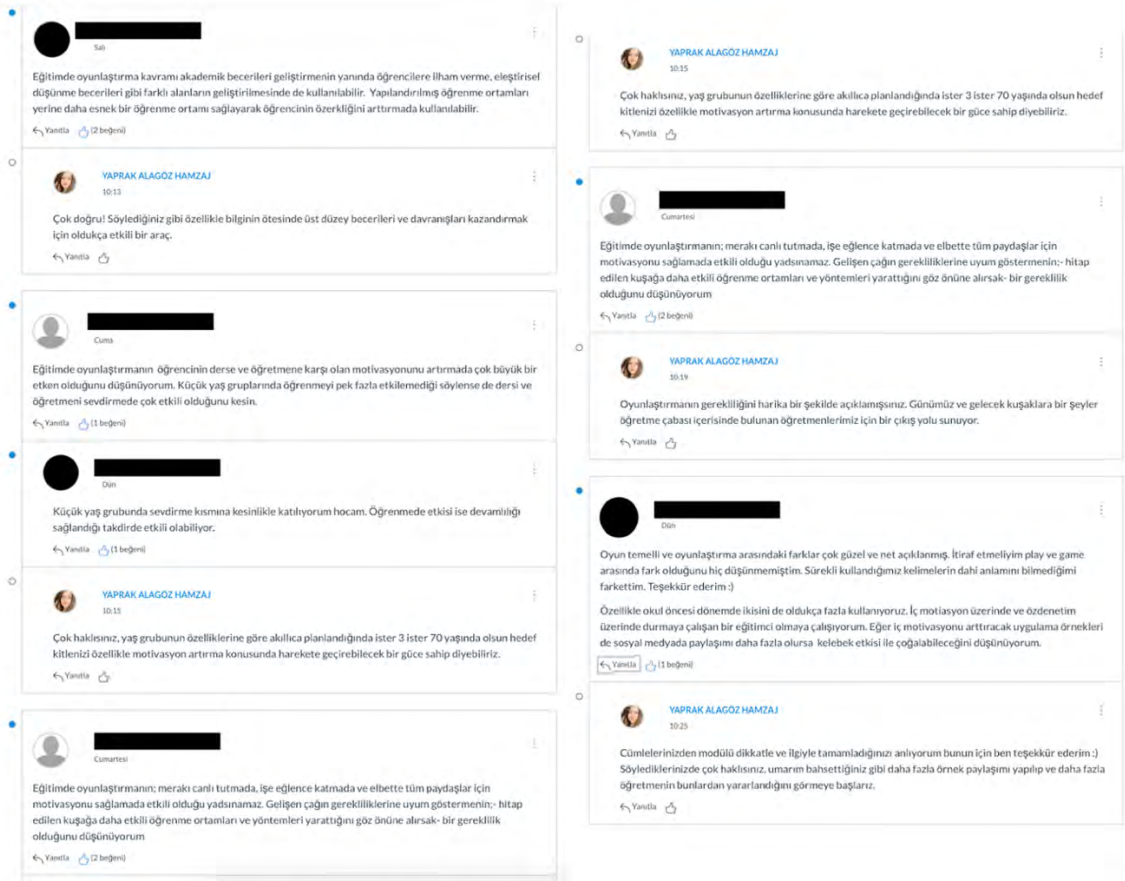
Tablo 4.21.'den de görüleceği üzere 13 katılımcının 4'ü eğitimi etkili bulduğunu, 9 katılımcı da çok etkili bulduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 1,2 veya 3 seçeneğini işaretleyen, dolayısıyla eğitimin etkili olmadığını veya bu konuda kararsız olduğunu belirten bir katılımcı olmamıştır. Benzer şekilde katılımcılara eğitim içerisindeki modüllerde temel ders materyali olarak yer alan ders videolarını ne derece etkili buldukları sorulmuş ve verdikleri yanıtlar Tablo 4.22.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. *Ders videolarının etkililiğine yönelik katılımcı görüşü*

Etkililik Derecesi	Açıklama	n	%
1	Hiç etkili bulmadım	0	0,0
2	Etkili bulmadım	0	0,0
3	Kararsızım	0	0,0
4	Etkili buldum	4	30,8
5	Çok etkili buldum	9	69,2
Toplam		13	100,0

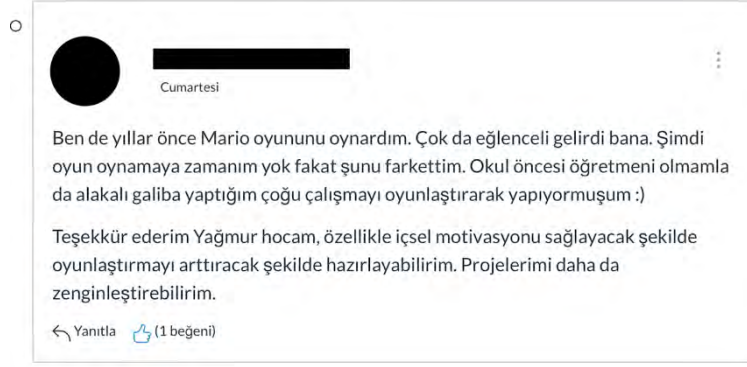
Tablo 4.22.'de görüldüğü gibi genel olarak eğitimin etkililiğine yönelik görüşlerle benzer şekilde katılımcılardan 4'ü ders videolarını etkili bulduğunu belirtirken, 9'u ise çok etkili bulduğunu belirtmiştir. Ders videolarını etkisiz bulan veya bu konuda kararsız olduğunu belirten bir katılımcı olmamıştır.

Katılımcıların eğitim ve ders videoları ile ilgili görüşlerinin desteklenmesi amacıyla ÖYS içerisinde yer alan Tartışma Forumu içerisinde yer alan yorumların ve araştırmacı dönütlerini içeren ekran görüntüleri alınmıştır. Bahsedilen ekran görüntüleri Görsel 4.11.'de gösterilmektedir.



Görsel 4.11. Katılımcıların tartışma forumunda yazdıkları bazı yorumlara ilişkin ekran görüntüsü

Görüldüğü üzere katılımcılar izledikleri ders videoları ve gerçekleştirdikleri bazı etkinlikler sonucunda oyunlaştırmaya yönelik görüşlerini ve bu konuda öğrendiklerini tartışma forumunda belirtmişlerdir. Katılımcılar en az bir ders videosu izledikten sonra tartışma forumuna yazdıkları yorumlarda oyunlaştırma konusunda ders öncesinde verdikleri bilgilerden daha doğru ve detaylı görüşler ortaya koymuşlardır. Ayrıca bazı katılımcıların daha önce bilmedikleri kavramların farkına vardıklarını belirttikleri de görülmektedir. Bu yorumlar katılımcılar açısından eğitimin ve videoların etkililiği konusundaki olumlu düşüncelerini destekleyen veriler olarak değerlendirilmektedir. Bir katılımcının tartışma forumuna yazmış olduğu ve Görsel 4.12.'de gösterilen yorumu ise bu konuda farkındalık kazandığını göstermektedir:



Görsel 4.12. Bir katılımcının dersin etkililiği konusunda tartışma forumundaki yorumu

Tartışma forumundaki yorumundan da anlaşılacağı üzere katılımcı daha önce gerçekleştirdiği bazı etkinliklerde oyunlaştırmayı kullandığını fark ettiği ve bundan sonra da bu konudaki çalışmalarına daha bilinçli şekilde devam edebileceğini belirtmektedir. Bunun da gerçekleştirilen eğitimin etkililiği konusundaki görüşleri desteklediği düşünülmektedir.

Katılımcılara ayrıca benzer bir eğitim sürecine tekrar katılmak isteyip istemedikleri konusunda düşünceleri sorularak, eğitim konusundaki görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların verdiği yanıtlara yönelik bilgiler Tablo 4.23.'te verilmiştir.

Tablo 4.23. Benzer bir eğitim sürecine tekrar katılmak isteme durumu

İsteme durumu	n	%
Evet, katılmayı isterim	12	92,3
Kararsızım	1	7,7
Hayır, katılmayı istemem	0	0,0
Toplam	13	100,0

Tablo 4.23.'te görüldüğü gibi katılımcılardan 12'si böyle bir eğitim sürecine tekrar katılmayı istediklerini belirtirken, 1 katılımcı ise kararsız olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılara doğrudan düşünceleri sorulan bu soruya ek olarak, bu konudaki görüşlerinin dolaylı yoldan alınması ve düşüncelerinin doğrulanması amacıyla benzer bir soru daha sorularak, böyle bir eğitimi arkadaşlarına önerip önermeyecekleri ile ilgili düşünceleri alınmak istenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 4.24.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.24. *Eğitimi başka bir arkadaşına tavsiye etme durumu*

Tavsiye etme durumu	n	%
Evet, tavsiye ederim	13	100,0
Kararsızım	0	0,0
Hayır, tavsiye etmem	0	0,0
Toplam	13	100,0

G-Tablo 4.24.'te de görüldüğü gibi 13 katılımcının tamamı çalışma kapsamında aldıkları eğitimi başka bir arkadaşına tavsiye ettiğini belirtmiştir. Bir önceki soruda kendisinin tekrar benzer bir eğitime katılmak isteyip istemediğinde kararsız olduğunu belirten katılımcının eğitimi başka bir arkadaşına tavsiye ettiği görülmektedir.

Katılımcılara ayrıca, eğitimde öğrendiklerini sınıflarında kullanmaya devam edip etmeyecekleri konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 4.25.'te verilmektedir.

Tablo 4.25. *Oyunlaştırmayı derslerinde kullanacak olma durumu*

Kullanacak olma durumu	n	%
Evet, kullanmayı düşünüyorum	13	100,0
Kararsızım	0	0,0
Hayır, kullanmayı düşünmüyorum	0	0,0
Toplam	13	100,0

Tablo 4.25.'te de görüldüğü gibi, katılımcıların tamamı (13) eğitimde oyunlaştırma konusunda aldıkları eğitim sonucunda oyunlaştırmayı sınıflarında kullanmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla eğitimin katılımcılar üzerinde etkili olduğu ve bunun öğretimlerine yansıtacağını söylemek mümkündür. Katılımcılara buna ek olarak, eğitimde ders planlama ve uygulama sürecinin yer almasının oyunlaştırmayı sınıflarında kullanacak olmalarına ne derece etki ettiği ile ilgili bir soru yöneltilmiş, bu konuda vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4.26.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. *Ders planlama ve uygulama sürecinin oyunlaştırmayı sınıflarında kullanma durumlarına etkisi*

Etki Derecesi	Açıklama	n	%
1	Hiç etkisi olmadı	0	0,0
2	Etkisi olmadı	0	0,0
3	Kararsızım	0	0,0
4	Etkisi oldu	1	7,7
5	Çok etkisi oldu	12	92,3
Toplam		13	100,0

Görüldüğü üzere 1 katılımcı ders planlama ve uygulama sürecinin oyunlaştırmayı sınıfında kullanma durumuna “etkisi olduğunu”, 12 katılımcı da “çok etkisi olduğunu” belirtmiştir. Bahsedilen sürecin oyunlaştırmayı sınıfında kullanma durumuna etkisi olmadığını veya bu konuda kararsız olduğunu belirten bir katılımcı olmamıştır. Buradan hareketle oyunlaştırma konusunda ders planlamaları ve bunu sınıflarında uygulayarak deneyimlemelerinin, katılımcılar üzerinde ileride sınıflarında oyunlaştırmayı kullanacak olmaları konusunda etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcılardan eğitimle ilgili düşüncelerine ek olarak, eğitime ne şekilde katıldıkları ile ilgili bazı bilgiler de alınmıştır. Bu bilgilerden biri katılımcıların çevrimiçi gerçekleştirilen eğitime daha fazla hangi teknolojik araçları kullanarak katıldıkları ile ilgili olmuştur. Katılımcıların bu konuda vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4.27.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.27. *Eğitime katılımda kullanılan araçlar*

Araçlar	n	%
Bilgisayar	11	84,6
Tablet	1	7,7
Cep telefonu	1	7,7
Toplam	13	100,0

Katılımcılardan 11’i eğitime katılırken daha çok bilgisayar kullandığını ifade ederken, 1 katılımcı daha çok tablet, 1 katılımcı da daha çok cep telefonu kullanarak eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun bu süreçte mobil cihazlardan daha çok bilgisayar kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcılara yöneltilen bir başka soru ise, eğitim içerisindeki videoları genellikle hangi

günlerde izledikleri ve ÖYS’deki diğer etkinlikleri hangi günlerde gerçekleştirdikleridir. Katılımcıların bu konuda vermiş oldukları bilgiler Tablo 4.28.’de yer almaktadır.

Tablo 4.28. *Eğitim içerisinde yer alan videoların izlenme ve etkinliklerin gerçekleştirilme zamanları*

Zaman dilimi	Video izleme		Etkinlikler	
	n	%	n	%
Daha çok hafta içi izledim/yaptım	2	15,4	4	30,8
Daha çok hafta sonları izledim/yaptım	2	15,4	1	7,7
Bazen hafta içi bazen hafta sonu, zaman buldukça izledim/yaptım	9	69,2	8	61,5
Toplam	13	100,0	13	100,0

Tablo 4.28.’e bakıldığında katılımcıların 9’u bazen hafta içi, bazen hafta sonu, zaman buldukça, 2’si videoları daha çok hafta içi günlerde, 2’si daha çok hafta sonlarında izlediklerini belirtmişlerdir. Diğer etkinliklerin gerçekleştirilme zamanlarıyla ilgili olarak ise, 8 katılımcı etkinlikleri bazen hafta içi, bazen hafta sonu, zaman buldukça, 4 katılımcı hafta içi, 1 katılımcı da hafta sonları gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcılara videoları izledikleri ve etkinlikleri gerçekleştirdikleri zamana ek olarak bunları gün içerisinde hangi saatlerde yaptıkları da sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 4.29.’da verilmiştir.

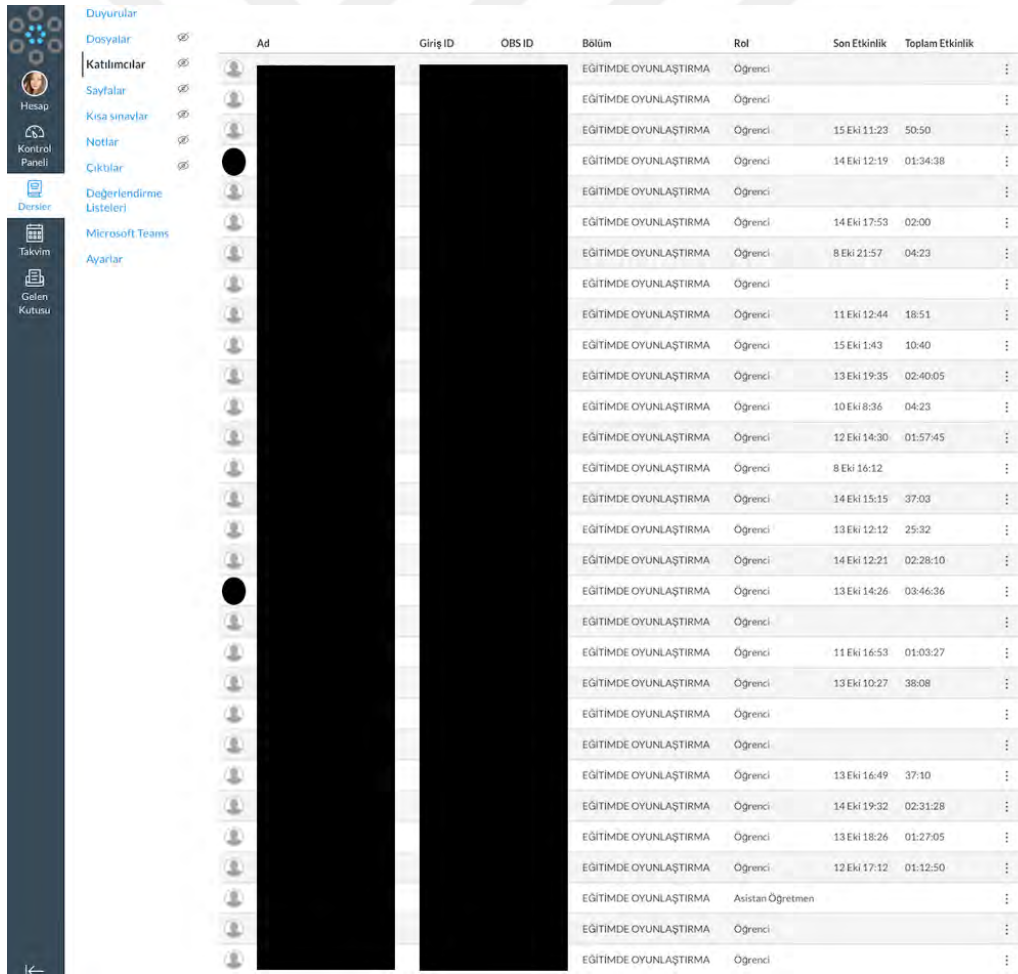
Tablo 4.29. *Eğitim içerisinde yer alan videoların izlenme ve etkinliklerin gerçekleştirilme saatleri*

Zaman dilimi	Video izleme		Etkinlikler	
	n	%	n	%
Daha çok gündüz izledim/yaptım	1	7,7	2	15,4
Daha çok akşamları izledim/yaptım	4	30,8	1	7,7
Bazen gündüz bazen akşam veya gece saatlerinde izledim/yaptım	8	61,5	10	76,9
Toplam	13	100,0	13	100,0

Katılımcılardan 8’i videoları bazen gündüz bazen akşam veya gece saatlerinde, 4’ü akşam saatlerinde, 1’i ise daha çok gündüz saatlerinde izlediklerini belirtmişlerdir. Etkinliklerle ilgili olarak ise 10 katılımcı bazen gündüz bazen akşam veya gece saatlerinde, 2 katılımcı daha çok gündüz saatlerinde, 1 katılımcı ise akşam saatlerinde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere katılımcıların videoları izleme ve etkinlikleri gerçekleştirme günleri ve saatleri farklılık göstermektedir. Eğitimin eş zamansız bir şekilde yürütülmesinden dolayı kaynaklanan bu farklılıklar, eş zamansız bir

çevrim içi eğitimin olumlu bir yanı olarak görülebilmektedir. Katılımcıların farklı şehirlerde, farklı öğretmenlik alanlarında ve farklı kademelerde çalışan öğretmenler oldukları göz önünde bulundurulduğunda, eş zamanlı bir eğitim yapmanın neredeyse imkânsız olacağı, yapılsa bile birçok öğretmenin ortak bir zaman diliminde katılım sağlayamayacağı düşünülmektedir. Katılımcıların da verdikleri yanıtlardaki çeşitlilik ve çoğunluğun zaman buldukça eğitime dahil olduklarını ifade etmelerinin, bu düşüncüyü desteklediği söylenebilir.

Eğitim boyunca ÖYS olarak kullanılan Mergen sisteminden katılımcıların sisteme en son giriş yaptıkları ve toplamda sistemde geçirdikleri sürelerle ilgili 15.10.2020 tarihinde alınan ve Görsel 4.13.'de gösterilen ekran görüntüsü, yukarıda belirtilenleri desteklemektedir.



Ad	Giriş ID	OBS ID	Bölüm	Rol	Son Etkinlik	Toplam Etkinlik
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci		
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci		
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	15 Eki 11:23	50:50
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	14 Eki 12:19	01:34:38
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci		
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	14 Eki 17:53	02:00
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	8 Eki 21:57	04:23
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci		
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	11 Eki 12:44	18:51
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	15 Eki 1:43	10:40
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	13 Eki 19:35	02:40:05
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	10 Eki 8:36	04:23
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	12 Eki 14:30	01:57:45
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	8 Eki 16:12	
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	14 Eki 15:15	37:03
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	13 Eki 12:12	25:32
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	14 Eki 12:21	02:28:10
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	13 Eki 14:26	03:46:36
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci		
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	11 Eki 16:53	01:03:27
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	13 Eki 10:27	38:08
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci		
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci		
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	13 Eki 16:49	37:10
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	14 Eki 19:32	02:31:28
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	13 Eki 18:26	01:27:05
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci	12 Eki 17:12	01:12:50
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Asistan Öğretmen		
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci		
			EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA	Öğrenci		

Görsel 4.13. Katılımcıların ÖYS'ye en son girdikleri saat ve tarih ile kalış süreleri

Tablo 4.30. *Daha önce ders planı hazırlayıp uygulanmasını içeren bir eğitime katılım durumu*

Katılım durumu	n	%
Evet, katıldım	5	38,5
Hayır, katılmadım	8	61,5
Toplam	13	100,0

Tablo 4.30.'da görüldüğü gibi katılımcılardan 8'i ise böyle bir eğitime katılmadıklarını, 5'i ise daha önce ders planı hazırlayıp uygulanmasını içeren bir eğitime katıldıklarını ifade etmişlerdir. Böyle bir eğitime katıldığını belirten katılımcılardan katıldıkları eğitime dair daha detaylı bilgi alınması amacıyla açık uçlu bir soru eklenerek bu eğitim hakkında kısaca bilgi vermeleri istenmiştir. Bir önceki soruya “Evet, katıldım” şeklinde yanıt veren 5 katılımcıdan 4'ü bu açık uçlu soruyu yanıtlamıştır. Katılımcılardan biri aldığı bu eğitim ile ilgili şu bilgileri vermiştir: “MEB tarafından olan ITEC, eğitimde yeni yaklaşımlar olarak kendi isteğimle katıldım. Entegre etme, dikkat çekme bakımından etkili oluyor.” (anketyanıt1). Bir başka katılımcı ise “University of Houston tarafından, Applying Principles of Behavior in the K-12 Classroom konusunda yaklaşık bir dönem boyunca sürdü çevrimiçi ortamda kendi isteğimle katıldım. Oldukça güzel bir deneyimdi.” (anketyanıt2) şeklinde aldığı eğitim ile ilgili düşüncelerini paylaşmıştır. Diğer bir katılımcı da bu soruya şu şekilde yanıt vererek aldığı eğitim ile ilgili bilgileri vermiştir: “European School net üzerinden üç farklı eğitime katılmıştım. 25 saatlik "Our Fragile Planet", 17 saatlik "Schools Tune Into Mars" ve "Boosting Bioeconomy Knowledge in Schools " (sertifikamı bulamadığım için süresini yazamadım ama sanırım 1 aylık bir eğitimdi)” (anketyanıt3). Son olarak diğer katılımcı da “Drama eğitimi aldım. 5 aşamayı yaklaşık 2 senede tamamladım. Çağdaş Drama Derneği'nden aldım eğitimi. Etkili bir eğitimdi.” (anketyanıt4) şeklindeki ifadelerle yanıtını vermiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlarda bir katılımcının uygulama içeren eğitimin MEB tarafından gerçekleştirildiğini belirtirken, diğer 3 katılımcı farklı kurumlardan bu eğitimleri aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar verdikleri yanıtlarda ayrıca katıldıkları bu eğitimlerin etkili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Buradan hareketle, katılımcıların uygulama içeren eğitimleri daha çok MEB dışında bir kaynaktan aldıkları ve genel olarak etkili buldukları söylenebilir.

4.3.4. Uygulama sürecine ilişkin yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular

Araştırma kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme modelinin denenmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulama sonrasında katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda eğitimin işleyen yönleri, süreçte karşılaşılan güçlükler, ders planlama ve uygulama aşamasının mesleki öğrenme açısından etkileri, genel olarak eğitimin katılımcılara katkıları ve eğitimin daha iyi olması için önerileri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Buna göre ilk olarak katılımcıların eğitimin işleyen yönlerine yönelik görüşleri Tablo 4.31.'de verilmektedir.

Tablo 4.31. Katılımcıların görüşlerine göre eğitimin işleyen yönleri

Tema	Kod
Eğitimin genel yapısı	Sistematik ve planlı olması
	Amaca yönelik olması
	Kullanılan ÖYS'nin işlevsel olması
	ÖYS'nin etkili kullanılması
	Tartışma forumu olması
	Ek videoların yer alması
	Ek makalelerin yer alması
	Eş zamansız olması
	Esnek olması
	Destekleyici yönergeler bulunması
	Görevler için yeterli zaman tanınması
	Zoom toplantıları yapılması
	Örnek plan ve etkinliklerin yer alması
	Modüllerde bazı etkinliklerin yer alması
	Ders planı hazırlanması ve uygulanması
	Teoriden çok uygulamaya ağırlık verilmesi
Videolar	Videoların içeriğinin temel noktalara odaklanmış olması
	Dikkat çekilen noktaların vurgulanması
	Açıklayıcı ve anlaşılır olması
	Yeniden izlenebilir olması
	Kısa süreli olması
	Özenli hazırlanmış olması
	İlgi çekici görseller kullanılması
	Eğlenceli olması
	Her yaşa uygun olması
	Örnek içermesi
	Etkili bir şekilde sıralanması

Tablo 4.31. (Devam) *Katılımcıların görüşlerine göre eğitimin işleyen yönleri*

Eğitici	Hızlı ve işlevsel geribildirimler vermesi
	Etkili bir iletişim sağlaması
	Rehberlik sağlaması
	Motive edici olması
	Yapıcı olması
	Hoşgörülü olması

Tablo 4.31.'de görüldüğü gibi katılımcıların uygulama süreci ile ilgili olumlu görüşleri eğitimin genel yapısı, videolar ve eğitici olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Katılımcılar tarafından eğitimin genel olarak neredeyse tüm özellikleri işleyen yönler olarak görülmektedir. Bunların yanı sıra katılımcılardan birçoğu eğitimle ilgili duygularını da paylaşmışlardır. Bir katılımcı “Çok isteyerek katıldım, güzel ve iyi bir eğitimdi” (K13) diyerek, başka bir katılımcı ise “Eğitimde oyunlaştırma dersini genel anlamda çok başarılı buldum.” (K47) şeklindeki ifadesiyle eğitimden keyif aldıklarını ve başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı da “Mergen sistemindeki dokümanları incelerken her hafta ne anlatılacak diye merak ettim açıkçası” (K51) şeklindeki ifadesiyle merak uyandırıcı olduğunu vurgulamıştır.

Eğitimin genel özelliğiyle ilgili olarak bir katılımcı aşağıdaki ifadesiyle eğitimin planlı ve sistemli bir şekilde yürütülmesiyle ilgili düşüncelerini paylaşmıştır:

“Ben komple bayıldım diyebilirim yani bu tek bir merkezden, öğrenme yönetim sisteminden yönetilmesine sizin koordinezde. Oldukça yararlıydı benim için çünkü çok sistemliydi, kafamı karıştıran hiçbir şey yoktu.” (K53)

Aynı katılımcı, bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle de destekleyerek, eğitimin genel olarak hangi yönlerinden dolayı etkili olduğunu ifade etmiştir:

“Bildirimlerinizi aldım zaten sürekli ... yani hep bağlantıda olduğunuzu hissettim ben yani normal yüz yüze gibi oldu. Çok da böyle uzaktan, mekanik bir sistem gibi hissetmedim ben açıkçası. ... çok mekanik şeyler bence işlemiyor, insanlar içselleştiremiyor bu durumda. (K53).

Başka bir katılımcı da bu konudaki fikirlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Kullanmış olduğunuz ara yüz, bu Anadolu Üniversitesinin o ara yüzü, modüller, gayet iyiydi, açıklayıcıydı. Hani yönlendiriciydi, neyi ne zaman yapacaksınız, nasıl yapacaksınız gayet yeterliydi.” (K13).

Eğitimin işleyen yönleriyle ilgili olarak bir katılımcı “Örnek etkinlikler diyebiliriz. Videolardaki örnekleri çok beğendim.” (K51) diyerek görüşünü belirtmiştir. Bir başka

katılımcı ise eğitimin esnek bir yapıda olmasının işleyen yönü olduğunu belirterek şu ifadelerle düşüncesini açıklamıştır:

“Birincisi baskı yoktu. Hani süre yoktu, zaman yoktu, bir de süreç içerisinde esnek olması, merak ettiğimiz bir şeyde size hemen ulaşılması açısından bence keyifli bir süreçti. ... Sık aralıklarla olmaması, bir görev verildiği zaman yeterli zaman tanınması diyebilirim” (K33).

Başka bir katılımcı da “Eğitimin olumlu yanlarından biri asenkron (eşzamansız) bölümlerin olması. Çünkü zaman herkesle uyumlu olmayabilir. Yani hep senkron (eşzamanlı) olsaydı götüremeyebilirdim.” (K19) şeklindeki ifadeleriyle esnek olmasına vurgu yapmıştır.

Katılımcılar tarafından eğitimin işleyen bir yönü olduğu belirtilen bir diğer önemli özellik ise eğitim içerisinde kendilerinin bir ders planı hazırlama ve uygulamalarıyla ilgili bir aşamanın yer alması olmuştur. Bu konuda bir katılımcı bu konudaki görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“(Ders planı hazırlama ve uygulamanın) Kesinlikle bu eğitimin işleyen yönü olarak görüyorum. Aldığım eğitimlerin uygulanabilir olduğunu deneyimlemek hem aldığım eğitimin kalıcı hem de etkili olmasına imkân sağlıyor.” (K42).

Bu aşama ile ilgili birçok katılımcının görüş bildirmesinden ve bu aşamanın mesleki öğrenme model taslağı açısından da ayrı bir öneme sahip olmasından dolayı ayrıca ele alınmış ve aşağıda bu konudaki görüşler ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tartışma forumu ile ilgili görüş bildiren bir katılımcı aşağıdaki ifadesiyle, kendisinin çok aktif olarak katılamamasına rağmen yazılanları okuyarak faydalandığını belirtmiştir:

“Ben tartışma forumlarına çok katılmadım ama orada yazılanları okudum. Çünkü onların da çok verimli olduğunu düşünüyorum, hani fikir alışverişi olmuş, uygulama kısmında ne yapabiliriz gibi bazı şeyler yazılmıştı. Onlar da fikir vermesi açısından iyiydi.” (K39).

Bu konuda başka bir katılımcı da benzer şekilde kendisinin katılamamasına karşın, ne şekilde faydalandığını ve neden fazla katılmadığını şu ifadelerle anlatmaktadır:

“Tartışma forumuna çok katıldığımı söyleyemem ama faydalıydı en azından dönüp okuyorduk. Arkadaşların genelde bizim sormak istediğimiz sorularla ilgili yazmış oluyorlardı, o açıdan yani faydalandım. Fazla kullanamadım aslında kullanmamız da gerekirdi çok da iyi olurdu. Ama ben incelediğim zaman genelde sormak istediğim sorular sorulduğu için çok da tekrar olmasın diye katılmadım.” (K44).

Birçok katılımcı benzer ifadelerle tartışma forumunu çok yararlı bulmalarına rağmen kendilerinin çok fazla katılamadıklarını, bunun nedeninin de yaşadıkları yoğunluk ve diğer yazılanlarla benzer şeyler yazmak istememeleri olduğunu

belirtmişlerdir. Bir katılımcı ise forumda yazılanları okuyarak yararlandığını belirterek neden kendisinin yazmadığını “İsmimin diğer öğretmenler tarafından gözükmemesini istemediğim için yazmadım.” (K47) şeklinde ifade etmiştir. Tartışma forumuna yönelik tüm bu katılımcı ifadelerine bakıldığında ortada büyük oranda bir örtük etkileşimin söz konusu olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcıların eğitimin işleyen yönleri açısından değerlendirdikleri bir başka konu da ders videolarıyla ilgili olmuştur. Videoların içerikleri ve diğer özellikleri ile ilgili katılımcılar birçok olumlu yönlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcı aşağıdaki ifadeleriyle bu konudaki görüşünü belirtmiştir:

“Ders videoları da güzel hazırlanmıştı Farklı böyle web2.0 araçlarından yararlanılmıştı sanırım. Akıcı yani şey de görseller böyle ilgi çekiciydi öyle söyleyeyim. Yani şeye de hitap edebilir eğlenceli olduğu için her yaştaki kişilere hitap edebilecek nitelikteydi bence” (K51).

Aynı katılımcı sözlerine şu şekilde devam ederek içeriği ile ilgili düşüncelerini bu konudaki daha önceki deneyimleriyle kıyaslayarak paylaşmıştır:

“Bir de temel noktalara vurgu vardı onu da söyleyeyim yani böyle çok gereksiz şeyler yoktu içerisinde bu güzeldi bence, yani süreyi etkili kullanmışsınız. Çok böyle mesela bizim eba'da eğitimlerimiz oluyor yine aynı bu tarz işte böyle bize birkaç aylık süre veriliyor istediğin zaman bu süreci tamamlayın diyorlar mesela eğitimde ama oradaki etkileşimli videolar biraz sıkıcı oluyordu. Mesela ben açıkçası açtığım zaman hoca açıyor işte slaytı okuyor şeklinde videolar yüklenmiş durumda ya da daha farklı tekdüze bir tek yönlü bir iletişimin olduğu bir akış vardı ama ben bu etkinlikte daha farklı bir şey gördüm bu güzel bir şeydi bence.” (K51)

Videolarla ilgili bir başka katılımcı ise videoların içeriğine ek olarak yeniden izlenebilir olmasıyla ilgili de düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır:

“Videolar da oldukça hoşuma gitti açıkçası, çok güzel seçilmiş, hazırlanmış videolardı. Ara ara da dönüp bakmam gerekti, birkaç noktada kafam karışmıştı mesela her zaman onların orada bulunması iyi oldu açıkçası. ... Planlamadan önce videoları tekrar izledim kafamdaki soru işaretlerini çözdüm. Bilgiler taze olduğu için zorlanmadım.” (K53)

Katılımcıların eğitimin işlevsel yönleriyle ilgili olarak belirttikleri bir diğer konu da eğitici ile ilgili özellikler olmuştur. Bir katılımcı şu ifadeleriyle eğiticinin etkisi konusundaki düşüncelerini dile getirmiştir:

“Ben takıldığım her konuda size kolaylıkla ulaşabildim... Mesela ben eğitimde bazı yerlerde geride kaldım ama bunları daha sonra telafi etme imkânım oldu, bu aşamada da siz bana yani moral olarak da destek olununuz, teşekkür ediyorum.” (K39).

Bir başka katılımcı ise eğiticinin bu tür eğitimlerde kendisi için önemine vurgu yaparak şu ifadelerle düşüncesini belirtmiştir:

“Tabii eğitici önemli bence yani dediğim gibi mesela ben size soruyordum işte takımları kuruyorum ama şöyle yapsam nasıl olur hani oyunlaştırma mı olur yoksa rekabet mi olur gibi hani çocuklar arasında sizin orada verdiğiniz öneriler benim için önemliydi.” (K51).

Katılımcı (K51), düşüncesini daha sonra şu ifadelerle açıklamaya devam ederek beklentisini ve bunun sürece olan etkisini vurgulamıştır:

“Zamanında döndünüz mesela dediğim gibi mesela mesaj yazıyordum sabah yazıyordum dersten önce cevap veriyorsunuz mesela hafta sonu yazıyorum cevap veriyorsunuz bu güzel bir şeydi bence anında cevap almak önemli bu tarz süreçlerde benim en çok önemseydiğim bir şey budur yani bunu gördüm ben süreçte o yüzden de belki süreç daha etkili olmuş olabilir.” (K51)

Aynı konuda bir başka katılımcı da “Sizin çok hızlı geri bildirimleriniz vardı ki bu çok nadir olan bir şeydir. ... Birçok çalışma yollarsınız mesela birkaç haftada, toplu olarak dönüt verilir onlara. Ama burada her aktiviteden sonra geribildirim verilmesi çok iyiydi.” (K53) diyerek, önceki olumsuz deneyimlerine göre geribildirim zamanında verilmesinin etkisini ifade etmiştir.

Katılımcıların eğitimle ilgili birçok olumlu görüş belirtmesi ve bu görüşlerini önceki mesleki öğrenme deneyimleriyle karşılaştırarak ifade etmeleri, bu konudaki gereksinimleri ve bunların karşılandığında katılımcılar üzerinde nasıl etkiler bıraktığının ortaya konulması açısından oldukça önemli görülmektedir.

Katılımcılar, uygulama sürecinin etkililiğinin belirlenmesi açısından eğitimin genel olarak kendilerine katkıları ile ilgili düşüncelerini de paylaşmışlardır. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde belirttikleri katkıların, çalışma kapsamında geliştirilen ve uygulamada temel alınan mesleki öğrenme modelinin aşamaları ile uyumlu olduğu görülmüştür. Bunun üzerine uygulamanın modelin aşamalarına olan katkılarının da daha iyi ortaya konulması açısından temalar model aşamaları doğrultusunda ortaya konulmuştur. Dolayısıyla uygulama sürecindeki eğitimin katılımcıların görüşlerine göre kendilerine olan katkılarına ilişkin bulgular Tablo 4.32.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.32. Katılımcıların görüşlerine göre eğitimin katılımcılara katkıları

Tema	Kod
Duyuşsal hazırlık	Oyunlaştırma konusunda güdülenme sağlama
	Eğitimde oyunlaştırma kullanmanın önemini farkına varma
Gereksinim belirleme	Oyunlaştırma konusundaki gereksinimlerinin farkına varma
Bilgi edinme	Oyunlaştırma konusunda farkındalık kazanma
	Oyunlaştırma konusunda bilgi sahibi olma
	Yeni bir yöntem öğrenme
	Oyunlaştırmada teknoloji kullanımını öğrenme
	Farklı web 2.0 araçlarından haberdar olma

Tablo 4.32. (Devam) *Katılımcıların görüşlerine göre eğitimin katılımcılara katkıları*

Öğretime yansıtma	Web 2.0 araçlarının öneminin farkına varma
	Bakış açısını zenginleştirme
	Oyunlaştırılmış bir ders planlama
	Uzaktan öğretime yönelik yaratıcı bir süreç planlamaya çalışma
	Derslerine uzaktan eğitimde oyunlaştırma katma
	Oyunlaştırmayı derslerine entegre etme
Sonucu izleme	Projeye katkı sağlama
	Öğrenci üzerindeki etkisini görme
	Öğrenci güdülenmesinin artması
	Öğrencilerin süreçte derse katılımlarının artması
Mesleki öğrenmeyi sürdürme	Eğitimde oyunlaştırma konusunda araştırmalara devam etme
	İleri düzey bir eğitime daha katılmayı isteme

Mesleki öğrenme model taslağında yer alan aşamalardan mesleki öğrenmeye hazırlık boyutundaki bilişsel ve duyuşsal hazırlık ve gereksinim belirleme aşamasının gerçekleştirilebilmesi amacıyla katılımcı seçiminde istekli ve bu konuda kendini geliştirme gereksinimi duyan kişiler olmasına özen gösterilmiştir. Yine de katılımcılardan alınan görüşler doğrultusunda eğitim sürecinin duyuşsal açıdan katkılarının olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar oyunlaştırmaya karşı güdülenmelerinin arttığını ve eğitimde oyunlaştırmının öneminin farkına vardıklarını belirtmişler veya ifadeleriyle ortaya koymuşlardır. Bir katılımcı “Kesinlikle oyunlaştırmının yüz yüze eğitimde de uzaktan da olması gerektiğini düşünüyorum. Her ders olamasa da küçük nüanslarla da olsa eğitim içerisinde mutlaka olmalı. Bakış açımı biraz daha genişletti, zenginleştirdi diyebilirim.” (K13) diyerek, bu konunun öneminin farkına vardığını göstermiştir. Bir başka katılımcı da ifade ettikleriyle yine bu konudaki farkındalığını ortaya koymaktadır:

“Oyun elementlerinin mutlaka eğitime dahil edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü hedef kitlemiz dijital yerliler ve onların bulunduğu ortam radikal bir biçimde hızla değişirken eski yöntemlerle eğitim vermeye devam edemeyiz. Bu eğitimde öğrendiğim bir tanım oyunlaştırma konusundaki düşüncelerimi çok iyi özetliyor. *(Oyunlaştırma) Gerçek hayattaki motivasyon ile ilgili problemleri oyun tasarım teknikleriyle katılımcılarda uzun vadeli davranış değişikliği hedefleyerek çözen yaklaşımdır*. Bu nedenledir ki oyunlaştırma kavramı eğitimin vazgeçilmez bir unsurudur. En azından şimdilik.” (K42).

Başka bir katılımcı şu ifadeleriyle, edindiği bilgiler doğrultusunda daha önce oyunlaştırma ile ilgili olduğunu fark etmediği bir uygulamanın oyunlaştırma olduğunun farkına vardığını şu ifadelerle açıklayarak, bu konudaki farkındalığının arttığını ortaya koymuştur: “Hani şunu da fark ettim aslında şu an Bakanlık (MEB) da EBA’yı

oyunlaştırma yöntemiyle kullandırıyor. Hani normalde öğretmenler EBA'ya girmezken puan sistemiyle e ne oldu öğretmenler puan kazanmak için..." (K33).

Bir katılımcı ise bu konudaki düşüncesini açıkça belirterek şu ifadelerle açıklamaktadır: “

Motivasyon anlamında çok katkısı oldu. Hem benim iç motivasyonum hem de öğrencilerin iç motivasyonu anlamında çok yararlı olduğunu gördüm. ... Dolayısıyla diğer konularda da yeniden bir çalışma yapıp bunu kahootla zenginleştirmeyi düşünüyorum.” (K3).

Başka bir katılımcı, mesleki öğrenme konusunda farkındalık sahibi olduğunu ifade eden sözleriyle birlikte eğitimden öğrendikleri ile ilgili düşüncesini “Mesleki öğrenmelere daima açığım. Bu çalışma da birçok oyunlaştırma araçları öğrendim ve bu da bana öğretmenliğim boyunca yarar sağlayacak.” (K42) şeklinde ifade etmiştir. Aynı katılımcı “Öncelikle, eğitim öncesinde dijital araçların kullanımını, oyunlaştırma olarak düşünürken eğitim sonrasında onların gerçekten oyunlaştırmada kullanılan araçlar olduğunu öğrendim. Yani ‘Oyun temelli öğrenme’.” (K42) şeklindeki ifadesiyle, daha önce oyunlaştırma kavramı ile ilgili yanlış öğrenmesinin düzeltildiğini vurgulamaktadır.

Bir katılımcının ifadeleri ise, bu konuda daha fazla öğrenme gereksinimi duyduğunun farkına vardığını ortaya koymaktadır:

“Çocuklarla da bu çalışmayı yaptığımda onlar keyif alıyorlar. Ama ipin ucunu kaçırdığınızda amacına ulaşamayabiliyor onu da görebiliyorsunuz, yani biraz daha uzmanlaşmaya ihtiyaç var kendi adıma.” (K13)

Eğitimin kendisine en önemli katkısının içerikte yer alan bazı Web 2.0 araçlarını uygulama fırsatı olduğunu belirten katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Bana en büyük katkısı da bu programları, zaten bir iki tanesini duymuştum, quizzes falan duymuştum ama bunları uygulama olmamıştı, onları uygulama fırsatı buldum, bundan sonra da uygulamayı düşünüyorum açıkçası. Bu anlamda bana çok katkısı olduğunu söyleyebilirim.” (K3).

Katılımcı buradaki ifadesinde ayrıca bu araçları uygulamaya devam edeceğini de belirterek öğrendiklerini alışkanlığa dönüştüreceğini de ifade etmektedir.

Uygulama sürecinin kendi öğretimlerine olan yansımaları ve bunun kendilerine ve öğrencilerine olan katkılarıyla ilgili görüş bildiren katılımcılardan biri, bu eğitimden öğrendiklerini kendisinin daha önceden planladığı e-twinning projesinde kullandığını ve bu sayede işinin kolaylaştığını belirterek, şu ifadelerle açıklamıştır:

“Zorluk olmadı, aksine benim işimi kolaylaştırdı. ... Benim kış sebzeleriyle ilgili bir e-twinning projem vardı. Eğer bu oyunlaştırma olmasaydı bu konuda daha da zorlanacaktım.

Ama oyunlaştırma olduğu için bir hikâyeyle ve kendileri de içerisinde oldukları için sürece dahil olmak istediler.” (K33).

Okulöncesi öğretmeni olan katılımcı, uzaktan eğitimin çok da uygun olmadığı yaş grubuyla çalışırken bu sürecin zorluklarını aldığı eğitim sayesinde aşmış olduğuyla ilgili düşüncelerini ise şu şekilde paylaşmıştır:

“Uzaktan eğitim sürecinde çocuğa ulaşmamız bizim çok daha zor. Evet canlı derslere katılıyorlar fakat etkinliklerin yaptırılması konusunda ise ailelerin devreye girmesi gerekiyor. Aslında bu kriz, bu oyunlaştırma sayesinde fırsata dönüşmüş oldu. Bu anlamda güzel bir katkısını görmüş oldum”. (K33).

Süreçte oluşturduğu oyunlaştırılmış öğretim planını uyguladığında öğrencilerin güdülenmelerinin arttığını düşündüğünü ve bunun sonucunda öğrendiklerini uygulamaya devam edeceğini belirten bir katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Mesela ben şuan sadece kahoot uyguladım ama bunu da değil mesela teknoloji kullanmadan da oyunlaştırmayı sınıfımda kullanmayı düşünüyorum. Çünkü öğrenme açısından motive açısından gerçekten etkili oldu, özellikle şu dönemde çok etkili olduğu kanısındayım.” (K39).

Bir başka katılımcı, “Benim için de çok eğlenceliydi, çocukların da çok eğlendiklerini görmek güzeldi açıkçası. Normalde böyle soru sorunca bazıları direk sistemden çıkıyor cevap vermemek için bağlantım koptu deyip.” (K53) şeklindeki ifadeleriyle, gerçekleştirdiği uygulamanın kendisi açısından eğlenceli olmasının yanı sıra, öğrencilerinin de derse ilgilerinin arttığı ve sistemde kalmalarını sağladığı konusundaki düşüncelerini aktarmaktadır. Aynı katılımcı, öğrencilerinin güdülenmelerinin diğer derslerine göre daha fazla olduğunu ise şu sözlerle ifade etmektedir: “Önce ben anlattım sonra birbirlerine anlatmaya başladılar nasıl yapılacağını. Güzeldi yani normalde böyle çok yardımlaşmazlar. ... Öğrenciler de bir daha yapalım hocam, diğer ders de yapalım hocam dediler.” (K53). Katılımcı, kendi ifadeleriyle öğrencilerinin güdülenmelerinin arttığını göstergeleriyle birlikte şu şekilde ifade etmektedir:

“Onlara hitap ettiğini düşünüyorum ben çünkü katılım çok yüksekti. Normalde işte dersi başlatırlar telefon bir kenarda kalır, zaten mikrofonu bozuk çocuğun bir cevap veremeyecek. Onu orda bırakır televizyon falan izlerdi, oyununu oynlardı. Şimdi pek katılmayan öğrenciler bile sesi çıkmayan öğrenciler bile kendisine söz hakkı gelecek soru yapacak diye tetikte duruyor. O yüzden motivasyonlarının arttığını düşünüyorum ben.” (K53)

Başka bir katılımcı, önce sınıfında gerçekleştirdiği etkinliği anlatarak daha sonra daha sonra oluşturduğu etkiyi şu şekilde ifade etmektedir:

“Bu kadar etkili olacağını düşünmezdim, hepsi çok hızlı bir şekilde cevap verme yarışına girdiler ve de hiç daha önce derse katılmayan öğrenciler bile bunu devamında yaptılar. Sonrasında ders dışında da hafta sonu bir etkinlik yaptım. Cumartesi günü akşam 8’de

herkes hazır olsun, bir sürpriz soru gelecek diye önceden haber verdim. ... Normalde derslerime 5-6 kişi gelirdi ama 20'den fazla cevap vardı. Çok etkili oldu, bu yüzden bunu devam ettirmeye karar verdim. Öğrencilerin çok hoşuna gitti bu.” (K2)

Bir katılımcı, eğitimde oyunlaştırma konusundaki öğrenmelerine devam edeceğini şu ifadelerle dile getirmektedir: “Kendi adıma çok faydalandığımı söyleye bilirim. Tabi bu eğitim sonrası Eğitimde oyunlaştırma konusunda fırsat buldukça daha fazla bilgilene amacıyla araştırma yapmayı düşünüyorum.” (K38).

Katılımcıların eğitim sürecinde eğitimde oyunlaştırma konusunda kendi görüşlerinden hareketle hem farkındalık kazandıkları hem de bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Bunların yanı sıra, eğitim sürecinde kendilerinin öğrendikleri konuda ders planı hazırlamaları istenerek somut çıktılar ortaya koymaları ve bu şekilde eğitimin daha etkili olması amaçlanmıştır. Ayrıca hazırladıkları ders planlarını uygulayarak da gerçek anlamda nasıl sonuçlar elde edildiğinin görülebilmesi ve öğretilenlerin kendileri deneyimleyebilmeleri amaçlanmıştır. Katılımcıların tüm bu deneyim sonucunda amaçlanan farkındalık ve bilgiyi edinmiş olduklarını belirtmeleri, ayrıca ders planı hazırlayarak uygulamaları sonucunda bunları pekiştirdikleri ve gerçekten etkisini görmeleri sonucunda oyunlaştırmayı kullanmaya ve bu konuda öğrenmeye devam edeceklerini belirtmelerinin çalışma açısından çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Uygulama sürecinin önemli bir aşaması olan ve çalışma kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme modelinin öğretime yansıtma ve sonucu izleme aşamasının gerçekleştirilmesi amacıyla yapılan ders planı hazırlama ve uygulama aşaması ile ilgili katılımcıların görüşlerine daha detaylı olarak ayrıca başvurulmuştur. Bu aşamanın katılımcılar üzerinde ne gibi etkilere yol açtığı ile ilgili alınan görüşler sonucunda ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 4.33.'te verilmiştir:

Tablo 4.33. Ders planlama ve uygulama aşamasının mesleki öğrenme açısından etkileri

Tema	Kod
Eğitim açısından etkileri	Eğitimin daha işlevsel olmasını sağlaması
	Eğitimin etkili olmasını sağlaması
	Eğitimin kalıcılığını artırması
	Eğitimin ciddi bir şekilde yürütülmesini sağlaması
	Oyunlaştırmanın uygulanabilirliğinin deneyimlenebilmesi
Öğretim süreçleri açısından etkileri	Oyunlaştırmanın öğrenciler üzerindeki etkisinin gözlemlenmesi
	Öğrenci güdülenmesinde artış sağlanması
	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımını artırması

Katılımcıların tamamı, uygulama sürecinde konuyla ilgili bir ders planlama ve sınıflarında uygulamalarını içeren bir aşama olmasının sürece olumlu katkılarından bahsetmişlerdir. Uygulama sürecindeki eğitime olan olumlu katkılarının yanı sıra katılımcılar, kendi öğretim süreçlerine olan katkısından da bahsetmişlerdir.

Bir katılımcı bu konudaki düşüncesini belirterek, uygulama yapmanın olumlu etkisini şu şekilde ifade etmiştir: “Videoları izlerdim, aa bu böyleymiş derdim ve geçerdim. Yani nasıl olduğunu uygulamaya dökmeden bilemezdim.” (K33)

Eğitimin ders planı hazırlama ve uygulama içermesi ile ilgili olumlu görüşler bildiren katılımcılardan bir diğeri şu ifadelerle düşüncesini ifade etmiştir:

“Bence ders planı uygulaması olmalı zaten, diğer türlü çok teorik kalıyor. İnsanlar aradığını bulamıyorlar diye düşünüyorum ben. ... Ama bu türde ders planına aktarıldığı zaman uygulansa da uygulanmasa da en azından uygulamaya nasıl geçirildiğini görüyorsunuz. Ders planı hazırlamak zaten çalışan biri olarak görüyorsunuz uygulanabilecek kısımları neleri nereleri uygulanamaz, kaç dakika sürer yaklaşık olarak insan bunları kestirebiliyor. Ama bir kişi bunları düz anlatım yoluyla anlattığı zaman bunları şey yapamıyorsunuz maalesef. Yani zihninizde canlandıramıyorsunuz, öğrenciler ne sorular sorar, işte sınıf gözünüzün önüne gelmiyor. ... Bence olması çok iyi oldu.” (K53)

Bu konuda başka bir katılımcı ise şu ifadelerle düşüncesini açıklamıştır:

“Ders planı hazırlayıp uygulama kesinlikle olması gereken bir şeydi. Çünkü deneyim paylaşım dediğimiz aşama olmamış olurdu böyle olmasaydı yani bir öğrenme deneyimi yaşadık ama bunu Entegre etmenin de deneyimlenmesi gerekiyordu mutlaka. O yüzden çok etkili oldu. O klasik Çin sözü vardır ya gördüklerimizin şu kadarını hatırlarım gibi yani uygulamadan olmazdı bu iş. (K19)

Çalışma için önemli görülen uygulama kısmı ile ilgili bir başka katılımcı da benzer düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Teorik değil de böyle daha çok bizim ders planı hazırlama uygulama şeklinde bizden yapmamızı istemeniz biraz daha böyle olayı daha bir kalıcı hale getirdiğini düşünüyorum yani sadece teoride kalmadı bu da yani güzel oldu.” (K44).

Katılımcı (K44), sözlerine daha önce yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak şu şekilde devam etmiş ve gerekçesini açıklamıştır: “Çünkü çoğu mesela seminerde kursta ne oluyor mesela teorisini alıyoruz ama onu pratiğe dönüştürme dediğin zaman havada kalıyor. Bu açıdan iyi oldu yani böyle bir bizden uygulamalar istemeniz güzel oldu.”

Bir başka katılımcı da aşağıdaki ifadeleriyle ders planı hazırlamanın eğitimin daha ciddi bir şekilde yürütülmesini sağladığı ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

“Kesinlikle olması gerektiğini düşünüyorum. Sadece videoları verip geçseydiniz bir YouTube kanalı gibi olurdu. Aslında ders planı hazırlatmanız tartışma platformu açmanız

bizden sürekli geri dönüş istemeniz bu işin ciddiyetini biraz da ortaya koydu ve biz de bunu anladık daha ciddiye aldık, daha da öğrendik. Ne bileyim sadece video koysaydınız sadece izlenip geçilebilirdi uygulanabilir miydi bilemiyorum hani çok hoşumuza gidebilirdi belki ama uygulamaya bilirdik belki diye düşünüyorum. Ya da uygulardık fakat çok ertelerdik böyle daha güzel oldu. (K47)

Bu konudaki düşüncelerini paylaşan bir başka katılımcı ise yaşadığı deneyimin kendisini güdülediğini ve bu konudaki diğer görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

“Şimdi siz burada bize bir şey tasarlatarak, kısa zamanda bir ürün ortaya koymamızı istediniz. Bu da beni aslında güdüleyen bir şey. Ben normalde mesela EBA’dan aldığım eğitimlerde açıyorum dinliyorum, o an işime yaramıyorsa daha sonra kullanırım deyip bırakıyorum. Ama daha sonra kullanacak mıyım belki de alışkın olduğun tarzdan devam edeceğim hangisi kolayıma geliyorsa. Ama şimdi benim bunu deneme fırsatım oldu, burada denediğim için, ürününü de aldığım için artık diyorum ki bunu kullanabilirim derslerimde. Çocuklar için farklı bir pencere oluşturdum diyorum mesela.” (K51)

Katılımcı, bu konudaki yukarıda verilen görüşlerine ek olarak sürecin öğrenmesi üzerinde oluşturduğu olumlu etkiyi şu şekilde açıklamaya devam etmiştir:

“Hem sizinle de iletişim kurmuş olduk. Sadece videolar üzerinden gitmiş olsaydık belki ben bazı şeyleri fark etmeden, ya da yanlış yapacaktım. Diyelim ki oyunlaştırma sürecini öğrendim ama bir şeyler eksik kalmış olabilir... Evet farkındalığım olacaktı oyunlaştırmaya karşı ama... ben mesela makaleleri de okudum sisteme yüklemiş olduğunuz, belki onları bile okumayacaktım. Ciddiye almayabilirdim belki. Çünkü sonucunda bir uygulama yapacağımızı biliyoruz, ben de kendim, o doğrultuda koşulluyorum, diyorum ki evet ben bunları okursam bir şey tasarlayacağım, bunun sonucunda özgün bir şey ortaya koyacağım, bu da bana bir şey katacak diye düşünüyorum. O yüzden o süreci takip etmeye çalıştım. Ama sadece videolar olsaydı videolar böyle kendi kendine sistemde akacaktı, bazen de öyle şeyler oluyor mesela, dinlemiş gözükecektik ama dinlemeyenler olabilir miydi? Olabilirdi.” (K51)

Bir başka katılımcı, mesleki öğrenme konusunda daha önceki deneyimleriyle kıyaslama yaparak uygulama yapılmasının olumlu etkilerini ve kendisini değerlendirmesini sağladığını şu şekilde ifade etmektedir:

“Mesela ben milli eğitimin de hizmetiçi eğitimlerini alıyorum böyle bir sürü aldığım video oluyor kurs oluyor izliyorum, sonunda kimilerinin sınav oluyor, ama hiçbirinde böyle uygulama yok mesela aldığım. Ya da işte başka farklı toplulukların hizmet içi eğitimlerine katılıyorum, onlarda da uygulama olmuyor. Bu eğitimde uygulamanın olması bence güzeldi, çünkü bizim açımızdan da uygulamayı hazırlarken bir yerde bir sıkıntı var mı yok mu hani bunu görebildik, uygulamanın en güzel yanı buydu bence. Kendimizi değerlendirmemiz açısından.” (K39)

Katılımcılar bu sürecin kendi öğrenmelerine olan katkısının yanı sıra aynı zamanda öğretimlerine de olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcı

öğrencilerinin üzerindeki olumlu etkiyi “Çocuklar tekrar yapalım diyorlar hatta ben tekrardan uyguladım kahootu onlara” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise düşüncesini şu şekilde iletmiştir: “Mesela chatterpixte gönüllü olan birisi konuşmayı yaptı, bir başkası ben de yapmak istiyorum gibi şeyler söyledi. Yani bir sürü ürün ortaya çıktı.” (K51). Aynı katılımcı daha sonra bu sürecin derslerinde güdülenmeyi ve katılımı artırdığıyla ilgili düşüncelerini şu sözlerle aktarmaya devam etmiştir:

“Bir sürü çalışma yaptılar aslında bir haftalık kısa bir süre içinde. Bu da onların süreci sevdiğini gösteriyor bence. Normalde şu dönemde bu kadar öğrenci istekli olmuyor maalesef. Ben mesela diyorum şu ödevi yapın, şunu yapalım. Gönderiyorlar fakat sırf yapmak için gönderiyorlar. Ama bu oyunlaştırmada gerçekten kendi istekleriyle çok değişik tasarımlar yaptılar. ... Şimdi benim dersime katılımlar diğer derslere göre daha yüksek, onu da söyleyebilirim. Biz her hafta yoklama alıyoruz mesela 6-F sınıfı var, diğer derslerde 5-6 kişi benim dersimde 10-15 kişi.”(K51)

Bu konuda bir başka katılımcı da aşağıdaki ifadelerle öğrencilerinin üzerindeki etkisini gözlemlediği ile ilgili düşüncelerini açıklamıştır:

“Tasarlarken acaba olacak mı? Nasıl olacak? Diye bir düşündüm tabi. ... Hazırlarken yapılandırmacı kurama oyunlaştırmanın uygun olduğunu gördüm. Yani bir nevi rehberlik yaptım sadece, metni öğrencilere attım ve izledim. Oldukça da eğlendiriciydi, hatta öğrencilerden görüş talep ettim. Öğrencilerimden kimisi şunu söyledi; “hocam yeni kelimeler öğrendim, bazı kelimelerin yanlışını kullanıyormuşuz onun farkına vardım.” Hatta bir tanesi hocam dedi ben okurken artık yazım yanlışını arıyorum dedi. Yani oldukça etkili olmuş.” (K3)

Katılımcıların birçoğunun, oyunlaştırılmış bir ders planı hazırlama ve bunu uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimi anlatırken kullandıkları ifadeler, bu sürecin aldıkları eğitimin etkililiğini ne ölçüde etkilediğini gösterir niteliktedir. Birçok katılımcı teorik bilgileri edindikten sonra planlamaya geçildiğinde beklemedikleri bir şekilde biraz zorlandıklarını ve bunu çeşitli yollarla aştıklarını anlatırken, aslında uygulama aşamasının bu zorluklarla yüzleşerek somut bir çıktı üretmelerini sağladığını da vurgulamaktadır. Bir katılımcı “İlk etapta hani nasıl yapacağımı bilemedim, o zaman sizinle de konuşmuştuk hani şöyle mi olsa böyle mi olsa. Uzaktan olunca süreç bir de...” (K33) şeklinde ifade ettiği görüşte, planlama aşamasına geçtiğinde yüzleştiği zorluktan bahsetmektedir. Bu konudaki deneyimini paylaşan başka bir katılımcı ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Aslında uygularken ilk ders planı yapacağız dediğinizde çok çaresiz hissettim. Sanki yapamayacakmışım gibi, hem bu online sürece entegre edemeyecekmişim hem de yeterli bilgim yokmuş gibi düşündüm. ... Sonra sizinle bir görüşme talep etmiştik bir arkadaşımınla beraber, orada verdiğiniz örneklerle neler yapabileceğimizi gördüm.” (K2)

Katılımcı paylaştığı deneyimde eğitici ile ek görüşme yaparak yaşadığı zorluğu aştığını ifade etmektedir. Başka bir katılımcı da yaşadığı benzer deneyimi şu sözlerle ifade etmektedir:

“İlk etapta hazırlamaya başlamadan önce sanki kafamda hiçbir şey yokmuş gibi ne hazırlayabilirim ne yapabilirim diye düşündüm. Ondan sonra sizin de o vermiş olduğunuz örnek programların üzerinden geçtim ve sonra kendimce bir şey tasarlayabilirim diye düşündüm. Oturdum bir böyle kafamda düşündüm ve o size gönderdiğim programı tasarladım.” (K44)

Bir başka katılımcı da yaşadığı deneyimden, bu süreçte hissettiklerinden ve çözüm olarak videoları tekrar izlediğinden şu ifadelerle bahsetmektedir:

“Heyecanlandım bir kere nasıl tepki alacağımı merak ettim. Neler, çocuklar neler yapacak diye. ... Acaba iyi yapabilecek miyim? Nasıl iyi yapabilirim amaca uygun kaygısı yaşadım. Eğer gerçek anlamıyla eğitimde oyunlaştırmayı kullanan bir plan uygularsam bunun olumlu etkilerinin olacağını düşünüyordum zaten. İyi anlayıp anlamadığımdan emin olmak istedim. Videoları açıp yeniden izledim.” (K19).

Katılımcının burada özellikle iyi anlayıp anlamadığından emin olmak istediğini belirtmesi, ders planlama ve uygulama aşamasının katılımcıya öğrendiklerini sorgulatmasını sağladığını göstermektedir denilebilir. Bu da bu aşamanın önemini tekrar ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerinin vereceği tepkiyi merak etmesi ve bu konuda heyecan yaşaması, mesleki öğrenmesinin sonucunu izlemenin gerçekleştirilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir.

Başka bir katılımcı ise bu süreçte çok zorlanmasa da takıldığı noktada videoları tekrar izlediğini belirterek şu ifadelerde bulunmuştur:

“Planlamadan önce tekrar izledim o videoları, zaten indirmiştim, telefonumda vardı. Yani kafamdaki birçok soru işaretini gidermiş oldum planlamaya yönelik, sizin de örnek taslak yolladığınız bir plan vardı oradan yazdım, çok kısa sürdü hemen zaten, yani bilgiler taze olduğu için öyle oldu belki tekrar izlemeseydim takılabilirdim.” (K53)

Bir katılımcı ise diğer birçok katılımcının aksine bu süreçte zorlanmadan kendisinden beklenenleri yaptığını şu ifadelerle anlatmaktadır:

“Benim için çok zorlayıcı bir şey olmadı, izlediğim videolar da zaten yardımcı oldu. O şekilde bir sıkıntıyla karşılaşmadan rahat bir şekilde hazırladım. Ben keyif aldım hazırlarken, öğrencilerim de uygulamada onlar da keyif almışlar.” (K39).

Katılımcının diğer bazı katılımcıların yaşadıkları zorlanmayı yaşamaması ve videolarda izlediklerini yeterli bulması, aynı mesleki öğrenme eğitimi sürecinden geçen öğretmenler arasında kendi deneyimleri bağlamında birçok öğrenme farklılıklarının ortaya çıkabileceği ve bunların da belirlenip öğrenme eksikliklerinin tamamlanabilmesi

açısından katılımcıların gerçekleştirdikleri ders planı hazırlama ve uygulama gerçekleştirmenin oldukça işlevsel olduğu düşünülmektedir. Böylece kendi öğrenmelerini değerlendirme fırsatı elde ettikleri düşünülmektedir. Katılımcıların da ifadelerinde bundan açıkça bahsederek veya yaşadıkları deneyim sonucunda yüzleştikleri zorluklardan bahsederek bunu doğrulamaktadır. Ayrıca yine katılımcı görüşlerinden hareketle eğiticiyle birlikte eğitim içerisinde bu yüzleşmeyi gerçekleştirmeleri, bir başka deyişle uygulama fırsatı bulmaları, zorlandıkları noktalarda eğiticiyle etkileşim halinde olmalarından dolayı bunları kolaylıkla aşabilmelerini sağlayarak ileride bu konuda uygulamalarına devam etme konusunda cesaretlendirdiği söylenebilir.

Buna göre, katılımcıların hem öğretime yansıtma hem de sonucu izleme aşamalarını uygulama kapsamında gerçekleştirebilmişlerdir. Katılımcılardan alınan görüşler neticesinde sürece ilişkin deneyim elde etmeleri ve öğrencilerinden aldıkları dönütler doğrultusunda nasıl bir etkiye yol açtığını gözlemlemelerinin, eğitimin niteliğini ve etkisini artırdığı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme modelinde yer alan öğretime yansıtma ve sonucu izleme aşamalarının gerçekleştirilmesi amacıyla uygulamaya eklenen ders planı hazırlama ve uygulama etkinliğinin, katılımcılar üzerinde böyle bir olumlu etkiye sahip olması, katılımcıların birçok mesleki öğrenme deneyimlerinin aksine daha yararlı bulması çalışma açısından oldukça önemlidir. Ayrıca katılımcıların okulların bir açılıp bir kapanması, ani bir kararla uzaktan eğitime geçilmesi gibi zorlukların yaşandığı böylesine zorlu bir salgın süreci içerisinde gerçekleştirilmesine rağmen eğitimle ilgili sorumluluklarını istekle gerçekleştirmeleri, ayrıca öğrencilerinin de kendilerinin uygulama kapsamında yaptıkları etkinliklerden keyif almaları çalışma açısından önemli bir çıktı olarak görülmektedir.

Uygulama ile ilgili görüşlere ek olarak süreçte yaşadıkları güçlükler ve sorunlara yönelik de görüşlerinin alınması amacıyla katılımcılara bu konudaki düşünceleri sorulmuştur. Katılımcılardan alınan yanıtlar sonucunda süreçte karşılaştıkları güçlüklerle yönelik ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 4.34.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.34. Katılımcıların süreçte karşılaştıkları güçlükler

Tema	Kod
Eğitim süreci	Salgın sürecinin zaman yönetimini olumsuz etkilemesi
	Uzaktan eğitime alışılmaya çalışılması
	İnternete erişim sıkıntısı yaşanması
	ÖYS'ye erişimde geçici bir süre aksaklık yaşanması
Sınıfta uygulama süreci	Uzaktan eğitim sürecinde kısıtlı ders saatine sahip olunması
	Eğitim sürecinin sürekli değişmesi (uzaktan ve yüz yüze)
	Hazırlanan ders planının yüz yüze gerçekleştirilememesi
	Hazırlanan ders planının uzaktan öğretime tekrar uyarlanması
	Öğrencilerin çeşitli sebeplerle derse katılamaması
	Uygulamada kullanılan web 2.0 aracının ilk defa kullanmasından dolayı deneyimsiz olunması
	Velilerin ilgisiz olması

Katılımcılar eğitim sürecinde ve uygulama sürecinde yaşadıkları güçlüklerden bahsetmişlerdir. Katılımcıların belirtmiş oldukları güçlükler ise genel olarak uygulama süreci dışında gerçekleşen olaylar ve salgın sürecinden kaynaklanan nedenlerle ilgili olmuştur.

Bu konuda düşüncesini ifade eden bir katılımcı “Zamanla ilgili sıkıntılarımız oldu, onun dışında bir sıkıntımız olmadı”. (K3) diyerek zaman yönetimi konusunda yaşadığı sorundan bahsetmiştir. Bir katılımcı ise “Açıkçası kendi derslerime hazırlanmaktan dolayı bazen oyunlaştırma derslerine zaman ayırmakta zorluk çektim ama modüllerin kapatılmaması beni rahatlattı.” (K38) şeklindeki ifadesiyle, zaman yönetimi ile ilgili yaşadığı zorluğu açıklamaktayken, aynı zamanda da bu zorluğu haftası geçmiş olsa dahi modüllerin sistemde bulunmaya devam etmesi ile esnek bir zamanlama sunulması sayesinde aştığını ifade etmektedir.

Bir katılımcı ise bu konudaki düşüncesini şu ifadelerle paylaşarak kendi uygulama sürecinde yaşadığı güçlükleri dile getirmiştir:

“Olumsuzluk sizin eğitiminizden bağımsız olarak koşullarla ilgili. Yani iki gün yüz yüze geliyorlardı... Sonra bir anda ara tatil oldu bir anda hepsi online oldu. Hiç alışık olmadığımız bir uygulama süreci, hepsinin interneti çok verimli değildi falan filan.” (K19).

Başka bir katılımcı, yaşadığı güçlüklerin kendi sınıfında yaptığı uygulamasının uzaktan olması ile ilgili olduğunu şu ifadelerle belirtmiştir: “Sadece dediğim gibi uzaktan olması sıkıntı oldu, aslında yüz yüze olsaydı daha eğlenceli olabilirdi ama yine de çok güzel oldu.” (K47).

Bir başka katılımcı da uygulamanın uzaktan eğitim yoluyla yapılmasının bazı güçlüklerle sebep olduğundan bahsederek düşüncelerini şu ifadelerle belirtmiştir:

“Uzaktan eğitim olması da biraz tabi istediğimiz verimi azaltmıştır, mutlaka verim almışızdır ama azaltmıştır. Yüz yüze olduğu zaman daha bir verimli olur diye düşünüyorum.” (K44)

Bir başka katılımcı da yaşadığı sorunların salgın sürecinden kaynaklanan sorunlar olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Eğitim boyunca tek sorun öğrencilerin katılmasıyla süreç yani. Çünkü biliyorsunuz pandemi sürecindeyiz, pandemi süreci öğrenciler için çok zor bir süreç olarak geçiyor şu anda sadece bu araştırma özelinde değil bu sene başından beri öğrencilerin derslere katılması konusunda çok sorun yaşıyoruz. Özellikle internet bağlantıları çok sıkıntılı bazen benim bile bağlantımda sıkıntı oluyor.” (K51)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında uygulama süreci ile ilgili yaşadıkları güçlüklerin genel olarak salgın sürecinden kaynaklanan güçlükler olduklarını belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların uygulama sürecinin önemli özellikleri ve özellikle modelde yer alan aşamalar ile ilgili herhangi bir sorun belirtmemeleri, geliştirilen modelin ve uygulama sürecinin onaylanması açısından önemli görülmektedir.

Katılımcılardan tüm eğitim süreciyle ilgili eleştirilerinin de alınarak daha iyi olabilmesi için önerilerinin neler olduğu ile ilgili de görüşleri alınmıştır. Buna göre katılımcılar Tablo 4.35.’te yer alan tema ve kodlar doğrultusunda önerilerini sunmuşlardır.

Tablo 4.35. Katılımcıların eğitim sürecine yönelik önerileri

Tema	Kod
Eğitimin genel yapısı	Eğitimin öğretmenlik alanına yönelik olarak yapılması
Eğitim süreci	Daha fazla canlı ders yapılması Tartışma forumunun daha aktif kullanılması Katılımcılar arası daha fazla etkileşim sağlanması Değerlendirme oturumu yapılması Uygulamanın yüz yüze yapılması Başka bir planlama ve uygulama daha yapılması
İçerik	Ek kaynakların çoğaltılması Daha fazla Web 2.0 aracı tanıtılması Örneklerin çoğaltılması Öğretmenlik alanlarına göre örneklerin çeşitlendirilmesi Öğrenci düzeyine göre örneklerin çeşitlendirilmesi Video özetleri gibi küçük hap bilgiler eklenmesi
Diğer	Whatsapp grubu kurulması İleri seviyede bir eğitim daha olması

Katılımcılar eğitimin genel yapısı, eğitim süreci ve içerik gibi konularda bazı önerilerde bulunmuştur. Katılımcıların görüşleriyle ortaya konulan önerilerin büyük bölümü eğitim süreci ve içerikle ilgili olmuştur. Eğitimin genel yapısı ile ilgili olarak bir katılımcıdan “Belki branş bazında olabilirdi eğitim.” (K3) şeklindeki ifadesiyle, eğitimin öğretmenlik alanı sınırlandırılarak tek bir alana yönelik olarak yapılması konusunda öneri gelmiştir.

Eğitim süreci ile ilgili olarak ise bir katılımcı canlı derslerin daha fazla yapılmasını ve bunların öğretmenlik alanlarına ayrılarak yapılmasını şu ifadelerle belirterek öneride bulunmuştur: “Daha fazla olabilirdi, bir de zümre zümre olabilirdi zoom görüşmeleri.” (K3). Katılımcılardan birçoğu ise videolarda bulunanlara ek olarak yüklenen ve canlı derslerde sunulan ders planı ve uygulama örneklerinin çoğaltılması ile ilgili öneride bulunarak bir katılımcı şu şekilde görüşünü ifade etmiştir; “Biraz örneklerin fazla olması gerektiğini ben şeyde de yazdım hani uygulama örneklerinin en azından edebiyata dair biraz fazla olmasını isterdim, bir fikir vermesi bağlamında.” (K3).

İçerikle ilgili olarak bir katılımcı, daha fazla Web 2.0 aracının tanıtılması ile ilgili önerisini şu ifadeleriyle sunmuştur:

“Biraz daha Web 2.0 aracının tanıtılabileceğini düşünüyorum. O kadar fazla var ki hepsine sizin hakim olmanız mümkün değil ama şöyle bir eksiklik hissettim; O kadar çok var ki mesela hangi alanlarda hangi araçlar var. Mesela hikâye yazma ölçme değerlendirme...” (K2).

Bir başka katılımcı ise, sistemde yer alan ders materyallerine ek olarak yer almasını önerdiği başka bir ders materyali ile ilgili düşüncelerini gerekçeleriyle birlikte şu şekilde ifade etmektedir:

“Mesela bazı durumlarda küçük tek sayfalık özet bilgiler hazırlanıyor ya hocam, işte karıştırılabilecek, direkt baktığımızda nokta atışı görebileceğimiz, videoların özeti gibi şeyler sunulsaydı güzel olabilirdi. Çünkü unutuyoruz ya, unuttuğumuzda tekrar videoyu izlemek yerine...” (K53).

Süreçte iletişimin daha kolay bir şekilde sağlanması açısından bir öneri sunan katılımcı düşüncesini “Bir de aslında bir whatsapp grubu da oluşturulabilirdi. Ben mesela zoom görüşmelerinizden haberdar olmadım, sonradan oldum.” (K3) şeklinde ifade etmiştir.

Bir katılımcı ise, eğitimin ileri seviyede bir içerikle devam etmesini önererek şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Farkındalık kazanmamız açısından bu eğitim iyiydi. Belki bir tık daha derinleşebileceğimiz bir ikinci aşama olabilirdi. Daha farklı uygulamalar veya bizim birer plan daha hazırlamamız

gibi. Biraz ileri seviyeye ihtiyaç duydum gibi. Sizin amaçlarınızın yerine geldiğini düşünüyorum ama devam etseniz, biraz daha derinleştireceğim deseniz ona da dahil olmak isterim, öyle diyeyim.” (K19)

Katılımcıların uygulama süreci ile ilgili verdikleri öneriler göz önünde bulundurulduğunda, katılımcılar tarafından yapıcı bir şekilde ele alındığı ve gerçekten uygulamayı iyileştirecek nitelikte öneriler olduğu görülmektedir. Ayrıca bir katılımcının bu eğitimin amaçlarının gerçekleştirildiğini belirterek daha üst seviye amaçlarla ileri seviyede bir eğitim daha önermesi, gerçekleştirilen uygulamadan memnun kaldığını ve başka bir eğitim daha alarak bu konudaki öğrenmesini zenginleştirmek istemesi açısından güdülendiğini göstermektedir. Bu da araştırmanın amaçlarına ulaşması açısından önemli bulgulardan biri olarak görülebilir.

Bununla birlikte, gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bir önemli nokta da katılımcıların büyük çoğunluğunun böyle bir eğitime tekrar katılmak istediklerini ve bu eğitimde elde ettikleri kazanımları derslerinde kullanmaya devam edeceklerini belirtmeleri olmuştur. Bir katılımcı “Yine böyle bir çalışmanız olursa yine katılmak isterim.” (K39) diyerek bu konudaki görüşünü belirtmiştir. Bir katılımcı ise öğrendiklerini uygulamaya devam etme konusundaki düşüncesini “Şeyi de denemek istiyorum, farklı uygulamaları da denemek istiyorum. ... İşime yarayacağını, kullanacağımı düşünüyorum ben burada öğrendiklerimi.” (K53) şeklindeki ifadeleriyle dile getirmiştir. Bir başka katılımcı da “Tabi ki kullanmayı düşünüyorum, hatta sizin haberiniz yok sizden sonra ben bir kere daha kullandım.” (K47) şeklinde ifade ettiği görüş doğrultusunda eğitimde kazandıklarını uygulama süreci dışında da kendi isteğiyle kullandığını ve ileride de kullanmaya devam edeceğini düşündüğünü belirtmektedir. Başka bir katılımcı ise yine bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Son 5 dakikada çocuklara sordum özellikle dönüt almak amacıyla, memnun kalmışlardı çok ilgililerini çekmişti. O yüzden bunları ileriki derslerde de kullanmak istiyorum, dediğim gibi diğer elementleri de kullanmak isterim yani. ... bunları da yani imkân ölçüsünde kendimizi de geliştirdikçe uygulamak istiyorum bunları. (K44)

Başka bir katılımcı ise öğrendiklerini diğer konularda ve farklı oyunlaştırma araçları ile deneyerek kullanacağını belirterek şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bu ilk aşama hani eğitimle başlamış oldu ama bundan sonrasında da kesinlikle sadece kelime öğretiminde değil diğer dil becerilerinde de kullanmayı düşünüyorum. Mesela ben şu an sadece kahoot uyguladım ama bunu da değil mesela teknoloji kullanmadan da oyunlaştırmayı sınıfımda kullanmayı düşünüyorum.” (K39)

Katılımcının bu şekilde derslerinde oyunlaştırmayı kullanmaya devam edeceğini ve buradaki çalışma kapsamında yaptığı uygulama dışında farklı uygulamalar da yapmaya çalışacağını söylemesinin, eğitim sürecinin katılımcının öğretim davranışına olan etkisi açısından önemli görülmektedir.

4.3.5. Katılımcılar tarafından hazırlanan ders planları, materyaller ve öğrenci çıktıları

Katılımcıların eğitim içerisinde öğrendiklerinden hareketle oluşturdukları ders planları, materyaller ve uygulama sırasında ve sonunda öğrencileri tarafından ortaya konulan çıktılar, eğitimin etkililiği konusundaki bir başka veri kaynağı olarak dikkate alınmıştır. Katılımcılar tarafından ortaya koyulan ders planlarının tümü oyunlaştırma konusunda farklı ve özgün etkinlikler içermektedir. Bu ders planlarının ve materyallerinin bazıları örnek olarak burada sunulmuş, diğer planlar ve materyaller ek olarak çalışmanın sonuna eklenmiştir. Bütünlük oluşturması ve akıcılığın sağlanması amacıyla, ders planlarından hemen sonra o plana ilişkin materyaller ve öğrenci çıktıları ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Aşağıda yer alan Görsel 4.14.'te K51'in 6. Sınıf Fen bilimleri dersi için hazırlanmış olduğu ders planı katılımcının hazırladığı haliyle verilmektedir.

Dolaşım Sistemi Oyunlaştırma Planı	
Ders	Fen Bilimleri
Sınıf	6.sınıf
Amaç	Öğrencilerin kan bağışi konusunda daha duyarlı davranmalarını ve kan vermenin önemini kazandırmak. (İnsanları gönüllü kan bağışi yapmalarına teşvik etmek.)
Süre	4 ders saati
Kazanımlar	F.6.2.3.3. Kanın yapısını ve görevlerini tanımlar. F.6.2.3.4. Kan grupları arasındaki kan alışverişini ifade eder. F.6.2.3.5. Kan bağışının toplum açısından önemini değerlendirir.
Kaynaklar	• Mentimeter ile kısa bir anket oluşturma • Chatterpix ile kan hücrelerini konuşurma • Öğrenciler tarafından hazırlanacak sloganlar ve posterler • Öğrencilerin çalışmalarının ve puan sıralamalarının paylaşılacağı, ödüllerin açıklanacağı EBA portalı. • Kısa videolar • Ppt sunum • Writecomics ile Karikatür Oluşturma
Oyunlaştırma Unsurları	• Takımlar • Grup avatari • Rozetler • İlerleme, sıralama ve liderlik tablosu • Ödüller • Şans faktörü
Öğretmen ve Öğrenci Roller	Öğretmen: Sürecin planlayıcısı, takipçisi ve rehberi Öğrenciler: Süreçte hem bireysel hem işbirlikçi bir şekilde etkin katılımcılar

Görevler ve Puan Getirileri		
1.	Grup avatari oluşturup EBA'da paylaşma	10 puan
2.	Chatterpix ile kan hücrelerini konuşurma	10 puan
3.	Sunumdaki kan grupları alıştırmasındaki soruları yanıtlama	10 puan
4.	EBA'daki soruları tüm grup üyelerinin yanıtlaması	20 puan
5.	Kan bağışına dikkat çeken bir örnek olay üzerinden Writecomics ile karikatür hazırlama ve EBA'da paylaşma	30 puan
6.	Türk Kızılay'ına kan bağışını teşvik eden bir poster ya da slogan hazırlama	20 puan

3. görev yerine: Kan bağışıcısı olmanın şartlarını, kan bağışının hangi kurumlara yapılabileceğini araştırma da yazabilirim

Her grup kendi özelliğine göre "Sağlıklı birey, yardımsever rozetleri" gibi bir rozet ve ödül kazanabilir. Kazanan grup kitap ödülü ile ödüllendirilecektir.

Dersin İşlenişi:

Zoomda başlatılan Fen Bilimleri dersinde öncelikle öğretmen öğrencilere dersin başında Mentimeter programından bahseder. Bu programı kullanacak öğrencilerin zaten bir telefon ya da tablet bilgisayarları olduğu için ilgili sayfayı açmaları sağlanır. Mentimeter ile oluşturulan kod öğrencilere verilir ve "Kan bağışi denildiğinde aklınıza gelen kelime ya da kelimeleri yazabilir misiniz?" adlı bir soruyu yanıtlamaları istenir. Öğrencilerin en fazla üç kelime ya da kelime grubu yazabilecekleri açıklanır. En sık rastlanan kelime ekrana gelir ve daha sonra derse geçilir.

Sınıfta öğrenciler akıyuarlar, alyuarlar ve kan pulcukları olmak üzere üç gruba ayrılır. Gruplar ile birlikte farklı çalışmalar yapılacağı açıklanır.

Öğretmen kanın rengini öğrencilere sorarak derse başlar. Ardından şu açıklamalar yapılır:

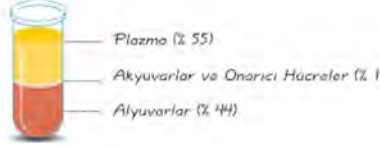
Görsel 4.14. K51'in 6. Sınıf Fen bilimleri dersi için hazırlamış olduğu ders planı

Damarlarımız içerisinde dolaşan kırmızı renkli sıvıya **kan** denir. Kan damarlar içerisinde dolaşarak madde taşınmasını sağlar. Yetişkin, sağlıklı bir insanda yaklaşık 4-5 litre kan bulunmaktadır. Vücuttaki kanın yarısı kaybedilirse hayati tehlike söz konusu olur.

Kanın yapısını yaklaşık olarak %45 kan hücreleri ve %55 plazma denilen sıvı oluşturmaktadır. Kan plazmasının %90'ı sudan oluşurken geriye kalan %10'luk kısmında ise atık maddeler, hormonlar ve besinler (protein, yağ, karbonhidrat, vitamin ve mineral) bulunur.

Bir miktar kan alınıp tüpte bekletildiğinde üstte açık sarı renkli bir sıvı altta ise kırmızı renkli bir çökeltinin oluştuğu görülür.

Kan plazması: Yaklaşık %90'ı sudur. %10'unu ise proteinler, aminoasitler, yağlar, vitaminler, karbonhidratlar, hormonlar ve inorganik maddeler oluşturur.



Covid hastalarına verilen plazma görseli de gösterilir.



Kan dokusunun görevi maddenin taşınmasını sağlamaktır. Ancak bunun yanında başka görevleri de bulunmaktadır. Kanın görevleri:

1. Vücut hücrelerine gerekli besin ve oksijeni taşır.
 2. Vücut hücrelerinde oluşan atık maddelerin taşınmasını sağlar.
 3. Vücutta oluşan yaralanmalar sonrasında pıhtılaşarak kan kaybını engeller.
 4. Vücudun mikroplara karşı savunmasını sağlar.
 5. Vücut ısısının düzenlenmesini sağlar.
 6. Hormonların ilgili organlara iletimini sağlar.
- Kan dokusundaki kan hücreleri; alyuvarlar, akyuvarlar ve kan pulcukları olarak adlandırılır.

Görsel 4.14. (Devam) K51'in 6. Sınıf Fen bilimleri dersi için hazırlanmış olduğu ders planı

Kan Hücreleri



Kan Hücreleri:

- Alyuvarlar (Kırmızı kan hücreleri)
- Akyuvarlar (Beyaz kan hücreleri)
- Kan pulcukları

Alyuvar, akyuvar ve kan pulcuklarının [Chatterpix](#) ile konuşturulması. Çocuklara [Chatterpix](#) ile ilgili aşağıdaki açıklama yapılır: Bir resim çizebilir, var olan bir karakterin fotoğrafını çekebilir ya da internet üzerinden bir resim indirebilirsiniz. Sonrasında tek yapmanız gereken bu resmi [ChatterPix](#) uygulamasına yükleyerek bir ağız çizgisi belirlemek ve ses kaydı yapmak.

[ChatterPix](#) okul öncesi çağındaki çocuklar için eğlenceli bir öğrenme aracı olabilir. Çocukların çizdiği resimlerdeki karakterler konuşturularak eğlenceli bir öğrenme etkinliği gerçekleştirilebilir. Bunun yanında taşıtların, hayvanların, eşyaların vb. nesnelerin tanınması amacıyla eğlenceli öğretici materyaller hazırlanabilir, ilköğretim düzeyinde de kullanılabilir.)

Ödev: Sınıfta gruplar oluşturarak görev dağılımı yapalım. Kan bağışçısı olmanın şartlarını, kan bağışının hangi kurumlara yapılabileceğini araştıralım. Kan bağış sırasında hijyenin önemini tartışalım (Bir sonraki derse hazırlık).

Kan Grupları ve Kan Alışverişi

Kaza sonucu yaralanan ve kana ihtiyaç duyan bir kazazede için kazazede ile aynı kan grubuna sahip bir kan bağışçısı bulmak gerekir. Kan bağışçısı ile kazazedenin aynı kan grubunda olmasının niçin gerekli olduğunu hiç merak ettiniz mi?

Kanın görevi tüm insanlarda aynı olsa da her insanda aynı yapı ve özellikte kan hücreleri bulunmaz. Kan grupları, plazmada ve alyuvarların zarında bulunan bazı proteinlere göre belirlenir. İnsanlarda dört farklı kan grubu bulunur. Bunlar **A**, **B**, **AB** ve **0** kan gruplarıdır. Kan alışverişi aynı kan grupları arasında yapılır.

Kan alışverişi için kan grupları dışında **Rh** faktörü de önemlidir. Alyuvarlarında **Rh** faktörü bulunan kan **Rh pozitif (+)**, **Rh** faktörü bulunmayan kan **Rh negatif (-)** olarak adlandırılır. **Rh** faktörü de düşünüldüğünde insanlarda toplam sekiz farklı kan grubunun olduğunu söyleyebiliriz.

Örneğin, A **Rh (+)** kana ihtiyaç duyan bir kişiye A **Rh (+)** kan verilmelidir. Bu kişiye farklı bir kan grubu verildiği takdirde alyuvar hücreleri birbirine yapışarak çökelme meydana getirir ve kişinin damarlarını tıkararak ölümüne neden olur.

Kan Grupları ve Kan Alışverişi

İnsanın kanda iki çeşit özel protein (antijen) bulur. Bu özel proteinlere, A antijeni ve B antijeni denir. İnsanda bu antijenleri bulup bulunmamasına göre dört farklı kan grubu çeşidi vardır. Bu kan grupları: A, B, AB ve 0'dir. Kan alışverişi aynı kan grupları arasında yapılır. Kan alışverişi için kan gruplarının dışında Rh faktörlerine de dikkat edilir. Bu faktör ilk olarak Rhesus (Rhesus) maymunlarında keşfedilmiştir. Alyuvarlarında Rh faktörü bulunan kan **Rh (+)** bulunan kan ise **Rh (-)** olarak adlandırılır. Rh (+) Rh (-)'ye kan veremez.

Kan Grubu	Alyuvarlarında A antijeni bulundurma	Alyuvarlarında B antijeni bulundurma
A	Var	Yok
B	Yok	Var
AB	Var	Var
0	Yok	Yok

Görsel 4.14. (Devam) K51'in 6. Sınıf Fen bilimleri dersi için hazırlamış olduğu ders planı

Emrehan

Aşağıdaki tabloda bazı kislere ait kan grupları verilmiştir. Buna göre aşağıda verilen kisliler arasında kan alaverisinin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini belirtiniz.

İsme	Kan Grubu	Rh Faktörü
Yunus	0	-
Samet	A	+
Melih	AB	-
Mustafa	B	+
Özlem	A	-
Ramazan	AB	+
Ölüm	0	+
Yunus	B	+
Emrehan	A	-

✓ - ✗

Yunus - Gülseren

Samet - Emrehan

Samet - Özlem

Mustafa - Yunus

Özlem - Gülseren

✓ - ✗

Ramazan - Melih

Yunus - Samet

Özlem - Melih

Yunus - Özlem

Ramazan - Yunus

Ülkemizde doğal bir afet yaşandığında duyarlı vatandaşlarımız hastanelere koşarak kan bağışında bulunurlar. Yine zaman zaman televizyon, radyo ve sosyal medyada "Acil B Rlı (-) kana ihtiyaç vardır." gibi duyurular ile karşılaşır ve o kan grubuna sahipsek yardımcı olmak için harekete geçeriz. Herhangi bir yaralanma durumunda, bazı hastalık veya ameliyatlarda kana ihtiyaç duyan bireye başka birinden kan verilmesine **kan nakli** denir. Yetişkin bir insanda yaklaşık olarak 4-5 litre kan olduğunu daha önce öğrenmiştik. Sahip olduğumuz kanın yaklaşık beşte birini kaybettiğimizde hayatı tehlike yaşarız. Bu nedenle kana ihtiyaç duyan insanlara kan vermek son derece önemlidir.

Kan bağışına dikkat çeken [Writecomics](#) ile karikatür hazırlama ve [EBA'da](#) paylaşma

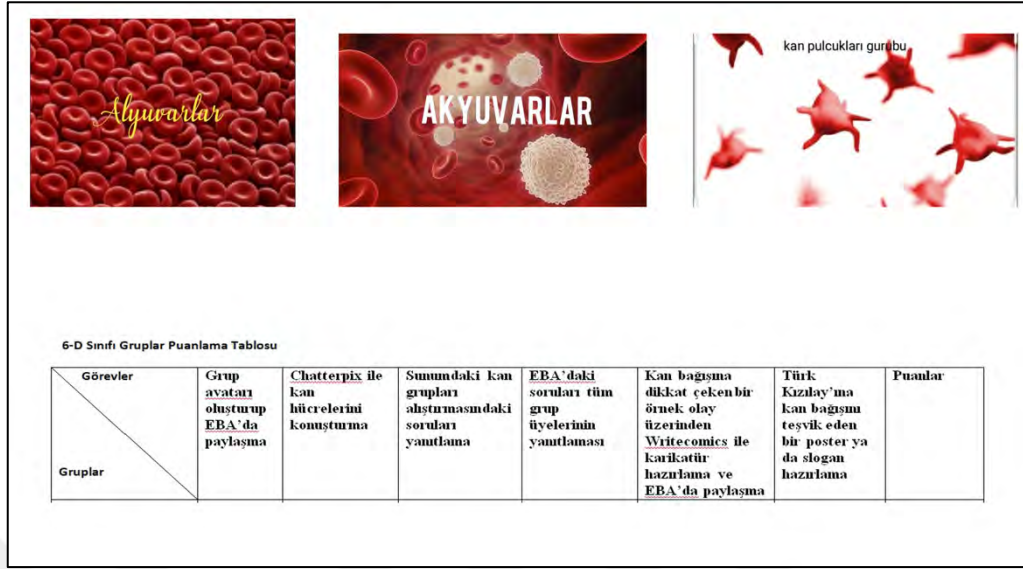
Not: Kan bağışı hijyenik ortamlarda yapılmalıdır.

Görsel 4.14. (Devam) K51'in 6. Sınıf Fen bilimleri dersi için hazırlamış olduğu ders planı

Yukarıda verilen ve fen bilimleri öğretmeni olan katılımcı (K51) tarafından hazırlanan ders planına bakıldığında, hem eğitici tarafından verilen oyunlaştırma içeren ders planlama görevinin her aşamasının yerine getirilerek özgün bir oyunlaştırma tasarlandığı, hem de konunun güncel bir sorunla ilgili olması açısından oldukça dikkat çekici olduğu görülmektedir. Katılımcının ders planına ilişkin olarak hazırladığı ders materyallerine örnek olarak, Görsel 4.15.'teki rozetler ve Görsel 4.16.'te gösterilen gruplar ve görev değerlendirme tablosu verilebilir:



Görsel 4.15. K51'in ders materyali olarak hazırladığı rozetler



Görsel 4.16. K51 tarafından oluşturulan gruplar ve görev değerlendirme tablosu

Katılımcı (K51), hazırladığı ders planını uygulama sırasında gerçekleştirdiği etkinliklerde öğrenciler tarafından birçok ürün ortaya çıktığını belirterek, bu ürünlerle ilgili görselleri araştırmacıyla paylaşmıştır. Aşağıda verilen Görsel 4.17.'de öğrencilerin verilen görev sonucunda oluşturdukları afişler gösterilmektedir:



Görsel 4.17. K51'in öğrencilerinin hazırladığı afiş ve karikatürler

Görsel 4.17.'da görüldüğü üzere öncelikle katılımcı eğitimde verilen görevi yerine getirerek detaylı ve özgün oyunlaştırılmış bir ders planı oluşturmuş ve bu planı hazırladığı materyalleri de kullanarak sınıfında uygulamıştır. Öğrenciler de bu uygulama sürecinde birçok ürün ortaya koyarak sürece katılım göstermişlerdir.

Bir sınıf öğretmeni olan katılımcı K19 tarafından hayat bilgisi dersi için hazırlanan bir başka ders planı örneği ise Görsel 4.18.'de verilmiştir.

Oyunlaştırılmış Ders Planı

Ders: HAYAT BİLGİSİ

Sınıf: 2

Konu: PARAMIZI HARCARKEN

Süre: 2 ders saati+ Ev çalışmaları

Amaç: TUTUMLU OLMAK

Kazanım: Parasını ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde harcar.

Oyun elementleri: Puan, Görev, Liderlik Tablosu, Avatar, Sanal para

Kullanılan Web 2.0 Araçları (varsa): Kahoot, Google Classroom

Süreçten kısaca bahsediniz:
Öğrencilere konu ile ilgili gerekli ders içeriklerini sunduktan ve dersi işledikten sonra birlikte bir proje yapılacağı ile ilgili bilgilendirme yapıldı.
*Her öğrenci kendine bir süper kahraman seçti (Var olan bir film karakteri, hayali bir karakter, veya gerçek hayattan bir hayvan, bir bitki veya bir kişi olabilir)
* Bu kahramanı tanıtan mini bir yazı hazırlayarak bu kahramanın istek ve ihtiyaçlarını örneklemek adına liste oluşturdular.
*Kahoot aracılığı ile gönderilen linke girerek "Tutumlu Olmak" oyununu/quizini oynadılar.
*Süper kahramanının da yer alabileceği, evdeki artık malzemelerden bir kumbara tasarlamak
*Tüm yönergelerin ve puanlamaların olduğu bir classroom ödevi oluşturuldu, adına görevler dendi ve öğrencilerin bunları yükleyerek teslim etmesi sağlandı, puanlama olduğu için çalışma sonunda kazanılan puan kadar sanal paranın kumbaraya yükleneceği belirtildi.
* Puanların yer aldığı bir liderlik tablosu sınıfta paylaşıldı (Hepsi 100 puan 😊)
Ek bir sayfa olarak kumbara görsellerini yükleyeceğim.
Varsa ek görsel ve materyallerinizi ekleyebilirsiniz:

Görsel 4.18. K19 tarafından hazırlanan ders planı

Verilen bu örnekte de öğrenci yaş grubuna uygun ve özgün bir oyunlaştırma tasarlandığı görülmektedir. Ayrıca her iki örnekte de katılımcıların ders planlarını hazırlarken uygulama süreci boyunca edindikleri bilgilerden yararlandıkları gözlemlenmektedir. K19'un ders planında yer alan etkinlikleri gerçekleştirdiği sırada öğrenciler tarafından oluşturulan kumbaralar Görsel 4.19.'de gösterilmektedir.



Görsel 4.19. K19'un öğrencilerinin hazırladıkları kumbaralar

Öğrencilerin K19 tarafından verilen görev sonucunda atık malzemelerden, etkinliğin temasına uygun olarak kumbaralar tasarlayıp yaptıkları görülmektedir. Kumbara görevinin özellikle etkinlik teması olan “süper kahraman” temasına uygun biçimde verilmesi, katılımcının eğitim sürecinde edindiği bilgiyi kullandığını göstermektedir.

Okul öncesi öğretmeni olan K33'ün hazırlamış olduğu ders planı ise Görsel 4.20.'de gösterilmektedir.

OYUNLAŞTIRILMIŞ DERS PLANI

Konu: Sağlıklı Beslenme

Sınıf: Okul Öncesi

Etkinlik: Sebzeler (Ispanak, Pırasa, Karnabahar)

Süre: 30dk. Sınıfın çocukların durumuna göre değişiklik gösterebilir.

Amaç: Sebzelerin vücuda faydalarını öğrenerek, sebzeleri tüketmek.

Kazanım: Sağlıklı beslenmenin önemini öğrenmek, araştırma yapmayı öğrenmek ve yaşantıya uyarlamak.

Oyun elementleri: Puanlar ve Rozetler

Kullanılan Web 2.0 Araçları :

1. Fotoram aracı ile sebze kolajı oluşturma,
2. ChartterPix sebzelerin görselini konuşturma ve faydalarını kısaca anlatma,
3. Archimboldo sebze ve meyvelerle özgün resimler oluşturma,
4. Padlet yapılan araştırma sonucu uygun olanları padlete yerleştirme,
5. Jigsaw sınıf içi çalışmalarla çekilen fotoğrafın puzzle oluşturarak tamamlama.

PLANIN UYGULANMASI

Derse ön hazırlık aşaması: Anlatılacak olan sebzeyi ChartterPix aracı ile konuşturarak çocukların dikkatini o sebzeyle çekmek, soru cevap ile sohbet etmek. (tadı, görüntüsü vb.) Oluşturulan sebze kolajını inceleme.

Derste uygulama süreci: Kitap veya internet üzerinde araştırma ile;

Adı, rengi, hangi mevsimde yetiştiği, nasıl yetiştirildiği,

İçinde hangi vitaminler olduğu,

Hangi organlara katkı sağladığı,

Hangi yemekler yapıldığı vb. şekilde yapılarak istenilenleri padlete yerleştirmek,

Ailelere gerekli bilgileri vererek, evde araştırma sonucu çocukların seçtiği yemeği birlikte yaparak yemeleri,

Sunum yaparak neler düşündükleri hakkında geri bildirim sohbetinin yapılması.

Araştırılan sebze bilgilerini padlete yerleştirme ve jigsaw ile puzzle oluşturma.

Değerlendirme: Uygulama süresince her yapılan etkinlikte bir puan, sebzeleri yemelerinde bir rozet ve uygulama sonunda bir sağlık madalyası kazanmaları sağlanacaktır.



Görsel 4.20. K33 tarafından hazırlanan ders planı

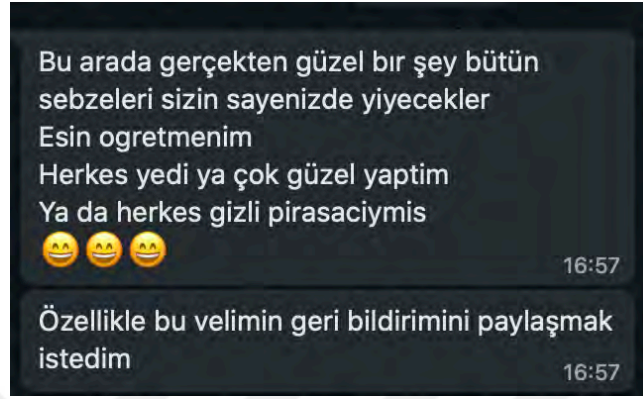
Ders planı incelendiğinde, okul öncesi yaş grubuna uygun olarak hazırlanmış ve oyunlaştırma etkinlikleri içeren bir yapıda olduğu görülmektedir. Katılımcılar uygulamalarını hazırladıkları ders planları doğrultusunda yapmaya çalışsalar da bazen uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlar veya başka nedenlerle değişikliğe giderek farklı etkinlikler de yaptırmışlardır. Bu da uygulama sürecini deneyimleyerek öğrenmeleri açısından önemli görülmektedir. K33 de hazırladığı ders planında öngördüğü 30 dk'lık süre dışında hikayeleştirmeden yararlanarak farklı bir etkinlik daha üretmiş ve 5 haftalık bir süreç boyunca bu etkinliğini uygulamıştır. Bu etkinliğe yönelik olarak özgün bir şekilde hazırladığı hikâye ve öğrencilerin yedikleri sebzeler için hazırladığı çizelge Görsel 4.21.'de gösterilmektedir.



Görsel 4.21. K33'in ders planı doğrultusunda oluşturduğu hikaye

Katılımcı daha sonra oluşturduğu bu hikayeyi desteklemek amacıyla anlatırken kullanacağı bir powerpoint sunusu hazırlamış ve bu sunuda öğrencilerin içselleştirmesi amacıyla toplu bir fotoğraflarını kullanmıştır. Ek.te bu sunuya ait görseller yer almaktadır. Katılımcı, oldukça etkili olduğunu düşündüğü bu etkinlik sonrasında

öğrencilerinin velilerinden olumlu dönütler aldığını belirterek, bir velisinin bu konudaki görüşüne yönelik Görsel 4.22.’de verilen telefon mesajlaşma uygulamasından alınan ekran görüntüsünü araştırmacıyla paylaşmıştır.



Görsel 4.22. K33’ün öğrencilerinden birinin velisinin gönderdiği mesajın ekran görüntüsü

Katılımcıların hazırladıkları ders planları ve materyalleri incelendiğinde eğitimi “başarılı” bir şekilde tamamladıkları kabul edilmiştir. Katılımcılar tarafından hazırlanan ders planları ve materyallerin, bu planların uygulanması sürecinde öğretmenler tarafından gösterilen çabanın ve öğrencilerin bu süreç içerisinde ortaya koydukları ürünlerin, salgın sürecinin yol açtığı güçlüklerle rağmen etkili bir eğitim süreci geçirildiğini gösterir nitelikte olduğu düşünülmektedir.

4.3.6. Yansıtmalardan elde edilen bulgular

Katılımcılardan, eğitim içerisinde verilen görev doğrultusunda gerçekleştirdikleri ders planlama ve bu ders planlarını uygulama süreçleri ile ilgili süreç sonunda birer yansıtma raporu yazarak bu süreçte neler hissettikleri ve neler deneyimledikleri ile ilgili düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Böylelikle katılımcıların hem süreç içerisinde daha fazla gözlem yapmaları hem de deneyimlerini tekrar gözden geçirmeleri amaçlanmıştır. Katılımcıların yazmış oldukları yansıtma raporlarında hangi konularda düşüncelerini paylaştıkları incelenmiş ve buna göre ortaya çıkan bulgular Tablo 4. 36.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.36. *Katılımcıların yansıtma raporlarında yer alan düşüncelerine yönelik bilgiler*

Tema	Kod
Ders planı hazırlama	Oluşturulan ders planının değerlendirilmesi
	Planın uygulanabilirliği üzerine düşünülmesi
	Planlama aşamasındaki hislerinin ifade edilmesi
Uygulama	Planlanan amaçlara ulaşıp ulaşılamadığının değerlendirilmesi
	Öğrenci tepkisinin izlenmesi
	Öğrenci üzerindeki etkisinin gözlemlenmesi
	Kendi üzerindeki etkisinin düşünülmesi
	İleriye yönelik plan yapılması
	Derse ne gibi etkilerinin olduğunun belirlenmesi
	İşleyen ve işlemeyen yönleri üzerinde düşünülmesi
	Yaşanan sorunların ifade edilmesi
	Öğrenilenlerin gözden geçirilmesi
	Bu konudaki gereksinimlerinin farkına varılması

Katılımcıların gerçekleştirdikleri uygulama sonrasında yazmış oldukları yansıtma raporlarında ders planını hazırlama ve uygulama sürecine yönelik olarak Tablo 4.36.'da görülen konularda duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Genel olarak katılımcılar hem ders planları hem de uygulama süreçlerine yönelik öz eleştiri yapmış ve öğrencilerinin süreçteki tepkilerini gözlemlemiştir. Katılımcılar ayrıca kendilerinin süreçten nasıl etkilendikleri üzerinde de düşünerek, ileride bu konuda yapabilecekleri ve yapmak istedikleri şeylerle ilgili de düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ders planı hazırlama aşamasıyla ilgili K38 “Ders planımı hazırlarken genel olarak hazırlamıştım, biraz daha detaya inebilirdim.” şeklindeki ifadesiyle ders planı ile ilgili bir değerlendirmede bulunarak öz eleştiri yapmaktadır. K42 ise hazırladığı ders planında yer alan ödülün öğrencileri üzerinde istediği şekilde etkili olmadığını uygulama sırasında fark ettiğini ve bu yüzden planlama aşamasında başka bir ödül seçeneği daha düşünmesi gerektiğini belirterek şu ifadelerle düşüncelerini belirtmiştir:

“Grup A kazanan oldu. Planlamamın zayıf yönü ödüllendirme aşaması oldu. Gerçi etkinliğe başlamadan önce ödülü söylememiştim. (Ödülü en başta söylemeli miydim bu arada?) ... Kazanan gruba ödülü söylediğimde bana “...hocam zorunda mıyız?” diye sordular. Ben zorunda olmadıklarını söyleyince, “O zaman kalsın hocam.” dediler. Alternatif düşünmeliydim:(.” (K42)

Katılımcının uygulama sürecinde öğrencilerden beklemediği bir tepki ile karşılaşması ve bu duruma sebep olan şeyin ne olduğu üzerine düşünmesi aynı zamanda katılımcıya bu sorunun ne şekilde çözülebileceğini ve ne yapmış olması gerektiğini de düşündürmüştür. Böylece katılımcının hem eğitimde öğrendiklerini pekiştirdiği hem de yaşanabilecek sorunları deneyimleyerek sonraki uygulamalarına daha hazırlıklı hale geldiği düşünülmektedir. Ayrıca yansıtmasında araştırmacıya sorduğu soruyla bu konuda desteğe gereksinim duyduğu görülmekte olup, bunun uygulama sürecindeki deneyiminde ortaya çıkmış olması gereksiniminin giderilebilmesi açısından önemli görülmektedir.

Katılımcılar yansıtma raporlarında uygulama süreci üzerinde daha fazla durmuşlardır. K19, uygulama sürecinde etkinliklere yönelik öğrencilerinin vermiş oldukları tepkileri şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencilerim çok çok eğlendiler ve keyifle tüm çalışmaları yaptılar, velilerimden bu yönde destekleyici mesajlar aldım, özellikle Kahoot’un çok çok sevildiğini söyleyebilirim.”

K51 ise şu ifadelerle öğrencilerinin uygulamaya verdikleri olumlu tepkilerden bahsetmektedir:

Grup çalışmalarında gruptan birer ürün gelmesi yeteriyken poster çalışması gibi çalışmalarda öğrenciler birkaç ürün gönderdiler. Kendilerinin bu etkinliği sevdiklerini ve ekstra puan almayacaklarını bildikleri halde ayrıca bir ürün hazırladıklarını belirttiler.”

K53 ise işu şekilde ifade ettiğı düşünceleriyle öğrencilerinin sürece yönelik olumlu tepkilerinden bahsetmektedir.

“Sonraki derste aynı şekilde devam etmek istediklerini belirtmeleri üzerine farklı sorular ile tekrar uygulama gerçekleştirdik. Oldukça eğlenceli ve etkin katılımlı bir öğrenme deneyimiydi. Kazanan kaybeden farkı olmaksızın tüm öğrencilerin süreçten mutlu olduklarını görmek güzeldi.”

K47, öğrencilerinin dersin başında ilk defa gerçekleştirdikleri etkinlik olması nedeniyle biraz zorlandıklarını fakat daha sonra alıştıklarını şu ifadelerle belirtmiştir:

“Dersin ilk başlarında öğrenciler Kahoot’u karışık bulsalar da ikinci sorudan itibaren duruma alışmışlardır. Kahoot aracılığıyla soru çözme etkinliğini oldukça eğlenceli bulmuşlar ve sonraki derslerde de tekrar kullanılmasına yönelik isteklerde bulunmuşlardır”.

Katılımcılar genel olarak öğrencilerinin gerçekleştirdikleri etkinlikleri oldukça eğlenceli bulduklarını ve bu durumun kendilerini de mutlu ettiğini belirterek, bu süreçte kendilerinin neler hissettikleri konusunda da görüşlerini bildirmişlerdir. Katılımcılardan K38 uygulamada gerçekleştireceğı etkinliği hazırladığı sırada hissettiklerini “İlk defa kullanmış olduğum uygulama olan Kahoot uygulamasını hazırlarken ben bile çok eğlendim.” şeklinde ifade etmiştir. K51 ise “Etkinlik sırasında ben de eğlendim. Hangi

grubun neler yapacağını çok merak ediyordum. Hatta öğrencilerin yaptıkları paylaşımları da zaman zaman sizinle paylaştım.” diyerek, uygulama sırasındaki hislerini paylaşmıştır. K53 ise bu süreçte neler hissettiklerini ve öğrencilerinin tepkilerine karşı neler hissettiklerini şu ifadelerle belirtmiştir:

“Onların heyecanını, eğlendiklerini ve öğrendiklerini görmek bana mutluluk verdi. Heyecan gereği öğrencilerin ses tonları bir hayli yüksekti, buna tahammül etmekte biraz zorlandım. Ama onun dışında, benim için de oldukça eğlenceliydi. Yalnızca, soru oluşturmak oldukça zaman alan bir süreç, keşke Kahoot’a otomatik soru atabileceğimiz bir havuzumuz olsaydı.😊” K53

K19, bu sürecin kendisine kattıklarını ve süreçle ilgili neler düşündüğünü şu ifadelerle açıklamaktadır:

“Öğrendiğimiz tüm içeriğin ne kadar da yerinde olduğu, oyunlaştırmaya neden yer vermemiz gerektiği bir kez daha içselleşmiş oldu bende. Belki ilk deneme için amatörcü bir başlangıç oldu, panikledim ama kesinlikle ufukum açıldı ve birçok web 2.0 aracı ile tanışmaya hatta uygulamaya başladığımı söyleyebilirim” K19

Gerçekleştirilen uygulama sürecinin genel olarak derse olan katkıları ile ilgili de düşüncelerini yansıtan katılımcılar, oyunlaştırmanın derslerine birçok katkısından bahsetmişlerdir. K38, “Dersi daha cazip ve istenilir hale getirdi. Öğrencilerde tekrar tekrar yapmak istediler.” şeklindeki ifadeleriyle derse olan katkısını belirtmiştir. K51 ise bu sürecin dersine olan katılımı artırdığını şu sözlerle ifade etmektedir; “6-E sınıfının diğer derslere göre Fen Bilimleri dersine daha çok katılım sağladıklarını söyleyebilirim. Öğrenci ifadeleri bu şekildeydi. ... Dersime dinamizm kazandırdı.” K53 ise bu sürecin dersine olan bazı olumlu etkilerini şu ifadelerle açıklamaktadır:

“Eğlenerek öğrenme fırsatı yakaladık. Uzaktan eğitim süresinde öğrenme aktivitelerinde monotonluk söz konusuydu bunu kırmış olduk. Motivasyon ve katılım konusunda da oldukça verim aldık. Konuların tekrar edilmesi, anlaşılmayan hususların ortaya çıkarılmasında da bizlere oldukça fayda sağladı.” K53.

K13 ise oyunlaştırmanın dersine olan katkısını daha önce deneyimlediğini belirttiği oyunlaştırma içeren derslerle de bağlantı kurarak aşağıdaki ifadelerle açıklamaktadır:

“Oyunlaştırma süreçli dersler işlediğimde daha motive olmuş, dersin bitmesini istemeyen bir sınıfım oluyor. Konular daha akıcı ve etkili kavranıyor. Ayrıca o konuya yönelik bir tekrar yapmak gerektiğinde hani zar atmıştık ya... gibi oyundan bir noktayı hatırlatmak anında bağ kurduğu için öğrenme kalıcı oluyor. Oyunlaştırma süreçli dersler işlemek aynı zamanda ders içerisinde çıkabilecek davranış sorunlarının da azalmasına yol açıyor. Çünkü öğrenci tamamen sürece odaklandığı için başka bir şey aklına bile gelmiyor.”

Katılımcıların yansıtma raporlarında, derslerinde deneyimledikleri oyunlaştırma uygulamaları sırasında gerçekleştirdikleri etkinliklerin işleyen ve işlemeyen yönlerine yönelik de görüşlerini belirttikleri görülmüştür. Buna göre K38, öğrencilerinin gerçekleştirilen etkinliğin en çok hangi özelliklerini beğendikleri ile ilgili düşüncesini “Özellikle öğrenciler süreye karşı yarışmayı ve anında sıralamayı görmeleri çok hoşlarına gitti ve onları kelime öğrenme konusunda motive etti diye düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. K53, “Sorulara verilen süre, uygulamanın tasarımı, farklı soru tiplerini içermesi, sıralama ve puanlama öğrencilerin oldukça hoşuna gitti.” şeklindeki ifadesiyle, etkinliğin hangi yönlerinin öğrenciler tarafından olumlu karşılandığını belirlediğini göstermektedir. Hazırladığı etkinlikte uygulamayı düşündüğü bazı noktaların bazı öğrenciler tarafından olumlu görülmediği, bazı noktaların ise ilgi çektiği, olumlu görülmeyen yönlerine yönelik olarak da neler yaptıkları ile ilgili deneyimlerini paylaşan K51, aşağıdaki ifadelerle düşüncelerini ifade etmiştir:

“Grupların süreç içerisinde değerlendirilmesi için bir puanlama tablosu hazırlayıp EBA’da paylaştım. Bunun bilincinde olan öğrenciler grup içerisindeki arkadaşlarının da çalışmasını teşvik ettiler. Fakat bazı gruptaki öğrencilerin gruba çalışmak istemedikleri sürecin başında görüldü. Grup çalışmasının değeri açıklandıkça bazı grupta iş birliği sağlandı. Öğrencilerin grup çalışmaları sonunda kazanan gruba test kitabı hediye edeceğimi de söyledim. Bu da sürece hareketlilik kazandıran etkenlerden biri oldu. Fakat öğrenciler web 2.0 araçlarını da konuya entegre edince ve verilecek görevi bekledikçe Fen Bilimleri dersi daha eğlenceli hale geldi”

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin işleyen yönlerinin yanında işlemeyen yönlerinden de katılımcılar tarafından bahsedilmiştir. Bu katılımcılardan K19, bir Web2.0 aracı kullanarak gerçekleştirdiği etkinlikte belirlemiş olduğu bir kuralın öğrenciler tarafından olumlu karşılanmadığına yönelik ifadeleri şu şekildedir; “Kural olarak her öğrencinin bir kez giriş yapmasını istemiştin, bundan pek hoşlanmadılar :)”.

Katılımcıların bu şekilde öğrencilerin hangi etkinliğe ve etkinliğin hangi yönlerine nasıl tepki verdiklerinin ve bu şekilde hazırladıkları ders planlarının ve uygulama sürecinin işleyen ve işlemeyen yönlerini belirlemeleri, ileride yapacakları uygulamalarda dikkat etmeleri gerekenleri ortaya koyması açısından önemli bir deneyim olarak görülmektedir.

Bunların dışında bazı katılımcılar bu süreçte yaşadıkları bazı sorunları da dile getirmişlerdir. Bu katılımcılardan K53, süreç içerisinde yaşadığı sorundan şu şekilde bahsederek, bu sorunun öğrencilerin genel olarak derse yönelik tutumunu olumsuz yönde

çok etkilemediğinden söz etmektedir: “Daha az sevilen nokta ise uygulama esnasında yaşanan teknik problemler oldu. Veri hızına bağlı olarak bazı öğrenciler sorun yaşadığını belirtse de genel deneyimlerinin oldukça olumlu yönde olduğu görüldü”. K51 ise, çalışmakta olduğu okulun öğrenci profilinden dolayı internete erişim sıkıntısı yaşayan çok fazla öğrenci olduğunu ve bu durumun derslere katılım oranını düşürdüğünü belirterek bu konuda yaşadığı sorunu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Yazımın başında da söylediğim gibi uzaktan eğitimde ve pandemi sürecinde olduğumuz için öğrencilerin bir kısmına ulaşamadım. Hatta bazen öğrenciler zoomdaki sıkıntı nedeniyle ya da köye gittikleri için derslere katılamadılar. Yüz yüze böyle bir uygulama yapılsaydı eminim daha çok öğrenciye ulaşırdık ve etkili olurdu diye düşünüyorum.”

Katılımcıların yaşadıkları sorunlara bakıldığında doğrudan dersle ilgili olmayıp, öğrencilerin internete erişimdeki sıkıntılarından veya internet hızındaki yavaşlıktan kaynaklandıkları görülmektedir. Doğrudan uyguladığı etkinliklerden veya bu etkinliklere karşı öğrenci tutumundan kaynaklanan bir sorun yaşadığını belirten katılımcı olmamıştır.

Katılımcıların yansıtımalarında vurguladıkları bir diğer önemli nokta da bu konuda ileride yapmak istedikleri veya yapmayı düşündükleri çalışmalarla ilgili düşünceleri olmuştur. Böyle bir deneyim elde ettikten sonra ileride gerçekleştirecekleri uygulamalar hakkında planlama yapmaları önemli bir çıktı olarak görülmektedir. K38, yaşadığı deneyimden elde ettiği sonuçlardan yola çıkarak ileride farklı basamaklardaki öğrencilerine ne gibi etkinlikler yaptırabileceği konusundaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“8.sınıf öğrencilerimi düşünerek uygulamayı sınav odaklı hazırlamak istiyorum. Sınav kaygılarını bile tekrarlarla yenebilirler ve soru çözerken hızlarının da farkında olabilirler. Diğer kademem için (6.sınıf); onlar için karmaşık olduğunu düşünsem de aslında öyle değil bence diğer kademelerde de bu tip uygulamalarla derse olan ilgi artırılabilir ve kalıcı öğrenmeler sağlanabilir.”

K51 da benzer şekildeki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Güzel de olduğunu düşünüyorum ve ilerleyen derslerimde de öğrencilerin motivasyonlarını artırmak, kalıcı öğrenmeler için zaman zaman kullanmayı düşünüyorum. Özellikle 6.sınıf öğrencilerimde etkili oldu. 8.sınıf öğrencilerim şu an sınav odaklı düşündükleri için onlarda daha farklı uygulamalar yapılabilir.”

K42 ise “Bu dersi uyguladıktan sonra artık derslerimde mutlaka oyun elementlerine yer vermem gerektiğini düşünüyorum” şeklindeki ifadesiyle yaşadığı deneyimdeki gözlemlerinin ileride oyunlaştırmayı derslerinde kullanmaya devam etmesi gerektiği

konusundaki görüşüne etkisinden söz etmektedir. K53 de, bundan sonra neler yapması gerektiği konusundaki çıkarımlarını şu şekilde ifade etmektedir:

“Daha farklı uygulamalardaki oyunlaştırma etmenlerini denemek istiyorum. Böylece hangi yaş grubunun ne tür uygulamalardan daha etkin bir öğrenme deneyimi sağladığını gözlemleme imkânı elde etmiş olurum.” (K53).

K44 ise derslerinde daha farklı ne gibi uygulamalara yer vereceğinden şu ifadelerle bahsetmektedir: “İleride yapacağım etkinliklerde daha fazla oyunlaştırma elementleri kullanarak örneğin rozet hazırlama, quizizz gibi bunların öğrencilerin ilgilerini daha da çekerek daha eğlenceli dersler geçirebileceğimizi düşünüyorum.”

Uygulamaları sonucunda kendilerine yönelik bazı gereksinimleri fark ettiklerini de belirten katılımcılardan bazıları bu gereksinimlerini ve ileriye yönelik olarak bu konuda neler yapmayı istedikleri hakkında da düşüncelerini paylaşmışlardır. Bu katılımcılardan K19 “Kendimi bu konuda daha yetkinleştirmek ve örnekleri takip etmek ilk hedefim.” diyerek bu konudaki görüşlerini belirtmiştir. K53 ise, eğitim içerisinde sunulan videolara benzer videolardan bahsederek öğrenmeye devam etmesi gerektiğini şu ifadelerle belirtmektedir: “Buna benzer aydınlatıcı videoları izlemeye ve okumalar yapmaya devam etmeliyim.” Uygulama sonucunda hangi konuda kendisini geliştirme gereksinimi duyduğunun farkına vardığını ifade eden K42, “Yine bu dersle gördüm ki, ödüllendirme konusunda biraz daha iyi planlama-çalışma yapmaya ihtiyacım var.” şeklindeki ifadesiyle öz eleştiride bulunarak öğrenme gereksinimi duyduğu konuyu belirtmektedir.

Gerçekleştirdikleri uygulama sonucunda katılımcıların yazmış oldukları yansıtma raporlarında da görüldüğü üzere belirtilen noktalar üzerinde düşünceleri, çalışma kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme model taslağının öğretime yansıtma sonrasında yer alan sonucu izleme aşamasına katkı sağlamaktadır. Katılımcıların eğitim içerisinde öğrendiklerini önce ders planlayarak daha sonra da bu planı uygulayarak gerçek anlamda kullanma deneyimi yaşamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Böylelikle hem kendi öğrenmeleri üzerinde bir değerlendirme yapmış olup gereksinim duydukları konuları ortaya çıkarmış, hem de böyle bir uygulamanın öğrenciler üzerinde ne gibi etkilerinin olduğunu görme şansı elde etmişlerdir. Yaşanabilecek sorunlara yönelik de elde ettikleri deneyim sonucunda ileriki uygulamalarına daha hazırlıklı hale gelmiş olmaları umulmaktadır. Dolayısıyla eğitim süreciyle beraber ders planlama ve uygulama sürecinin katılımcılar üzerindeki etkileri, katılımcıların eğitim sonunda yazmış oldukları yansıtma raporlarıyla bir kez daha ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Uygulama aşaması boyunca ve süreç sonunda öncelikle katılımcıların görüşleri, aynı zamanda hazırladıkları ders planları ve bu planları derslerinde uygulama sürecindeki deneyimleri, bu deneyimle ilgili yansımaları ve öğrencilerinden aldıkları dönütler doğrultusunda eğitimde oyunlaştırma konusundaki uygulamanın etkili bir şekilde gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Bu sürecin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde rol oynayan temel etmenin de çalışma kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme modelinde yer alan aşamaların dikkate alınması olduğunu söylemek mümkündür.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara, bu sonuçlara ilişkin tartışmaya ve önerilere yer verilecektir.

5.1. Sonuç

Çalışma sonucunda gereksinim belirleme, model geliştirme ve uygulama olmak üzere üç aşamada ortaya çıkan sonuçlar aşağıda açıklanmaktadır.

5.1.1. Gereksinim belirlemeye ilişkin sonuçlar

Çalışmanın birinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkili bir şekilde sürdürülmesine yönelik gereksinimlerinin öğretmen ve öğretmen eğitimcisi görüşleri bağlamında belirlenmesine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmenler mesleki öğrenmenin çeşitli açılardan önemine inanmakla birlikte bu konuda farklı deneyimlere, tercihlere ve güdülenme kaynaklarına sahiptirler.
- Öğretmenler uygulamaya yönelik ve uygulama içeren, kendilerinin katılımcı olarak etkin oldukları ve gereksinimlerine uygun mesleki öğrenme etkinliklerinin etkili olduğunu düşünmektedirler.
- Öğretmenler mesleki öğrenme etkinliklerinin büyük salonlarda çok fazla katılımcıyla gerçekleştirilmesi, etkileşim sağlanmaması, kısa zamanlı olması, iyi bir şekilde planlanmaması, eğiticinin gerekli yeterliklere sahip olmaması, konunun gerçek yaşamla ilişkilendirilmemesi gibi sebeplerden dolayı etkili olamadıklarını düşünmektedirler.
- Öğretmenler mesleki öğrenme ile ilgili pek çok sorun yaşandığı, bu sorunların meslektaşlarından, mesleki öğrenme sisteminden, eğitim süreçlerinden, eğitimin gerçekleştirildiği yer ve zamandan, mesleki öğrenmelerin doğru bir şekilde değerlendirilmemesinden, eğitimlerin içeriklerinden, eğiticilerden, çalıştıkları okullardan ve diğer bazı bireysel sorunlarından kaynaklandığı görüşündedirler.
- Yaşanan sorunlara ilişkin olarak öğretmenler mesleki öğrenme sisteminde, eğitim süreçlerinde, içerikte, katılım koşullarında, eğitici niteliklerinde ve mesleki öğrenmelerin değerlendirilmesi sürecinde gerekli değişikliklerin yapılarak iyileştirilmesini önermektedir.

- Öğretmen eğitimciler de öğretmenlerin görüşlerine benzer şekilde mesleki öğrenmenin öğretmenler, öğrenciler, dünyadaki gelişmeler ve toplum açısından önemli olduğu görüşündedirler.
- Öğretmen eğitimcileri mesleki öğrenmenin duyuşsal, çalışma ortamı, mesleki öğrenme sistemi, eğitimlerin yapısı ve bireysel etmenlerden etkilendiğini düşünmektedirler.
- Öğretmen eğitimcilerine göre mesleki öğrenmenin sürdürülmesindeki engeller meslek kaynaklı, sistem kaynaklı, eğitici kaynaklı veya kişisel diğer engeller olabilir.
- Öğretmen eğitimcileri mesleki öğrenmeye yönelik öğretmenlerin belirttikleri sorunlara ek olarak hizmet öncesi eğitim, öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları, öğretmen eğitimcileri, lisansüstü eğitim ve üniversitelere düşen sorumluluklar gibi konularda da sorunlar olduğunu düşünmektedirler.
- Öğretmen eğitimcilerine göre mesleki öğrenme konusunda yapılması gerekenler öğretmenlerin önerileriyle ortak noktalar olmakla birlikte ek olarak üniversitelerle ilgili yapılması gerekenler, olumlu tutum ve farkındalık geliştirme, bazı konularda öğretmenlere bilgi ve beceri kazandırılması, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi, yasa ve politikalar oluşturulması gibi konuları da içermektedir.
- Öğretmen eğitimcileri etkili bir mesleki öğrenme sürecinin genel olarak iyi bir şekilde planlanmış, sürekli ve sürdürülebilir, gereksinime dayalı, yetişkin öğrenmesine uygun, ilerleme içeren, kuramsal dayanakları olan, mesleki yaşamın bir parçası ve bireysel gelişimin de dahil olması gibi özelliklere sahip olması gerektiğini düşünmektedirler.
- Ayrıca öğretmen eğitimcilerine göre etkili bir mesleki öğrenmede öğretim süreci uygulama içermeli, teknolojiden yararlanmalı, uzaktan eğitimle desteklenmeli, teknolojik, pedagojik ve alan bilgisini bir arada vermeli ve öğretmene katkısı değerlendirilerek bir süre izlenmelidir.
- Öğretmen eğitimcileri öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik yaptıkları çeşitli uygulamalarla ve bu konudaki bilimsel çalışmalarla mesleki öğrenmeye katkı sağlayabilmektedirler.
- Öğretmen eğitimcileri kendi mesleki öğrenmelerini geliştirmelerinin de gerekli olduğunu düşünmekte ve mesleki öğrenmelerini sürdürmeye çalışmaktadırlar.

- Öğretmenlerin mesleki öğrenme sürdürme düzeyleri kendi ifadelerine göre yüksektir.
- Öğretmenler kendi mesleki öğrenmelerini sürdürme düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmelerine karşın, meslektaşlarının yeterli düzeyde mesleki öğrenme gerçekleştirmediklerini düşünmektedirler.

5.1.2. Mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan “öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin sürdürülmesine yönelik etkili bir model nasıl olmalıdır?” sorusuna yönelik sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Çalışma kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme modeline göre mesleki öğrenme süreci mesleki öğrenmeye hazırlık, mesleki öğrenme gerçekleştirme ve mesleki öğrenmeyi sürdürme olmak üzere üç boyuttan ve bu boyutlar içerisinde yer alan toplam yedi aşamadan oluşmaktadır.
- Geliştirilen mesleki öğrenme modelinde yer alan mesleki öğrenmeye hazırlık boyutu içerisinde bilişsel ve duyuşsal hazırlık, gereksinim belirleme ve mesleki öğrenmeyi planlama aşamaları bulunmaktadır.
- Modelin mesleki öğrenmeyi gerçekleştirme boyutu içerisinde bilgi edinme, öğretime yansıtma, sonucu izleme ve değerlendirme olmak üzere üç aşama bulunmaktadır.
- Modelde yer alan son boyut olan mesleki öğrenmeyi sürdürme içerisinde ise yeniden mesleki öğrenme şeklinde bir aşama bulunmaktadır.
- Geliştirilen mesleki öğrenme modeli bir döngü şeklinde olup, bitmeyen bir süreç olarak düşünülmektedir.
- Geliştirilen mesleki öğrenme modelinin uygulanmasında süreklilik, bilimsellik, ulaşılabilirlik, esneklik, işe vurukluk, yetişkin öğrenmesine uygunluk, destekleyici olması, güncellik ve yenilikçilik gibi ilkeler göz önünde bulundurulmaktadır

5.1.3. Uygulama sürecine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın üçüncü sorusu olan, öğretmenlere yönelik geliştirilen mesleki öğrenme modelinin uygulama süreci ve bu sürecin etkililiğine ilişkin katılımcı görüşleri ile ilgili sonuçlar şu şekildedir:

- Çalışmanın uygulama sürecinde gerçekleştirilen eğitime katılan katılımcıların büyük bölümü uygulama öncesinde oyunlaştırma kavramı ile ilgili yanlışlara sahipken, uygulama sonrası bu yanlış bilgiler düzeltilmiştir.
- Mesleki öğrenme modeli göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen uygulama süreci içerisindeki eğitimde oyunlaştırma eğitimi katılımcılara göre oldukça etkili bir şekilde gerçekleştirilmiştir.
- Katılımcıların büyük bir bölümü benzer bir eğitim sürecine tekrar katılmak istemekte, tüm katılımcılar da süreci arkadaşlarına tavsiye etmektedir.
- Katılımcıların tamamı oyunlaştırmayı derslerinde kullanacaklarını belirtmektedir.
- Tüm katılımcılar oyunlaştırmayı derslerinde kullanacak olmalarında, eğitim içerisinde yer alan ders planlama ve uygulama aşamasının etkisi olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcılar eğitim sürecinin uygulama aşamasında özgün ders planları hazırlayıp yüz yüze veya uzaktan eğitimle derslerinde uygulamışlardır.
- Katılımcıların çoğu eğitime bilgisayarla katılmış olmakla birlikte, akıllı telefon ve tablet ile katılım sağlayan katılımcılar da olmuştur.
- Eş zamansız olarak gerçekleştirilen eğitim sürecinde katılımcıların eğitim içerisindeki videoları izleme ve etkinlikleri gerçekleştirme gün ve saatleri birbirlerinden farklılık göstermiştir.
- Katılımcılara göre eğitimin sistematik ve planlı, amaca yönelik, eş zamansız ve esnek olması gibi özellikleri ile, kullanılan Mergen sisteminin işlevsel olması ve etkili bir şekilde kullanılması, görevler için yeterli zaman tanınması, zoom toplantılarının yapılması, ek video ve makaleler, tartışma forumu, destekleyici yönergeler, örnek ders planları ve çeşitli etkinliklerin yer alması eğitimin genel olarak etkili ve işleyen yönlerini oluşturmaktadır.
- Ayrıca ders videolarının dikkat çekici, açıklayıcı, anlaşılır, kısa süreli, özenli, eğlenceli, her yaşa uygun, yeniden izlenebilir olması ve etkili bir şekilde

sıralanması gibi özellikleri de katılımcılar tarafından eğitimin olumlu özellikleri olarak ifade edilmiştir.

- Eğitimin etkili olmasını sağlayan bir diğer nokta da katılımcılara göre eğiticinin geribildirimleri, etkili iletişimi, rehberlik sağlaması, motive edici, yapıcı ve hoşgörülü olması olmuştur.
- Eğitim katılımcılara oyunlaştırma konusunda farkındalık ve güdülenme sağlama, eğitimde oyunlaştırma kullanmanın önemini farkında olma, bu konudaki gereksinimlerinin farkına varma, oyunlaştırma konusunda ve oyunlaştırmada teknoloji kullanımı konularında bilgi sahibi olma, farklı web 2.0. araçlarından haberdar olma ve önemini kavrama gibi konularda katkı sağlamıştır.
- Ayrıca eğitimin uygulama aşaması katılımcılar üzerinde oyunlaştırılmış bir ders planı hazırlama, yüz yüze veya uzaktan eğitimde oyunlaştırma kullanma, bunun sonucunda öğrenci üzerindeki etkisini gözlemleme, öğrencilerinin derse karşı güdülenmelerinin ve derse katılımlarının artması gibi katkılar sağlamıştır.
- Katılımcılar eğitimde uygulama aşamasının yer almasının eğitimin daha işlevsel ve ekili olmasını sağladığını, kalıcılığı arttırdığını, daha ciddi bir şekilde yürütülmesini sağladığını ve oyunlaştırmının uygulanabilirliğinin deneyimlenmesini sağladığını düşünmektedirler.
- Katılımcılar eğitim boyunca yaşadıkları sorunların salgın sürecinin getirmiş olduğu güçlüklerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu süreçte okulların bazen yüz yüze, bazen uzaktan, bazen de her ikisi şeklinde yürütülmesi, uygulama sürecinde güçlüklerin yaşanmasına yol açmıştır.
- Katılımcılar eğitim sürecine yönelik olarak öğretmenlik alanına göre yapılması, daha fazla canlı ders içermesi, tartışma forumunun daha aktif kullanılması, katılımcıların birbirleriyle etkileşiminin artırılması, son bir değerlendirme toplantısının yapılması, başka bir ders planı ve uygulamasının daha yapılması ve eğitimin yüz yüze de yapılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.
- Katılımcılar ayrıca ek kaynakların çoğaltılması, öğretmenlik alanlarına ve öğrenci düzeyine göre örneklerin çeşitlendirilmesi, daha fazla web 2.0. aracının tanıtılması, video özetlerinin eklenmesi, Whatsapp grubu kurulması ve ileri seviyede bir eğitimin daha düzenlenmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

5.2. Tartışma

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkili bir şekilde sürdürülmesine yönelik bir mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma kapsamında, araştırma soruları doğrultusunda öncelikle öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusundaki gereksinimler belirlenmeye çalışılmış, daha sonra bu gereksinimler ve alanyazından elde edilen bilgiler ışığında mesleki öğrenme modeli oluşturularak denemesi yapılmıştır. Böylelikle gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle öğretmenlerin mesleki öğrenme gereksinimlerine yönelik sonuçlar ortaya konularak, bu sonuçlardan ve alanyazından hareketle geliştirilen mesleki öğrenme modeli oluşturularak açıklanmıştır. Modelin uygulanması ile ilgili süreçlerin denemesi ve etkililiğine yönelik değerlendirme yapılması amacıyla gerçekleştirilen uygulama süreci sonrasında ortaya çıkan sonuçlarla birlikte çalışmanın tüm araştırma sorularına yanıt verilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla çalışma tamamlandığında elde edilen sonuçların öğretmenlerin mesleki öğrenmesine yönelik gereksinimler, mesleki öğrenme modeli ve bu modelin uygulama süreçleri ve etkililiğine yönelik olmak üzere üç boyuttan oluştuğu söylenebilir.

Bir konuda yeni bir yapı ortaya konulması için öncelikle o konudaki güncel gereksinimlerin belirlenmesi, yapının daha etkili bir şekilde oluşturulmasını sağlaması açısından gerekli görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada da yeni bir mesleki öğrenme modeli geliştirilmesi amacıyla öncelikle bu konudaki gereksinimler belirlenmiştir. Gereksinim belirleme aşamasında hem öğretmenler hem de öğretmen eğitimcileri ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlar, bu konudaki gereksinimlerin ne kadar geniş kapsamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle bu aşamada yalnızca öğretmenlerden veya yalnızca öğretmen eğitimcilerinden veri toplamak yerine her iki paydaştan görüş alınmasının, bu konudaki gereksinimlerin daha net bir şekilde ortaya çıkmasını sağladığı düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenler ile öğretmen eğitimcilerinin ortak düşünceleri ile farklı bakış açıları, sonuçları daha belirgin hale getirmiştir. Bazı konularda öğretmenlerin değinmedikleri noktaları öğretmen eğitimcileri vurgularken, bazen de öğretmen eğitimcilerinin katılımcı olarak deneyimlemedikleri mesleki öğrenme süreçlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ön plana çıkmıştır. Böylelikle gereksinimler konusundaki farklı bakış açılarından yararlanılmış olup, aynı zamanda ortak olarak vurgulanan noktaların da öneminin daha iyi anlaşılmasının sağlandığı düşünülmektedir.

Bu sonuçlara daha ayrıntılı bir şekilde bakıldığında hem öğretmen hem de öğretmen eğitimcisi katılımcıların mesleki öğrenmenin önemi, mesleki öğrenme tercihleri, bu konudaki güdülenme kaynakları ve etkili olduğunu düşündükleri mesleki öğrenmelerin özellikleri ile ilgili paylaştıkları düşünceler, mesleki öğrenmenin hangi çerçevede ele alınması gerektiğini ortaya çıkarma konusunda oldukça önemli sonuçların ortaya konulmasını sağlamıştır. Her iki katılımcı grup tarafından paylaşılan mesleki öğrenmenin önemine ilişkin görüşler, bu konunun yalnızca genel olarak eğitimin niteliğini artırmaktan daha derine inilerek öğretmenlerin mesleklerinde mutlu olmaları ve işlerini özverili bir şekilde yapmaları, aynı zamanda öğrenci profilinde yaşanan değişikliklerin karşılanması ve dünyada yaşanan teknolojik ve toplumsal değişimlerin eğitime yansıtılabilmesi açısından gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda özellikle öğretmen katılımcılarının bu şekilde derinlemesine yanıtlar vermeleri, mesleki öğrenmenin önemine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu gösteren bir unsur olarak görülebilir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmeyi etkileyen ve engelleyen etmenlere ilişkin görüşlerinde ise yalnızca sistemi eleştirmekle kalmayıp, öğretmenlerin kendilerine ilişkin etmenlere de değinmeleri, bu konuda eleştirel bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir denilebilir. Fakat burada değinilmesi gereken nokta, mesleki öğrenme ölçeği ile elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini yüksek düzeyde sürdürdüklerinin ortaya çıkmasına karşın, bu durum nitel bulgulardan elde edilen sonuçlarla görünürde bir zıtlık oluştursa da bunun sebebinin katılımcıların görüşlerinden anlaşıldığı düşünülmektedir. Bu durumu oluşturan en önemli sebeplerden birinin, katılımcıların genellikle kendi mesleki öğrenmelerini yeterli görmekle birlikte diğer öğretmenleri eleştirmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca ölçeklerin sosyal beğenirlik kaygısı ile doldurulduğu gerçeği de göz ardı edilmemesi gereken bir gerçeklik olarak ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar ölçeğe yanıt veren katılımcılar mesleki öğrenmelerini yüksek düzeyde sürdürdüklerini belirtse de, görüşmeler sırasında ortaya konulan sorunlar, gerçekleştirildiği düşünülen bu mesleki öğrenmelerin etkililiği konusunda soru işareti oluşturmaktadır. Aynı zamanda OECD (2019) verilerine göre bu ülkelerden ankete katılan öğretmenlerin %82'sinin katıldıkları mesleki öğrenmelerin öğretimlerinde bir etkiye sahip olduğunu belirtmeleri, bu çalışmada ölçekten elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Görüldüğü üzere dünya genelinde öğretmenler genel olarak mesleki öğrenmeye katılım ve bunun öğretimlerine yansması ile ilgili olumlu yanıtlar vermelerine karşın, aynı ülkelerde mesleki öğrenme konusunda yaşanan

sorunların devam etmesi, bu konuda daha fazla nitel yaklaşım ağırlıklı çalışmaların yapılması ve öğretmenlere farkındalık kazandırılması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Çalışma kapsamında gereksinim belirleme amacıyla ortaya konulan bulgular içerisindeki diğer bir önemli boyutsa öğretmenlerin mesleki öğrenmenin farklı açılardan önemli olduğuna inanmalarıyla birlikte bu konuda her birinin farklı deneyimlere, tercihlere ve güdülenme kaynaklarına sahip olmaları olmuştur. Guskey'nin (2002) de vurguladığı gibi, okulların niteliğinin öğretmenlerin niteliğinden daha yüksek olmasının beklenilemeyeceği düşünülmektedir. Ayrıca Dünya Bankası (2018) tarafından okullarda öğretimin gerçekleşmemesinin dört etmeninden biri olarak öğretmenlerin bilgi ve becerilerindeki eksikliğin gösterilmesi, bu dört etmen bir aracın dört tekeri gibi düşünüldüğünde mesleki öğrenmenin gerçekleşmediği bir durumda aracın üç tekerle yola devam edemeyeceği, dolayısıyla önemini açıkça göstermektedir. Katılımcıların bu derece öneme sahip olan mesleki öğrenmenin farklı açılardan önemine değinmeleri, bunun farkında olduklarını gösteren bir unsur olarak görülebilir.

Etkili mesleki öğrenmenin özelliklerine ve kendi mesleki öğrenme tercihlerine yönelik katılımcılardan alınan görüşler ise, genel olarak öğretmenlerin uygulamaya yönelik ve uygulama içeren, kendilerinin katılımcı olarak etkin oldukları ve gereksinimlerine uygun mesleki öğrenme etkinliklerinin etkili olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Şanlı (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini dashboard ve video kayıt aracılığıyla, vaka analizi ve örnek olay tekniği kullanılarak, eylül ayı seminer dönemi içerisinde, hafta içi akşam saatlerinde, haftada 3-4 saat olacak şekilde, uzman bir eğitimci ve etkin iletişim ve eğitim liderliğinde gerçekleştirilmesini tercih ettikleri belirtilmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında bu çalışmada da katılımcıların gerçek sorunlardan örnekler sunulması, seminer dönemlerinde gerçekleştirilmesi, eğitimcilerin konusunda yetkin uzman kişilerden oluşması ve etkili bir iletişimin sağlanmasına yönelik belirttikleri görüşlerle birbirlerini destekledikleri görülmekle beraber, Şanlı'nın (2016) çalışmasından farklı olarak bu çalışmada katılımcıların eğitimlerin zamanı ile ilgili farklı görüşleri yer almıştır. Ayrıca bu sonuçlar Şahin (2013) tarafından sınıf öğretmenlerinden elde ettiği verilerle ortaya konulan bazı sonuçlarla da yine benzerlikler içermektedir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenleri hizmet içi eğitim programlarının MEB ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde organize edilmesini, hizmet içi eğitim kurslarının üniversitelerdeki alan uzmanlarınca verilmesini, kurs programlarında yer alacak derslerin öncelikli olarak

seminer dönemlerinde modüler eğitim ile verilmesini ve kurs programlarının sonunda performans değerlendirmeye bakılarak maddi olarak ödüllendirilmek istediklerini belirtmektedir. Bu çalışmada da öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinin özellikle mesleki öğrenmenin değerlendirilmesinin yapılması ve sonucunda belirli bir teşviğin yer almasına ilişkin görüşlerinin, ortaya çıkan bu sonuçları destekler nitelikte olmasının yanı sıra, bu çalışmayla birlikte ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda bir model ortaya konularak uygulamasının yapılmasıyla tüm bunlar farklı bir boyuta taşınmıştır.

Katılımcıların etkili olmadığını düşündükleri mesleki öğrenme süreçlerinin beklentilerini karşılamaması, etkileşim olmaması, kısa süreli olması, katılımcıların farklı hazır bulunuşluğa sahip olması ve içeriğin bunu göz ardı etmesi, eğiticinin konuya hakim olmaması ve düz anlatım dışında etkili öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmaması, kuramsal bilgilerle sınırlı kalması, gerçek yaşamla ilişki kurulmaması, katılımın zorunlu olması gibi özelliklerine bakıldığında üzücü bir şekilde hali hazırdaki çoğu mesleki öğrenme etkinliklerinde bulunan özellikleri kapsadığı göze çarpmaktadır. Bu da mesleki öğrenme konusunda neden istenilen başarıya ulaşılamadığını gösteren sebeplerden biri olarak görülebilmektedir. Katılımcıların katıldıkları mesleki öğrenme deneyimlerinde çoğunlukla bu özelliklerle karşılaştıklarını vurgulamaları, mesleki öğrenme açısından geliştirilmesi gereken yönlerin bu özellikleri çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini de ortaya çıkarmaktadır. Bu özellikler yerine katılımcıların etkili mesleki öğrenme özelliklerine uygun deneyimler yaşayabilmeleri, mesleki öğrenmeye güdülenmelerini artırmakla birlikte, bu deneyimlerini öğretimlerine yansıtma ve öğrenci öğrenmesinde iyileşme yaşanması olasılığını artırabilir. Katılımcılardan bazılarının daha önce yaşadıkları olumsuz mesleki öğrenme deneyimlerinden etkilenecek bu konudaki güdülenmelerinin azaldığını ve bundan sonra yaşayacakları mesleki öğrenme deneyimlerine karşı ön yargıyla yaklaştıklarını belirtmeleri, bu konunun önemini gözler önüne sermektedir.

Bununla ilişkili olarak gereksinim belirleme aşamasında ortaya çıkan bir başka durum da katılımcıların güdülenme kaynakları ile ilgili görüşlerinden hareketle içsel güdülenmeyle mesleki öğrenmelerini sürdürdükleri olmuştur. Bunun bir sebebinin halihazırdaki mesleki öğrenme sisteminin dışsal bir güdülenme sağlayacak herhangi bir değerlendirme ve teşvik sisteminin bulunmaması olarak görülmesi mümkündür. Katılımcıların içsel güdülenmeyle ilgili bildirdikleri görüşlere karşın, yapılması gerekenler konusunda bazı teşviklerin sağlanmasına değinmeleri, bu konudaki gizil

gereksinimi de ortaya çıkarmaktadır. En azından öğretmenler bu teşvikler sayesinde emeklerinin karşılığında diğer öğretmenlerden farklı bir şeye sahip olabildiklerini görerek içsel olarak da güdülenebileceklerdir. Ayrıca bu eğitimlerin sınıflarında gerçek anlamda işe yaradıklarını deneyimleyebildikleri takdirde mesleki öğrenmelerini devam ettirmek için başka bir güdülenmeye de sahip olabilirler. Katılımcıların öğrencilerinin öğrenmelerinde yaşanan gelişme ile güdülendiklerini bildirmeleri, bu açıdan aynı zamanda çalışma kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme modelinde öğretime yansıtma ve sonucu izleme aşamasının gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Gereksinim belirleme aşamasında elde edilen bulgulardan büyük bölümünün mesleki öğrenme konusunda yaşanan sorunlardan oluşması ise, bu konuda kat edilmesi gereken daha uzun bir yol olduğunu gösteren bir unsur olarak görülebilir. Bu sorunların ise birçok farklı sebepten kaynaklandığının belirtilmesi, yine bu konuda atılması gereken adımların farklı açılardan değerlendirilerek kapsamlı bir çalışma sonucu ortaya konulmasının da gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu konudaki bir diğer önemli nokta ise bu sorunların daha önce de yapılan çalışmalarla ortaya konulmuş olmalarına karşın büyük bölümünün hala çözüme kavuşturulamamış olmalarıdır. Bümen ve diğerleri (2012) tarafından Türkiye’de öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ile ilgili ortaya konulmuş olan sorunların bu çalışma kapsamında ortaya konulan sorunlarla benzerlikle taşınması, aradan geçen zamanda aynı sorunların yaşanmaya devam ettiğini göstermektedir. Bu sorunların çözümü için gereken adımların atılamamasının birçok sebebi olabilmekle birlikte, en önemlilerinden biri de öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin eğitimle ilgili diğer sorunların yanında geri planda bırakılması olarak görülebilir. Türkiye’nin eğitim sisteminde geçmişten bugüne sürekli sorunların yaşanması ve bu sorunların genel olarak sistemsiz değişikliklerle çözülmeye çalışılması ve sorunun asıl kaynaklarının tam olarak belirlenmeden çözüm için adımlar atılması, bu sorunların devam etmesine yol açmaktadır denilebilir. Eğitim sistemlerinin uygulayıcıları ve dolayısıyla en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin eğitimin geliştirilmesinde büyük öneme sahip olduğu alanyazında vurgulanmasına karşın (Guskey, 2002), bu konudaki adımlar hala istenen seviyeye ne yazık ki ulaşamamıştır.

Bu sorunlar içerisinde özellikle öğretmen katılımcılar tarafından en çok tekrar edilen sorun ise, eğitime katılım ile ilgili olmuştur. İstedikleri eğitime katılamadıklarını belirten katılımcılar açısından etkili bir eğitime ulaşma noktasında bile sorun yaşanması, bu eğitimlerin öğrenci öğrenmesine yansımaları daha en başında, ilk adımda engelleyici

bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Etkili olduğunu düşündüğü eğitime katılımcı sınırlaması ve başka bazı nedenlerden dolayı katılamadıklarını belirten katılımcılar, bunun yanı sıra bazı gereksinim duymadıkları eğitimleri de istekleri dışında almak zorunda bırakıldıklarını belirtmişlerdir. Tüm bunlar öğretmenlerin mesleki öğrenmeye güdülenmelerini olumsuz yönde etkilemekle kalmayıp, etkili bir mesleki öğrenme sürecinin yaşanmasını engelleyici bir ortam oluşturabilmektedir. OECD ülkelerindeki öğretmenlere yönelik raporda da öğretmenlerin yarısından fazlasının ders programları nedeniyle mesleki öğrenmeye katılımlarının kısıtlandığını belirtmektedir (OECD, 2019). Aynı raporda öğretmenler tarafından mesleki öğrenme konusunda en çok belirtilen diğer iki engel ise bu mesleki öğrenme etkinliklerine katılım konusunda teşvik sağlanmaması ve katılım maliyetleridir (OECD, 2019). Bu çalışmadaki öğretmen katılımcıların mesleki öğrenmeye yönelik sorunlarda ders programlarının yoğunluğundan, mesleki öğrenmeye teşvik olmamasından ve bazı öğretmenlerin ücretli eğitimlere kendisinin ücret ödeyerek katılmasından bahsederken, öğretmen eğitimcilerinin de benzer şekilde mesleki öğrenme engellerinden bahsederken bu konulara değinmesi, OECD sonuçlarını destekler niteliktedir. Buradan hareketle Türkiye’de mesleki öğrenme konusunda yaşanan sorunların benzer şekilde dünyada başka ülkelerde de yaşandığı sonucuna varılabilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine yönelik gereksinimlerden ve alanyazından hareketle ortaya çıkan mesleki öğrenme modeline yönelik sonuçlara bakıldığında, öncelikle modelin yapısıyla ilgili ortaya koyulan aşamaların bir mesleki öğrenme sürecinin mutlaka içermesi gereken aşamalar olduğu düşünülmektedir. Mesleki öğrenmenin öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri ile başlayıp yaşamları boyunca devam eden bir süreç olarak ele alındığında bu sürecin devamlılığı, sürekliliği ve sürdürülebilirliği önemli hale gelmektedir. Çalışma kapsamında geliştirilen modelin de öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde bu noktaların sağlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun sağlanabilmesi için model bir döngü şeklinde oluşturulmuş olup, sürdürülebilir olması açısından da esnek ve güncellenebilir bir yapı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda geliştirilen bu modelin, Kennedy (2014) tarafından yapılan sınıflandırma içerisinde dönüştürücü mesleki öğrenme modelleri olarak yer alan modellerin özelliklerine uyum sağlaması açısından bu kapsamda değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Kennedy’ye (2014b) göre mesleki öğrenme modelleri aktarıcı, değişken ve dönüştürücü olmak üzere üç kategoride

değerlendirilmektedir. Dönüştürücü modelde öğretmenin öğretim uygulamalarına yönelik davranışlarında bir dönüşüm beklenmektedir ve aktarıcı modellerden dönüştürücü modellere doğru gidildikçe de öğretmenlerin mesleki özerklik ve öğretmenlik becerilerinin daha çok artırıldığını belirtmektedir. Dolayısıyla dönüştürücü modellerin mesleki öğrenme açısından daha etkili sonuçlara ulaşılmasını sağlaması açısından daha fazla kullanılması gerektiği savunulabilir. Çalışma kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme modelinde de öğretime yansıtma, sonucu izleme ve değerlendirme ve mesleki öğrenmeyi sürdürme aşamalarıyla birlikte öğretmenin öğretim davranışlarında dönüşüm oluşturmalarını sağlamasının amaçlanması açısından dönüştürücü bir mesleki öğrenme modeli olduğu, bu açıdan etkili bir model sınıflandırması içerisinde yer alarak alanyazına ve mesleki öğrenme uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Modele daha ayrıntılı bakıldığında ise mesleki öğrenmeye hazırlık, mesleki öğrenme gerçekleştirme ve mesleki öğrenmeyi sürdürme olmak üzere üç boyuttan oluşan modelde ilk olarak öğretmenlerin mesleki öğrenme konusundaki farkındalıkları ve bu konudaki gereksinimlerine odaklanılmıştır. Bunun en önemli sebeplerinden biri, öğretmenlerin mesleki öğrenmenin önemi ve ne anlama geldiği konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadıklarında, ne kadar etkili olduğunu iddia ettiğiniz mesleki öğrenme süreçleri hazırlarsanız hazırlayın, öğretmen bunu içselleştirmeyeceği için tüm emeklerin boşa gitme olasılığıdır. Etkili bir mesleki süreci, öğretmenin bu süreçten elde ettiklerini öğretimlerine ne kadar yansıttıklarıyla yakından ilgilidir. Dolayısıyla mesleki öğrenmenin derin anlamını ve asıl amacını kavramayan bir öğretmen için mesleki öğrenme yalnızca birkaç eğitimde bulunmakla sınırlı kalacağından, istenen sonuçlara ulaşılamayacaktır. Bu açıdan bakıldığında aslında mesleki öğrenme bilincinin öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimde kazandırılarak, mesleğe başladıklarında mesleki öğrenme farkındalıkları yüksek bir şekilde sürece dahil olmaları ve bu sayede yaşamları boyunca mesleki öğrenmelerinin etkili ve başarılı bir şekilde sürdürmeleri gerektiği söylenebilir.

Geliştirilen mesleki öğrenme modeline genel olarak bakıldığında ise alanyazında kabul gören yaklaşımlardan da yola çıkılarak etkili bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Desimone (2009) tarafından ortaya koyulan mesleki gelişim eylem adımları öğretmenlerin öncelikle etkili bir mesleki gelişim süreci deneyimlemeleri, bu deneyimlerinin bilgi ve becerilerini artırarak tutum ve inançlarında değişikliğe yol

açması, daha sonra bu yeni bilgi ve becerilerini, tutumlarını ve inançlarını öğretimlerini geliştirmek için kullanmaları ve en sonunda da öğretimdeki bu değişikliğin öğrenci öğrenmesinin artmasını teşvik etmesini içermektedir. Bu çalışmada ortaya koyulan mesleki öğrenme modelinde yer alan aşamalar da bu eylem adımlarını temel alarak, model kapsamında gerçekleştirilen her türlü mesleki öğrenme deneyiminin bu eylem adımlarını gerçekleştirmesini sağlamaya çalışmaktadır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlardan da anlaşılacağı üzere Türkiye’de gerçekleştirilen mesleki öğrenme süreçlerinin birçoğu daha ilk adım olan etkili bir mesleki öğrenme deneyimlenmesi aşamasının sağlanamaması nedeniyle ileriki adımlara geçilemeyerek tamamlanamamaktadır. Bu durum ülke açısından mesleki öğrenmeye ayrılan bütçenin etkili bir şekilde kullanılamamasının yanında, eğitimin niteliğinin artırılmasındaki en önemli adımlardan biri olan öğretmen niteliğinin artırılmasının göz ardı edilmesine de sebep olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu konuda doğru adımların atılması ve etkili mesleki öğrenme süreçlerinin düzenlenmesi oldukça önemli görülmektedir.

Mesleki öğrenme süreçlerinin etkili olabilmesi için ise alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar arasında Butler (2018) tarafından doktora tez çalışmasında ortaya konulan yenilenmiş mesleki öğrenme modeline ilişkin sonuçlara bakıldığında, etkili bir mesleki öğrenme modelinin bir amacı ve iş birliği özelliğinin bulunması, kişiselleştirilmiş seçenekler ve tercihler sunması, etkin öğrenmeyi işe koşması yansıtmaya yapılabilecek deneyimler sunması ve mesleki öğrenme seçenekleri içerisinde tutarlılık ve süreklilik göstermesi gerektiği ortaya konulmuştur. Bu özellikler doğrultusunda geliştirilen ve uygulanan modele yönelik katılımcıların görüşlerine göre de modelin olumlu yanları; seçenekler sunması, farklı öğrenme yolları ile yenilikçi bir yapıya sahip olması, içeriği, deneyim elde etmeye olanak sağlaması ve bireysel ve mesleki gelişime olan etkisi olarak belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamında geliştirilen modelin kullanıcılara seçenekler ve tercihler sunması, farklı öğrenme yollarına olanak sağlaması, öğretimlerine yansıtabilecekleri deneyim sağlaması, sürekliliğe vurgu yapılması ve yenilikçi yönleri ile geniş bir çok özelliğe sahip olması Butler (2018) tarafından elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Alanyazında mesleki öğrenme modeli geliştirilmesine yönelik diğer çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de yapılan çalışmalar arasında tam anlamıyla mesleki öğrenme kavramını benimsemiş bir çalışmaya rastlanmamış olup, sınırlı sayıdaki çalışmada mesleki gelişim modeli geliştirme amaçlanmıştır. Bu çalışmaya en yakın çalışmalardan

biri Elçiçek (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olup sonuç olarak önerilen mesleki gelişim modelinde ortaya konulan ilkelere göre süreklilik, planlılık ve gereksinime dayalı olması açısından bu çalışmada geliştirilen mesleki öğrenmeyle ortak bazı yönlerinin bulunmasına karşın diğer özellikleri açısından daha farklı bir model olup, bu çalışmada geliştirilen modelden farklı ele alınmaktadır. Örneğin okul temelli olması ve seminerler yoluyla eğitimin verilmesinin esas olması, farklı yollarından bazılarını oluşturmaktadır. Dolayısıyla çalışmada mesleki öğrenme konusunda bu çalışma ile öğretmenlere mesleki öğrenme konusunda farkındalık kazandırılması, seminer konularına katılımcıların karar vermesi, gereksinime dayanması, uzman desteği, uygun zamanda yapılması gibi bazı benzer noktalara dikkat çekilmesine karşın, en önemli fark model aşamalarında ortaya çıkmaktadır. Özellikle bu çalışmada geliştirilen mesleki öğrenme modelinde yer alan öğretime yansıtma ve sonucu izleme aşamalarının yer almaması, iki çalışmanın sonuçları arasındaki farklardan en önemlisini oluşturmaktadır. Ayrıca bu çalışmada geliştirilen mesleki öğrenme modeli okul temelli uygulanabileceği gibi, uzaktan veya farklı çeşitlerde de uygulanabilme olasılığı sağlamaktadır. Ayrıca model kapsamında verilecek eğitimler seminerler ile kısıtlı bırakılmamaktadır. Farklı yönlerin olmasına karşın iki çalışmanın da etkili bir mesleki öğrenme sağlamayı amaçlaması ve benzer ilkeleri ortaya koyması açısından birbirlerini desteklediği söylenebilir. İlğan'ın (2020) önerdiği mesleki gelişim modelinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin adaylık süreçleri, kariyerinin ortalarında makul düzeyde mesleki beceriye sahip olan ve kariyerinden daha ileride olup daha üst seviyede mesleki beceriye sahip öğretmenlerin farklı mesleki öğrenme süreçlerini deneyimlemeleri ön görülmüştür. Öncelikle bu çalışmada geliştirilen modelde öğretmenlerin kıdem ve performanslarına yönelik bir ayrıma gidilmemesine karşın, öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenerek mesleki öğrenmelerinin planlanmasına yönelik bulunan aşamada benzer bir amacın güdüldüğü ve öğretmenlerin kıdemlerinin ve performanslarının yanı sıra çalıştıkları okulların, öğrencilerinin ve bireysel diğer gereksinimlerinin de belirlenerek mesleki öğrenmelerin planlanmasının amaçlandığı söylenebilir.

Çalışma kapsamında geliştirilen modelin denenmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulama sürecinde asıl amaç, model çerçevesinde nasıl bir uygulama sürecinin gerçekleştirilebileceği, süreçle birlikte modelin çalışan ve varsa çalışmayan özelliklerinin belirlenmesi ve katılımcılardan alınan dönütler sayesinde son haline karar verilmesi olmuştur. Bu aşamada öncelikle öğretmenlerin gereksinim duyacakları bir konunun

seçilmesi gerektiğinden, yapılan araştırmalar sonucunda farklı öğretmenlik alanlarına ve her seviyeden öğrenciye hitap ettiğı düşünölen oyunlaştırma konusuna karar verilmiştir. Bu konunun seçilmesi hem günümüzde giderek yaygınlaşan bir konu olması, hem de öğretmenlerin öğrencilerinde güdülenme sağılayabilecekleri bir yöntem olmasıyla ilgilerini çekmesi sebebiyle uygun görölmüştür. Duyurusu yapıldıktan sonra tahmin edilenden daha yüksek bir taleple karşılaşılarak farklı şehirlerden ve hatta bir tanesi Türkmenistan’da görev yapmakta olan bir öğretmen olmak üzere başvurular alınarak kayıtlar yapılmıştır. Farklı bir ölkeden bile katılımcı kabul edilebilmesinin, modelin sağıladığı esneklikle birlikte uzaktan eğitimle gerçekeştirilecek olmasının sağıladığı bir yarar olarak görölmektedir. Günümüzde öğretmenlerin her birinin iş yoğunluğı, kişisel hayatları, mesleki öğrenmeye ayırabilecekleri zaman gibi olgular birbirlerinden farklı olduğundan dolayı, esnek yapıda ve seçenekli deneyimler daha cazip gelmektedir. Bu çalışmada da uygulama sürecinde uzaktan öğretim yoluyla esnek, eş zamansız ve uyarlanabilir yapıda bir eğitim deneyimi sunulmasının, katılımcı çeşitliliğini artırdığı düşünölmektedir.

Türkiye’de çalışmakta olan öğretmen sayısının 1 milyonu açtığı günümüzde, tüm öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin sürdürölmesini sağılamak ve bunları takip etmenin planlılık ve özveri gerektirdiğı düşünölmektedir. Aynı zamanda bu kadar yüksek sayıdaki öğretmenin bir araya getirilerek düzenlenecek mesleki öğrenme deneyimleri yüksek maliyeti de beraberinde getirmektedir. Bunun önüne geçebilmenin en önemli yollarından birinin de günümüz teknolojilerinden olabildiğinde yararlanarak daha az maliyetle, daha etkili çözüm yolları geliştirilerek uzaktan eğitimin sağıladığı olanaklardan yararlanmak olduğı söylenebilir. Salgın döneminin etkisiyle birlikte MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından uzaktan hizmetiçi eğitimlerin sayısının hızla artırılmış olması olumlu bir gelişme olmakla beraber, bu eğitimlerin salgın sürecinin etkisinden kurtulmak amacıyla değıl, gerçeekten etkili bir deneyim sunması ve daha fazla öğretmene ulaşılması amacıyla planlı ve uzaktan öğrenmenin ilkelerine uygun bir şekilde hazırlanarak sunulması, gerçeek amacına ulaşabilmesi açısından önemli görölmektedir. Bu çalışmada katılımcıların bahsedilen uzaktan hizmetiçi eğitimler ile ilgili görüşleri, bu eğitimlerin yüz yüze gerçekeştirilenden tek farkının çevrimiçi bir ortamda gerçekeştirildiğini ve birçoğunun istenen etkiyi sağılamadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla Türkiye açısından mesleki öğrenmeye yönelik her zaman bazı gelişmeler yaşanmasına karşın, atılan adımların birbirleriyle tutarlı ve çağın gerekliliklerine uygun, aynı zamanda planlı

ve akılcı bir şekilde gerçekleştirilmesi, kaynakların doğru ve etkili kullanılması ve mesleki öğrenmenin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulama ilk olarak harmanlanmış şekilde planlanmış olup, salgın döneminin başlaması sonucunda tamamen uzaktan öğretim olarak değiştirilmiştir. Anadolu Üniversitesinin örgün öğrenciler için de kullandığı öğretim yönetim sistemi olan Mergen sisteminin sağladığı olanaklardan da yararlanılarak modüller şeklinde istenen uygulama süreci gerçekleştirilebilmiştir. Sürece yönelik değinilmesi gereken noktalardan ilki, mesleki öğrenme modeli ile ilişkisidir. Çalışma kapsamında geliştirilen modelde yer alan aşamaların tamamı uygulama sürecinde denenmeye çalışılarak, bir eğitim sürecinde modelin işlerliği ve etkililiği ölçülmeye çalışılmıştır. Geliştirilen model yalnızca eğitimler ile sınırlı kalmayıp, mesleki öğrenmeye yönelik her türlü deneyime uyarlanabilecek bir yapıda düşünülerek oluşturulmuş olmakla birlikte, hizmetiçi eğitim veya seminer süreçlerinde de rehber olması beklenmektedir. Bu çalışmanın bir tez çalışması olmasından dolayı modelin etkililiği bir eğitim çerçevesinde ele alınarak uygulanmıştır.

Uygulama sürecinin başından itibaren katılımcılar salgın sürecinden kaynaklanan birçok sorunla karşılaşmışlardır. Okulların uzaktan öğretim sürecine geçmeleri, katılımcıların buna hazırlıksız olmaları ve hem uzaktan hem de yüz yüze dersleri yürütürken zaman yönetimi sorunları yaşamaları, aynı zamanda da öğrencileri derse katmakta yaşadıkları sorunlar üst üste gelmiş ve uygulama sürecinde bazı katılımcıların devam edememesine yol açmıştır. Buna rağmen sürece devam eden katılımcılar eğitimin esnek ve eş zamansız bir şekilde gerçekleştirilmesini sürece devam etmeleri açısından olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından eğitimle ilgili dile getirilen bir diğer önemli görüş de MEB tarafından sağlanan uzaktan hizmetiçi eğitimlerle karşılaştırma yaparak eğitimde oyunlaştırma eğitiminin daha eğlenceli ve etkili olduğunu belirtmeleri olmuştur. Bunun sebebinin öncelikle çalışma kapsamındaki bu eğitimin sistemli bir şekilde, mesleki öğrenme modeli rehber alınarak uygulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca ders videolarının dinleyiciyi sıkmadan olabildiğince kısa bir şekilde oluşturulması, buna rağmen istenen bilgileri katılımcıya sağlaması ve yetişkin öğrenmesine uygun hareket edilmesinin de buna katkı sağladığı düşünülmektedir.

Katılımcıların uygulama sonunda eğitimle ilgili görüşlerini dile getirirken vurguladıkları en önemli noktalardan biri de kendilerinin eğitimde edindikleri bilgileri

sınıflarında uygulamalarıyla ilgili olumlu görüşleri olmuştur. Eğitimde oyunlaştırma ile ilişkili bir ders planı hazırlayarak derslerinde uygulamaları ile ilgili düşünceleri sorulduğunda tüm katılımcılar bunun olması gereken bir aşama olduğunu, bu sayede eğitimin daha etkili ve kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu da gereksinim belirleme aşamasında elde edilen sonuçlarla ilişkili olarak öğretmenlerin kuramsal anlatımdan çok uygulamaya yönelik eğitimlere gereksinim duymalarını desteklemektedir. Eğitim sürecinde bilgi edinme kısmından ders planı hazırlama modülüne geçildiğinde katılımcıların biraz duraksamaları ve nasıl bir plan hazırlayabilecekleri konusunda eğiticiden destek almaya gereksinim duymaları da öğretime yansıtma aşamasının önemini tekrar ortaya koymaktadır. Bu aşama yapılmadan eğitimin tamamlanması durumunda, katılımcıların eğitimde oyunlaştırma konusunda öğrendiklerinin bir farkındalık olarak kalmasının, çoğu katılımcının da öğretimlerine nasıl yansıtacaklarını tam olarak kavrayamadıklarından bir daha kullanmamak üzere eğitimden ayrılma kararının söz konusu olabileceği düşünülmektedir. Katılımcılardan bazılarının da bu konuda benzer ifadelerde bulunması bu sonucu desteklemektedir. Easton'ın da dediği gibi (2008) öğretmenin sadece gelişmesi ve belirli standartlara erişmesi yeterli görülmemekle birlikte, asıl olması gerekenin yaptıklarının değişmesi, bunun da öğrenme gerektirdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla tüm süreç bir bütün olarak ele alınarak, her bir aşamanın kendi içerisinde olması gereken özellikleri taşıması ve bütün halinde öğretmenin sınıfını etkileyebilmesi gerekmektedir. Tüm bu gerekli aşamaların gerçekleştirilmesi için de bir modelin temel alınması oldukça önemlidir.

Katılımcılar tarafından öğretime yansıtma aşaması ile ilgili vurgulanan bir diğer nokta da salgın sürecinde öğrencilerinin derslere katılımlarının düşmüş olmasına karşın, eğitimde oyunlaştırma eğitimi kapsamında gerçekleştirdikleri derslerinde katılımın önceki derslerine göre daha yüksek olduğudur. Böylelikle katılımcılar eğitimde oyunlaştırmayla öğrenci güdülenmesi üzerindeki etkisini birebir deneyimleyerek görmüş ve bunun sonucunda da kendilerinin de oyunlaştırmayı ileriki derslerinde kullanmaya yönelik güdülenmeleri de artmıştır. Eğitim sonundaki ankette ve görüşmelerde bu konuda sorulan soruya tüm katılımcıların eğitimde oyunlaştırmayı derslerinde kullanmaya devam edeceklerini ifade etmeleri, bunun en güzel göstergelerinden biridir. Katılımcılar aynı zamanda kendi derslerinde uygulama yapmalarının da buna etkisi olduğunu açıkça belirtmişlerdir. Bu da öğretime yansıtma aşamasının önemini tekrar vurgulamaktadır. Hünük (2013) tarafından mesleki öğrenme grubunun beden öğretmeni ve öğrencileri

üzerindeki etkilerini araştıran doktora tez çalışmasında ulaştığı sonuçlarda öğretmenlerin ders ortamında yaptıkları yeniliklere öğrencilerinin olumlu tepki vermesi ve derslerden memnun olduklarını görmelerinin, öğretmenleri sınıf içi uygulamalarını değiştirmeye teşvik ettiğinin ortaya konulması, öğretime yansıtma sürecinin öğretmenler üzerindeki etkisini desteklemektedir. Songül'ün (2019) öğretmenlerin katıldıkları internet seminerleri ve yüz yüze veya çevrimiçi ders araştırması gruplarında yaşadıkları öğrenme süreçlerinin mesleki gelişimlerine olan katkıları ve bu çevrimiçi mesleki gelişim programının mesleki gelişime katkı sağlayan yönlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı doktora tez çalışmasında ise öğretmenlerin ders planlama ve ders anlatımı uygulamalarının gelişimlerine katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Sınıf uygulamalarının öğrenci ile ilgili sonuçları üzerine yapılan yansıtmanın, öğretmenlerin bilişinde uzun süreli değişikliklere sebep olduğunun da ortaya konulması, benzer şekilde yine bu çalışmadaki sonuçları desteklemektedir.

Katılımcıların eğitimde oyunlaştırmayı derslerinde kullanmaya devam etmelerine ilişkin ifadeleriyle beraber bazı katılımcıların eğitimde oyunlaştırma konusunda ileri eğitimler de almak istediklerini söylemeleri, çalışma kapsamında mesleki öğrenme modelinde yer alan mesleki öğrenmeyi sürdürme aşaması olarak görülmüş olmakla birlikte, daha kapsamlı uygulamalarda katılımcılar belirli bir süre izlenerek gerçekten öğretimlerinde kullanmaya devam edip etmediklerinin belirlenmesi daha uygun görülmektedir. Bu çalışmada tez çalışması olması nedeniyle süre açısından kısıtlı olmasından dolayı bu takip yapılamamıştır. Yine de katılımcıların eğitim kapsamında öğrendiklerini derslerinde uygulayacak olmalarının öğretimlerinde değişiklik sağlamaya yönelik önemli bir adım olarak görülmektedir. Ayrıca tüm bunların, Guskey (2002) tarafından mesleki öğrenme programlarının en önemli üç amacı olarak ifade edilen öğretmenlerin sınıf uygulamalarında değişim, tutum ve inançlarında değişim ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişim amaçlarına ulaşılmasına önemli derecede katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bu çalışma ile öncelikle mesleki öğrenme kavramının yitirdiği anlamın tekrar oluşturulması, hizmetiçi eğitimlerden çok daha ötesini kapsadığının farkına yeniden varılması, öğretmenlerin mesleki öğrenme konusundaki gereksinimlerinin belirlenmesi, mesleki öğrenmenin etkili bir şekilde sürdürülmesinin sağlanmasında uygulayıcılara ve öğretmenlere yol gösterici bir model önerilmesi ve bu modelin bir konu çerçevesinde denenerek örnek bir uygulama oluşturulması ve etkililiğinin değerlendirilmesi şeklindeki

amaçlar çerçevesinde çok aşamalı ve kapsamlı sonuçlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde ortaya çıkan tüm sonuçların hem Türkiye hem de dünya alanyazına katkı sağlayarak, mesleki öğrenmenin hakkettiği değeri kazanmasına ve bu konuda etkili uygulamalar gerçekleştirilmesine katkıda bulunması umulmaktadır. Özellikle çalışmanın asıl amacı olan yenilikçi mesleki öğrenmenin özelliklerine uygun, öğretmenlerin etkili mesleki öğrenmesinin sürdürülmesini sağlayacak bir mesleki öğrenme modelinin geliştirilmesinin, bu konuda atılacak adımların bir model bağlamında ele alınması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bir model temel alındığında, en başta nereden başlanacağı konusundaki kargaşa, sonra da süreçte yolun kaybedilmesi engellenerek kişilerin gerekli doğru adımları atması kolaylaştırılmaktadır. Bu durumu bir metaforla açıklamak gerekirse; daha önce hiç gitmediği fakat çok güzel bir yer olduğunu duyduğu bir yere gidecek olan bir kişi düşünüldüğünde, bu kişinin bu yere gitmesi için bir harita ve ayrıntılı yol tarifine ihtiyacı olacaktır. Hiçbir yol tarifi almadan yola çıktığında, istediği yere ulaşırken yanlış yöne doğru hareket etmesi ve yanlış yollara sapması çok büyük bir ihtimalken, aynı zamanda vakit kaybedecek ve fazladan yakıt harcayarak kaynaklarını olması gerektiğinden fazla tüketecektir. Bunları yaşarken gitmek istediği yere ulaşmadan vazgeçerek geri dönmesi de olasıdır. Ancak en başında yola çıkmadan önce gitmek istediği yere nasıl gideceği ile ilgili bilgi sahibi olsaydı ve yol tarifini takip etseydi, olması gerekenden fazla zaman ve yakıt harcamadan ulaşabilecek ve gittiği yerin tadını çıkararak bir sonraki yolculuğu için de güdülenmesini kaybetmeyecekti. Mesleki öğrenme modeli bu örnekteki gidilmek istenen yer, mesleki öğrenme modeli de yol tarifi olarak ele alındığında, bu sürecin etkililiği için önemi somut bir şekilde görülebilmektedir.

5.3. Öneriler

Çalışma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda mesleki öğrenme kavramı ve bu konudaki gereksinimler, mesleki öğrenme modeli, modelin uygulama süreçleri ve ileride gerçekleştirilecek çalışmalara ilişkin bazı öneriler oluşturulmuştur. Öncelikle mesleki öğrenmeye ve bu konudaki gereksinimlere yönelik öneriler şu şekildedir:

- Mesleki öğrenme kavramının ulusal alanyazına kazandırılmasına yönelik çalışmaların artırılması, aynı zamanda MEB tarafından gerçekleştirilen

mesleki öğrenme süreçlerinde mesleki öğrenme kavramının benimsenerek bu konudaki yasal düzenlemelerin yapılması önemli görülmektedir.

- Mesleki öğrenme kavramının hizmetiçi eğitimden ayrılarak daha kapsamlı ele alınması ve bu konuda öğretmen ve uygulayıcıların farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının mesleki öğrenme farkındalıkları geliştirilerek bu konuda hazırlıklı olarak mesleğe başlamalarının sağlanması önemli görülmektedir.
- Her türlü mesleki öğrenme etkinliğinin gereksinimlere uygun şekilde planlanmasının sağlanması önemlidir.
- Öğretmenlerin gereksinim duydukları ve katılmak istedikleri mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarının sağlanabilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla mesleki öğrenme etkinliklerinin iyi bir planlamayla daha çok öğretmenin yararlanabileceği biçimde sunulması önemlidir.
- Mesleki öğrenme süreçlerinde farklı Web 2.0 araçları gibi teknolojilerden daha çok yararlanılarak uzaktan harmanlanmış öğrenme ile sağlanan mesleki öğrenme etkinliklerinin artırılmasıyla birlikte, bu eğitim süreçlerinin uzaktan öğretimin ilke ve yöntemlerine uygun şekilde hazırlanması gerektiği düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerinin takip ve değerlendirmesinin mutlaka yapılması, değerlendirme sonucunda teşvik edici dönütlerin sağlanması, mesleki öğrenmelerin süreçlerinin etkililiğini artıracığı düşünüldüğünden önemli görülmektedir.

Çalışma kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme modeline ve uygulanmasına yönelik öneriler ise şu şekildedir:

- Mesleki öğrenme modeli, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi amacıyla temel alınacak bir çerçeve olarak görülmelidir.
- Modelde yer alan boyut ve aşamalar, modelin temel alındığı mesleki öğrenme süreçlerinde mutlaka yer almakla birlikte, sürecin kendi gereksinimleri doğrultusunda uyarlanabilmelidir.

- Mesleki öğrenme modeli bir hizmet içi eğitimin düzenlenmesinde yararlanılacağı gibi, tüm öğretmenleri kapsayan bir mesleki öğrenme politikasına da rehber olabileceği düşünülmektedir.
- Model kapsamında gerçekleştirilecek süreçlere katılacak olan öğretmenlerin öğrenecekleri konunun sağlayacağı yararlar konusunda farkındalıkları ve öğrenme isteği olmalıdır. Bu süreç öncesinde önce sağlanacak bir koşul olabilmekle birlikte, eğitimin en başında da gerçekleştirilecek etkinliklerle sağlanabilir.
- Mesleki öğrenme süreci mutlaka en başında planlanmalı ve katılımcıların süreçte nelerle karşılaşacakları bildirilmelidir. Mesleki öğrenme süreci içerisindeki etkinliklerin (eğitim, seminer, kurs...) süresi konu ve gereksinimler doğrultusunda değişebilmekle beraber, tek seferlik ve sürece yayılmayan etkinliklerden kaçınılması, modelin tüm aşamalarının işe koşulabilmesi açısından önemli görülmektedir.
- Modelde içerisindeki mesleki öğrenme gerçekleştirme boyutunda yer alan bilgi edinme aşamasında olabildiğince esneklik tanınarak öğretmenin istenen bilgiye ulaşmasını sağlayacak her türlü yöntemin kullanılabilmesi öngörülmüştür. Dolayısıyla bu aşamada öğretmenlerin video izleyerek, çevrimiçi bir eğitim alarak, yüz yüze bir kursa katılarak veya bilimsel kitap ve makaleler okuyarak, sürecin özellikleri doğrultusunda gerekli bilgiye ulaşabilmeleri sağlanmalıdır. Bu aşamada alanyazında kabul gören diğer mesleki gelişim modellerinden de yararlanılması sağlanan esnekliğin bir özelliği olarak önemli görülmektedir.
- Öğretime yansıtma ile sonucu izleme ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlerin sınıflarında mutlaka konuyla ilgili bir uygulama yaparak bir deneyim elde etmeleri ve hem öğrencileri hem de kendileri üzerindeki etkilerini gözlemlenmelerinin sağlanması önemlidir. Sınıflarında uygulanamayacak bir konu ise öğretimlerine ve öğretmen kimliklerine bu becerileri ne şekilde ekleyebilecekleri üzerinde çalışma yapılması ve gerektiği zamanda bunu kullanmalarının sağlanması öncelikli olarak görülmektedir.
- Model kapsamındaki uygulamalarda yetişkin öğrenme özelliklerine uygun etkinliklerin düzenlenmesi sürecin etkililiği açısından önemlidir.

Mesleki öğrenme konusunda yapılacak çalışmalara yönelik öneriler ise aşağıdaki gibidir:

- Çalışmalarda mesleki öğrenme kavramı kullanılarak bu kavramın yaygınlaşmasına katkı sağlanması önemli görülmektedir.
- Mesleki öğrenmeye yönelik gerçekleştirilecek araştırmaların tek seferlik eğitimler yerine sürece yayılan etkinliklere yönelik gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Geliştirilen mesleki öğrenme modelini denemeye yönelik farklı çalışmaların yapılması önemlidir.
- Mesleki öğrenme modelinin denenmesi amacıyla gerçekleştirilecek çalışmalarda farklı yöntem ve teknikler ile uygulama biçimleri denenebilir.
- Özellikle öğretmenlerin model kapsamında eylem araştırmaları planlayarak gerçekleştirmeleri önemli görülmektedir.
- Mesleki öğrenmeye yönelik yapılacak çalışmalarda gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen üzerindeki etkisinin yanı sıra öğrenci üzerindeki etkisinin de göz önünde bulundurularak değerlendirilmesinin yapılması önemli görülmektedir. Bu şekilde mesleki öğrenmenin gerçek amacına ulaşım ulaşılmadığı anlaşılabileceği düşünülmektedir.
- Bu çalışma kapsamında geliştirilen mesleki öğrenme modelinin farklı öğretmen gruplarına yönelik, farklı öğrenme ortamlarında ve farklı konularda hazırlanan uygulamalarla denenmesine devam edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenmeyi sürdürme düzeylerinin belirlenmesine yönelik bu çalışma kapsamında geliştirilmiş olan ölçeğe ek olarak farklı mesleki öğrenme ölçekleri de kullanılarak bu konudaki durumun daha kapsamlı bir şekilde ortaya çıkarılması amaçlanabilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, R. K., Boaler, J. ve Dieckmann, J. A. (2018). Achieving elusive teacher change through challenging myths about learning: A blended approach. *Education Sciences*, 8(3), 98.
- Aubusson ,P., Schuck, S. ve Burden, K. (2009) Mobile learning for teacher professional learning: benefits, obstacles and issues, *Association For Learning Technology Journal*, 17(3), 233-247.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Bağdat, O. (2019). Mesleğe yeni başlayan iki ortaokul matematik öğretmenin mesleki gelişiminin beş uygulama modeli çerçevesinde incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bain, Y., Brosnan, K. ve McGuigan, A. (2019). Transforming practice, transforming practitioners: reflections on the TQFE in Scotland. *Research in Post-Compulsory Education*, 24(1), 83-101.
- Balfe, T. ve Ní Bhroin, Ó. (2019). A university supported social constructivist model of professional development. *Professional Development in Education*, 1-19.
- Barrera-Pedemonte, F. (2016). *High-quality teacher professional development and classroom teaching practices: evidence from TALIS 2013. OECD Education Working Papers, No. 141*. Paris: OECD Publishing.
- Bautista, A., Wong, J. ve Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 311-326.
- Blank, R. K., De las Alas, N. ve Smith, C. (2008). *Does teacher professional development have effects on teaching and learning?: analysis of evaluation findings from programs for mathematics and science teachers in 14 states*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher* 33(8), 3–15.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models, and methods*. Washington, DC: Education Development Center.
- Butler, E. A. (2018). *Using the voices of k-4 teachers to explore a reformed professional learning model: a qualitative case study*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. ABD: Drexel University.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (194), 31-50.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Cattell, R. B. (1988). The meaning and strategic use of factor analysis. *Handbook of multivariate experimental psychology* içinde (s. 131-203). Boston, MA.: Springer.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M., Boyacı, A. (2020). *Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Clarke, D. ve Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967.
- Chou, Y. K. (2019). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Fremont, CA: Octalysis Media.
- Cochran-Smith, M. ve Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. A. Lieberman, L. Miller (Editörler), *Teachers caught in the action: professional development that matters* içinde (s. 45-58). New York: Teachers College Press.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8. baskı). Londra: Routledge.
- Conway, P. F., Murphy, R., Rath, A., Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine-country cross-national study*. İrlanda: Teaching Council.
- Corcoran T. B. (1995). *Transforming professional development for teachers. a guide for state policymakers*. Washington, DC: National Governors Association.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. baskı). Harlow: Pearson.
- Çardak, S. Ç. (2021). Eğitim programları ve eğitimde dijitalleşme. H. Sucuoğlu, M. Gökdağ Baltaoğlu (Editörler), *Eğitimde program geliştirme* içinde (s. 255-278). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40 (3,) 291-309.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. ve Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C. ve Andree, A. (2010). *How high-achieving countries develop great teachers*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Pollcy in Education.
- Day, C. (1999) *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. Londra: Falmer Press.
- Dede, C. (2006). *Online professional development for teachers: emerging models and methods*. Kanada: Harvard Education Press.
- De Ree, J., Muralidharan, K., Pradhan, M., Rogers, H. (2017). *Double for nothing?: experimental evidence on an unconditional teacher salary increase in Indonesia*. Washington, DC: World Bank.

- Desimone, L. M. (2009), Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *The 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, New York, NY, Association for Computing Machinery, s. 9-15.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: theory and applications*. Londra: SAGE Publications.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Downes, T., Fluck, A., Gibbons, P., Leonard, R., Matthews, C., Oliver, R., Vickers, M., Williams, M. (2001). *Making better connections: models of teacher professional development for the integration information and communication technology into classroom practice*. Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training.
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-761.
- Ekinci, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin görüşleri (mesleki gelişim modeli önerisi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elliott, J. C. (2014). *Online professional development: Criteria for selection by teachers and evaluation by administrators*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: University of Phoenix.
- Erdaş, E. (2015). *Bilimin doğasının öğretiminde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin süreç boyunca desteklenmesi: Bir Mesleki Gelişim Programı Modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erümit, S. F. (2016). *Oyunlaştırma yaklaşımlarının eğitimde kullanımı: Tasarım tabanlı bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Farzan, R., DiMicco, J. M., Millen, D. R., Dugan, C., Geyer, W., Brownholtz, E. A. (2008). Results from deploying a participation incentive mechanism within the enterprise. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, New York, NY: ACM Press, s. 563-572.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fernandez, C. ve Yoshida, M. (2012). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Londra: Routledge.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3. Baskı). Londra: Sage publications.
- Frederick, S. R. (2012). *Does it compute?: A study of the long-term effects of professional development*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: The University of New Mexico.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of consumer psychology*, 20(1), 90-98.
- IMARC Group (2020). Gaming Market - Growth, Trends, Forecasts (2020 - 2025). ABD: IMARC.
- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi: Öğrenen öğretmenler, başaran öğrenciler*. Ankara: Anı yayıncılık.
- İlğan, A. (2020). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları ile bir model önerisi ve uygulama yönergesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 171-197.
- Gamrat, C., Zimmerman, H. T., Dudek, J., Peck, K. (2014). Personalized workplace learning: An exploratory study on digital badging within a teacher professional development program. *British journal of educational technology*, 45(6), 1136-1148.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2. baskı). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guskey, T. R. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. T. R. Guskey ve M. Huberman (Editörler), *Professional development in education: new paradigms and practices* içinde (114–131). New York, NY: Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. ABD: Corwin press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8 (3), 381-391.
- Guskey, T. R. (2014). Evaluating professional learning. *International handbook of research in professional and practice-based learning* içinde (s. 1215-1235). Dordrecht: Springer.
- Güler, M. (2019). *Az deneyimli ortaokul matematik öğretmenlerinin alanı öğretme bilgilerini geliştirmeye yönelik bir model önerisi: mentörlük uygulaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Gümüş, S. , Apaydın, Ç. ve Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması . *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9 (17) , 107-124.
- Gündüz, A. Y. (2020). Dönüştürülmüş öğrenmenin çevrimiçi boyutunu oyunlaştırmanın öğretmen adaylarının öğrenme yaşantılarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, M., Alagöz-Hamzaj, Y. ve Baldan, B. (2016). Milli Eğitim Şuraları kararlarında ve Kalkınma Planlarında öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi. *The Journal of Social Sciences*, 9 (9), 39-56.

- Hamari, J., Koivisto, J. ve Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *47th Hawaii international conference on system sciences*. Waikoloa, HI, s. 3025-3034.
- Henson, R. K. ve Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 393-416.
- Hiebert, J., Gallimore, R. ve Stigler, J. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. Boston: The Beacon Press.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hunzicker, J. (2010). Characteristics of Effective Professional Development: A Checklist. *Bradley University*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf> (Erişim Tarihi: 03.02.2019).
- Hünük, D. (2013). Using communities of practice in developing health-related fitness knowledge of physical education teachers: impact on student learning. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jaquith, A., Mindich, D., Wei, R. C., & Darling-Hammond, L. (2011). Teacher professional learning in the US: Case studies of state policies and strategies. *The Education Digest*, 77(2), 33.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. ve Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Kabakçı, I. (2013). Öğretmenlikte mesleki gelişim modelleri. I. Kabakçı (Ed.), *Öğretmenlikte mesleki gelişim içinde* (99-124). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 315-333.
- Karataş, E. (2018). Oyunlaştırılmış öğrenme etkinliklerinin öğretmen eğitiminde kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 349-378.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional development in education*, 40(5), 688-697.

- Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. M. Williams ve W. P. Vogt (Ed.), *The sage handbook of innovation in social research methods* içinde (s. 562-589). Londra: SAGE Publications.
- Koster, R. (2005). *A theory of fun for game design*. Scotsdale, AZ: Paraglyph Press.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Lewis, C. (2000). Lesson study: The core of Japanese professional development. The American Educational Research Association Meeting'de sunulan bildiri, New Orleans.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986(30), 73-84.
- Liu, S., Hallinger, P. ve Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Livingston, K. ve Shiach, L. (2010). A new model of teacher education. A. Campbell ve S. Groundwater-Smith (Ed.), *Connecting Inquiry and Professional Learning* içinde (s. 35-45). Londra: Routledge.
- MEB (2008). *Okul Temelli Mesleki ve Bireysel Gelişim Programının Verimliliğinin Belirlenmesi*, Ankara.
- Mert, Y. (2017). Oyunlaştırma uygulamasında kullanılan oyun elementlerine yönelik öğrencilerin öğretmenlerin ve velilerin görüşleri: İçsel motivasyon ve teknoloji kabul çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Londra: SAGE Publications.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas—A review of research evidence. *School effectiveness and school improvement*, 15(2), 149-175.
- Murray, J. (2014). *Designing and Implementing Effective Professional Learning*. ABD: Corwin Press.
- Namsone, D., Cakane, L., France, I., Butkevica, A. (2016). Lesson Based Professional Development: Helping Primary Teachers Teach 21st Century Skills. *Proceedings of ICERI2016 Conference*, İspanya: IATED, s. 3892-3902.
- Newzoo (2020). *Global Cloud Gaming Report*. <https://newzoo.com> (Erişim tarihi: 14.08.2020).
- Nielsen, J. ve Pernice, K. (2010). *Eyetracking web usability*. ABD: New Riders.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 278-294.
- OECD (2017), *How can professional development enhance teachers' classroom practices? Teaching in Focus*, No. 16. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009), The professional development of teachers. *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS* içinde (s. 48-86). Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019a), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019b), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- Opfer, D. (2016), Conditions and practices associated with teacher professional development and its impact on instruction in TALIS 2013. *OECD Education Working Papers, No. 138*. Paris: OECD Publishing.
- Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özcan, Ş. (2019). Eğitimde oyunlaştırma üzerine yapılan araştırmalara ilişkin bir meta analiz çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Özçınar, Z., Zakirova, V., Kurbanov, R., Belyalova, A. (2019). Analysis of the documents published in the web of science database on teachers' gamification method: A content analysis. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(22), 82-94.
- Özer, B. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(8), 44-58.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* içinde (195– 216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. İngiltere: McGraw-hill education.
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital game-based learning*, 5(1), 5-31.
- Rajakaltio, H. (2014). *Towards renewing school. The action model of the school development Integrating in-service-training and the development process. (In Finnish), Reports and 2014:9. Reports and reviews 2014:9*. Helsinki: The Finnish National Board of Education.
- Rapp, A. (2015). A qualitative investigation of gamification: Motivational factors in online gamified services and applications. *Gamification: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* içinde (s. 32-48). Hershey, PA:IGI Global.
- Reeves, T. D. ve Pedulla, J. J. (2013). Bolstering the impact of online professional development for teachers. *The Journal of Educational Research & Policy Studies*, 1, 50-66.
- Robinson, B. ve Latchem, C. (1997). *Teacher education through open and distance learning. World review of distance education and open learning*. Londra: Routledge Falmer.

- Rock, T. C. ve Wilson, C. (2005). Improving teaching through lesson study. *Teacher education quarterly*, 32(1), 77-92.
- Rose, J. ve Reynolds, D. (2006). Teachers' continuing professional development: A new approach. *20th Annual World International Congress for Effectiveness and Improvement*, Slovenya, s. 219-240.
- Ross, J.D. (2011). *Online Professional Development: Design, Deliver, Succeed!* ABD: Corwin Press.
- Sağlam, M., Özüdoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemi'ne etkileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 87-109.
- Saito, E. (2012). Key issues of lesson study in Japan and the United States: A literature review. *Professional development in education*, 38(5), 777-789.
- Salen, K. ve Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge, MA: MIT press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Scott, D. E. ve Scott, S. (2010). Innovations in the Use of Technology and Teacher Professional Development. J. Lindberg ve A. Olofsson (Ed.), *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery* içinde (s. 169-189). ABD: IGI Global.
- Shakuna, K. S., Mohamed, N. ve Ali, A. B. (2016). Professional development of teachers scale (DDTS): using confirmatory factor analysis. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 5 (8), 1510-1515.
- Sharma, G. P., Verma, R. C. ve Pathare, P. (2005). Mathematical modeling of infrared radiation thin layer drying of onion slices. *Journal of food engineering*, 71(3), 282-286.
- Sheffield, R., Blackley, S. ve Moro, P. (2018). A professional learning model supporting teachers to integrate digital technologies. *Issues in Educational Research*. 28(2), 487-510.
- Sheffield, R. (2004). *Facilitating teacher professional learning: Analysing the impact of an Australian professional learning model in secondary science*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Perth, Australia: Edith Cowan University.
- Songül, B. C. (2019). *An examination of the impact of an online professional development program on language teachers' cognition and teaching practices*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sparks, D. ve Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of staff development*, 10(4), 40-57.
- Croix, M. J. S. (2020). *Investigation of action research within a professional learning and development model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi ABD: University of Portland.

- Stigler, J. W. ve Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY: Free Press.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6) 49-74.
- Şahin, Ü. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şanlı, E. (2016). *Okul yöneticilerinin uzaktan mesleki gelişimleri: bir model önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2020). *Using multivariate statistics*. ABD: Pearson.
- Tanaka, J. S. (1987). "How big is big enough?": Sample size and goodness of fit in structural equation models with latent variables. *Child development*, 58(1), 134-146.
- Terrazas-Arellanes, F. E., Strycker, L. A. ve Walden, E. D. (2019). Web-based professional development model to enhance teaching of strategies for online academic research in middle school. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(2), 118-134.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. İngiltere: Open University Press.
- Tonga, F. E., Eryiğit, S., Yalçın, F. A., Erden, F. T. (2019). Professional development of teachers in PISA achiever countries: Finland, Estonia, Japan, Singapore and China. *Professional Development in Education*, 1-17.
- Ünsal, N., Kaplan, S., ve Ertürkmen, M. A. (2012). *Dünden bugüne hizmet içi eğitim*. Ankara: MEB.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Vu, P., Knoell, C. M., Nebesniak, A. ve Strawhecker, J. (2018). Gamified-blended learning professional development: A descriptive case study. *Online course management: Concepts, methodologies, tools, and applications* içinde (s. 1202-1211). ABD: IGI Global.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andre, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Werbach, K. ve Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological methodology*, 8, 84-136.
- Wong, K. Y. (2013). Diverse pathways for life-long teacher professional development. Paper presented at the International Science, Mathematics and Technology Education Conference (ISMTEC 2013), Bangkok, Thailand.

- World Bank (2018). *World development report 2018: learning to realize education's promise*. Washington, DC: World Bank.
- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 25-40 .
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2016). *Oyunlaştırma temelli 'öğretim ilke ve yöntemleri' dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, N. (2018). *Ortaokul sınıflarında geometrik düşünmenin geliştirilmesine yönelik bir mesleki gelişim modelinin öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, E. A. (2020). *Eğitimde oyunlaştırma*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.
- Zichermann, G. ve Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. ABD: O'Reilly Media, Inc.
- http-1: <http://oygm.meb.gov.tr>
- http-2: <https://sozluk.gov.tr>

EK-1. Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınan izin

Evrak Kayıt Tarihi: 15.03.2019 Protokol No: 22701

Tarih: 28.03.2019



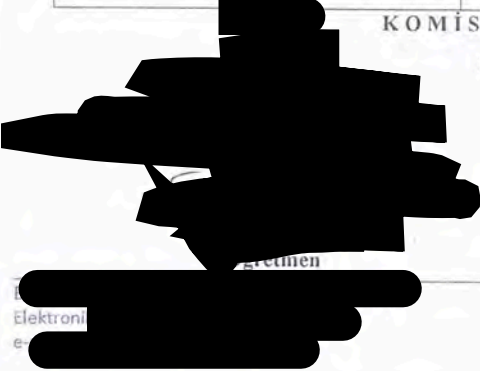
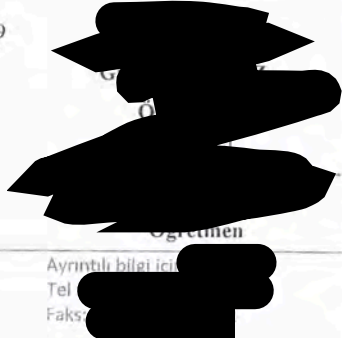
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN
ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Öğretmenlerin Etkili Mesleki Gelişiminin Sağlanması: Bir Model Önerisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Meral GÜVEN
TEZ YAZARI:	Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f298-8fe4-353a-b2b2-6c63 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. (Devam) Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin belgesi

EK-2. (Devam) Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin belgesi

ESKİŞEHİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ
Kurumu / Üniversitesi	Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Tepebaşı ve Odunpazarı İlçelerine bağlı ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler
Araştırmanın Konusu	Öğretmenlerin Etkili Meslek Gelişiminin Sağlanması: Bir Model Önerisi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Doktora Tezi
Veri Toplama Araçları	1. Araştırma Gönüllü Katılım Formu (1 sayfa) 2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu (1 sayfa) 3. Araştırma Gönüllü Katılım Formu -öğretmen adayı (1 sayfa) 4. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Adayı Görüşme Formu (1 sayfa) 5. Araştırma Gönüllü Katılım Formu -öğretmen eğitimcisi (1 sayfa) 6. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Eğitimcisi Görüşme Formu (1 sayfa) 7. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Süreci Ölçeği (3 sayfa)
Görüş İstenecek Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi. Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2019-2020 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (oybirliği ile)
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :
KOMİSYON 07/05/2019	
 Öğretmen	
 Öğretmen	
Elektronik	Ayrıntılı bilgi için
e-	Tel
	Faks

EK-2. (Devam) Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin belgesi

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

Adı Soyadı : Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ

Kurumu : Eskişehir Anadolu Üniversitesi

Konu : Öğretmenlerin Etkili Meslek Gelişiminin Sağlanması: Bir Model Önerisi

Tarih : 07.05.2019

MEB 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar

	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu,	X		
Millî ve manevi değerlere uygunluğu,	X		
Kişilik haklarına uygunluğu (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.),	X		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme durumu,	X		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermemesi,	X		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması,	X		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması,	X		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması,	X		
Araştırma, veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması, eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması için ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılması,	X		
Uygulamanın sadece Eskişehir ilinde yapılmasıdır.	X		

Komisyon Üyeleri

	Uygun	Uygun Değil	İmza
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

EK-3. Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, "Öğretmenlerin Etkili Mesleki Gelişiminin Sağlanması: Bir Model Önerisi" başlıklı bir araştırma çalışması olup öğretmenlerin etkili mesleki gelişiminin sağlanmasına yönelik bir model önerisi geliştirmek amacıyla taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Meral GÜVEN danışmanlığında Arş. Gör. Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik bir model ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak ve ses kaydı alınarak 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 uygun analiz yöntemleri ile çözümlenecek, dosyalanarak 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 Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden Arş. Gör. Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ

Adres :

İş Tel :

Cep Tel :

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. Çevrimiçi gönüllü katılım formu

Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, "Öğretmenlerin Etkili Mesleki Gelişiminin Sağlanması: Bir Model Önerisi" başlıklı bir araştırma çalışması olup öğretmenlerin etkili mesleki gelişiminin sağlanmasına yönelik bir model önerisi geliştirmek amacıyla taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Meral GÜVEN danışmanlığında Arş. Gör. Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik bir model ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket, görüşme, ders malzemeleri, sistem kayıtları gibi veriler yoluyla sizden veriler toplanacaktır.
- Ankette isminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz, araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır. Diğer verilerin sunumunda da katılımcı bilgileri açığa çıkarılmayacak, kişisel bilgiler 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 uygun analiz yöntemleri ile çözümlenecek, dosyalanarak 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 Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden Arş. Gör. Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı : Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ
Adres :
İş Tel :
Cep Tel :

Ad ve Soyadınız *

Short answer text

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını; *

☐ Kabul ediyorum

EK-5. Gereksinim belirlemede aşaması yarı-yapılandırılmış görüşme formu (öğretmen)

Yarı-Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

1. Mesleki gelişimi nasıl ifade edersiniz?
 - Mesleki gelişimin ne tür etkinlikleri kapsadığını düşünüyorsunuz?
 - Mesleki öğrenme kavramını nasıl algıyorsunuz?
 - Mesleki gelişim ve mesleki öğrenme kavramları arasında nasıl bir ilişki kurarsınız?
2. Sizce mesleki gelişimin sürdürülmesi neden önemlidir?
3. Bugüne kadar mesleki gelişiminizle ilgili neler yaptınız?
 - Mesleki gelişiminizi sağlamak için bireysel girişimlerde bulundunuz mu?
 - Mesleki gelişiminizi sürdürmek için gerçekleştirdiğiniz /katıldığınız etkinlikler varsa bunlar nelerdir?
4. Size sağlanan mesleki gelişim etkinlikleri ve olanakları konusunda düşünceleriniz nelerdir?
 - Sizce size sağlanan mesleki gelişim etkinlikleri yetişkin öğrenme özelliklerine uygun mu?
 - Katıldığınız mesleki gelişim uygulamaları gereksinimlerinize ne ölçüde uygundu?
5. Mesleki gelişiminizi sağlamanız için size sağlanan destekler varsa nelerdir?
 - Kim tarafından sağlanıyor?
 - Bunları yeterli buluyor musunuz?
6. Mesleki gelişiminizi sürdürmek için yapmak istediğiniz fakat yapamadığınız etkinlikler oldu mu?
 - Olduysa bu etkinlikler nelerdir?
 - Bu etkinlikleri gerçekleştirmenize engel olan etmenler nelerdir?
7. Mesleki gelişiminizi öğretiminize nasıl yansıtıyorsunuz?
8. Bir konuda mesleki gelişime gereksinim duyduğunuzda bunu nasıl fark edersiniz?
9. Mesleki gelişiminizi sağlarken öğrenmelerinizi gerçekleştirmek için ne tür etkinlikleri tercih edersiniz?
 - Bu etkinlikleri tercih etme nedenleriniz nelerdir?
 - Mesleki gelişiminizi sağlarken öğrenmelerinizi gerçekleştirmek için hangi öğrenme ortamlarını tercih edersiniz? (yüz yüze, çevrimiçi, harmanlanmış vb.)
 - Bu ortamları tercih etme nedenleriniz nelerdir?
10. Mesleki gelişiminizi sürdürmeniz için sizi motive eden etmenler nelerdir?
 - Mesleki gelişiminizi sürdürmeniz sürecinizde motivasyonunuzu düşüren etmenler nelerdir?
11. Mesleki gelişiminizle ilgili yaşadığınız sorunlar varsa bunlar nelerdir?
12. Sizce mesleki gelişimi sürdürmede en etkili yollar nelerdir?
 - Mesleki gelişimin etkili olması size ne ifade eder?
 - Bir mesleki gelişim sürecinin etkili olabilmesi için sizce ne tür özellikleri taşıması gerekir?
13. Türkiye’de öğretmenlere yönelik mesleki gelişim sürecinin daha etkili olabilmesi için hangi önerilerde bulunursunuz?
14. Mesleki gelişiminizi sürdürmenize yardımcı olacak bir mobil uygulama olsaydı, hangi özelliklere sahip olmasını isterdiniz?
 - Böyle bir mobil uygulamayı kullanmak ister miydiniz? Neden?

EK-6. Gereksinim belirlemede aşaması yarı-yapılandırılmış görüşme formu (öğretmen eğitimsi)

Yarı-Yapılandırılmış Öğretmen Eğitimsi Görüşme Formu

1. Mesleki öğrenmeyi nasıl ifade edersiniz?
 - Mesleki öğrenmenin ne tür etkinlikleri kapsadığını düşünüyorsunuz?
2. Mesleki gelişim ve mesleki öğrenme kavramları arasında nasıl bir ilişki kurarsınız?
3. Öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin sizce önemi nedir?
4. Sizce öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin sürdürülmesinde en önemli etmenler nelerdir?
5. Sizce mesleki öğrenmeyi sürdürmede en etkili yollar nelerdir?
 - Bir mesleki öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için sizce ne tür özellikleri taşıması gerekir?
6. Genel olarak öğretmenlere yönelik Türkiye’de gerçekleştirilen mesleki öğrenme etkinlikleri konusundaki görüşleriniz nelerdir?
 - Bu etkinlikleri yeterli buluyor musunuz? Neden?
 - Bunlar dışında sizce hangi tür etkinlikler gerçekleştirilmeli?
 - Bu etkinlikleri gerçekleştirmek için hangi öğrenme ortamlarını tercih edersiniz? (yüz yüze, çevrimiçi, harmanlanmış vb.)
 - Bu ortamları tercih etme nedenleriniz nelerdir?
7. Türkiye’de öğretmenlere yönelik mesleki öğrenme sürecinin daha etkili olabilmesi için hangi önerilerde bulunursunuz?
8. Sizce öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin sürdürülmesinde öğretmen eğitimcilerinin rolü nedir?
 - Görev ve sorumlulukları neler olmalıdır?
 - Hangi yeterliklere sahip olmalılar?
9. Bir öğretmen eğitimsi olarak öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine yönelik neler yapıyorsunuz?
 - Hangi tür mesleki öğrenme etkinliklerinde görev aldınız?
 - Bu etkinliklerde ne gibi sorunlarla karşılaştınız?
 - Bu etkinliklerin daha etkili olabilmesi için ne tür önerilerde bulunursunuz?
 - Siz bireysel olarak öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin sürdürülmesi açısından neler yapmak istediniz?
10. Siz kendi mesleki öğrenmenizi nasıl sürdürüyorsunuz?
 - Kendi mesleki öğrenmeniz için neler yapıyorsunuz?
 - Sizce öğretmen eğitimcileri kendi mesleki öğrenmeleri için neler yapmalıdır?

EK-7. Pilot uygulama görüşme soruları

Pilot Uygulama Görüşme Soruları

1. Eğitimde Oyunlaştırma dersini genel olarak nasıl buldunuz?
2. Ders videoları hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?
3. Ders videoları dışındaki kaynaklar (video ve makaleler) konusunda görüşleriniz nelerdir?
4. Tartışma forumundaki tartışma konularını nasıl buldunuz?
 - Başka tartışılmasını istediğiniz/önerdiğiniz konu var mı?
5. Oyunlaştırma süreci tasarlama aşamasında neler hissettiniz? Bu süreç hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
6. Uygulama imkân verilseydi tasarladığınız oyunlaştırma sürecini uygulamayı düşünür müsünüz? Neden?
7. Tasarladığınız oyunlaştırmayı bu süreçte uygulama fırsatınız olsaydı ve sonuçlarını diğerleriyle birlikte paylaşabilseydiniz mesleki öğrenme süreci açısından nasıl katkıları olacağını düşünüyorsunuz?
8. Böyle bir eğitimi hangi tarihlerde almak isterdiniz? Nedeniyle birlikte lütfen açıklayınız.
9. Katıldığınız mesleki öğrenme sürecinin daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?
10. Mesleki gelişimde oyunlaştırmının yeri sizce nedir? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?

EK-8. Uygulama öncesi gereksinim belirleme formu

Sizce oyunlaştırma nedir?

Oyunlaştırma konusunda neler düşünüyorsunuz?

Oyunlaştırma konusunda daha önce aşağıdakilerden hangisini gerçekleştirdiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Bu kavramı daha önce hiç duymadım
- ☐ Sadece ismini duydum
- ☐ Makale okudum
- ☐ Kitap okudum
- ☐ Video izledim
- ☐ Eğitim aldım
- ☐ Diğer (Lütfen yazınız):

EK-9. Uygulama sonrası yarı-yapılandırılmış görüşme formu

Uygulama Sonrası Görüşme Soruları

1. Eğitimde Oyunlaştırma eğitimi genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?
2. Bu eğitimin sizce işleyen yönleri nelerdi?
3. Bu süreçte ne gibi engellerle/sorunlarla karşılaştınız?
 - Bunları nasıl çözdünüz?
4. Bu eğitimdeki temel materyal olarak ders videolarını nasıl değerlendirirsiniz?
5. Ders videoları dışındaki kaynaklar (video ve makaleler) konusunda görüşleriniz nelerdir?
6. Tartışma forumu hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Oyunlaştırma süreci tasarlama aşamasında neler hissettiniz? Bu süreç hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
8. Tasarladığınız oyunlaştırma planını uygulama aşamasında neler hissettiniz? Bu süreç hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
9. Peki böyle bir sürecin bir eğitim kapsamında gerçekleştirilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
10. Uygulama süreci konuyu kendi öğretim sürecinizde bundan sonra da kullanmanız açısından ne derece etkili olacaktır?
11. Uygulama sürecinde öğretici tarafından sağlanan destek konusunda ne düşünüyorsunuz?
12. Mesleki öğrenme açısından katılmış olduğunuz bu süreci nasıl değerlendirirsiniz?
13. Katıldığınız mesleki öğrenme süreci ile ilgili başka görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK-10. Mesleki öğrenme ölçeği uzman görüş formu

Mesleki Öğrenme Ölçeği Uzman Görüş Formu

Açıklama

Sayın uzman,

Bu ölçek, öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecini hangi ölçüde sürdürdüğünü ölçmek amacı ile 5'li Likert tipinde (*Kesinlikle katılıyorum-Katılıyorum-Kararsızım-Katılmıyorum-Kesinlikle katılmıyorum*) hazırlanmıştır. Alan yazında mesleki gelişim kavramı yerine mesleki öğrenme kavramının kullanılmasına yönelik güncel yaklaşımlar nedeniyle bu çalışmada da mesleki öğrenme kavramı benimsenmiştir. Hazırlanan ölçek maddeleri, alanyazın incelemesi ve uzmanlarla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda araştırmacı tarafından taslak olarak ortaya konulan mesleki öğrenme modelinin boyutları ve aşamaları düşünülerek oluşturulmuştur. Bu taslak modelin boyutları aşağıda belirtilmiştir;

1. **Mesleki Öğrenmeye Hazırlık**
 - Bilişsel ve duyuşsal hazırlık
 - Gereksinim belirleme
 - Mesleki öğrenmeyi planlama
2. **Mesleki Öğrenme Gerçekleştirme**
 - Bilgiye ulaşma
 - Öğretime yansıtma
 - Sonucu izleme ve değerlendirme
3. **Mesleki Öğrenmeyi Sürdürme**
 - Mesleki öğrenme sonucunda öğretmenlik tutum, inanç ve davranışlarında kalıcı değişiklik oluşması
4. **Yeniden Mesleki Öğrenme**
 - Mesleki öğrenme sürecine yeniden başlaması ve mesleki öğrenme döngüsünü sürekli olarak devam ettirmesi

Sizden, yukarıda belirtilen boyutlar göz önünde bulundurularak oluşturulan ölçek maddelerinin ifade, dil, anlatım ve boyuta uygunluk gibi açılardan değerlendirmeniz ve varsa görüşlerinizi belirtmeniz rica edilmektedir. Çalışmaya vereceğiniz katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Meral GÜVEN
Arş. Gör. Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ

EK-10. (Devam) Mesleki öğrenme ölçeği uzman görüş formu

		Aşağıda verilen ifadelere en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil
Mesleki Öğrenmeye Hazırlık	1.	Mesleki öğrenmenin ne anlama geldiğini bildiğimi düşünürüm. <i>Öğreniyorum.</i>			
	2.	Mesleki becerilerim konusunda öz değerlendirmeye yapmak hoşuma gider. <i>Öğreniyorum.</i>			
	3.	Mesleki öğrenmemi sürdürmeye önem veririm. <i>Öğreniyorum.</i>			
	4.	Alanıma ilişkin dünyadaki yeni yönelimleri merak ederim. <i>Öğreniyorum.</i>			
	5.	Mesleğimle ilgili yeni şeyler öğrenmek isterim. <i>Öğreniyorum.</i>			
	6.	Mesleğimle ilgili yeni şeyler öğrenmekten mutlu olurum. <i>Öğreniyorum.</i>			
	7.	Mesleğimle ilgili yeni şeyler öğrenmek için planlama yaparım. <i>Öğreniyorum.</i>			
	8.	Öğrencilerimin başarılı olması için yeni şeyler öğrenmeye çabalarım. <i>Öğreniyorum.</i>			
	9.	Gönüllülük esasına dayalı bir mesleki öğrenme etkinliğine kendi isteğimle katılmak isterim. <i>Öğreniyorum.</i>			

EK-11. Mesleki öğrenme ölçek formu (ilk ve son 7 madde)

Mesleki Öğrenme Ölçeği	
Açıklama	
Merhaba Sayın Öğretmenim, Bu ölçek, Prof. Dr. Meral Güven danışmanlığında Arş. Gör. Yaprak Alagöz Hamzaj tarafından devam etmekte olan doktora tezi kapsamında, mesleki öğrenme sürecinizde neler gerçekleştirdiğinizi belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Alan yazında mesleki gelişim kavramı yerine mesleki öğrenme kavramının kullanılmasına yönelik güncel yaklaşımlar nedeniyle bu çalışmada mesleki öğrenme kavramı, mesleki gelişim kavramı yerine kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde (<i>Kesinlikle katılmıyorum-Katılmıyorum-Kararsızım-Katılıyorum-Kesinlikle katılıyorum</i>) hazırlanan ölçekten elde edilen bulgular yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ölçek iki bölümden oluşmakta olup, ilk bölümde sizden kişisel ve mesleki bilgileri doldurmanız beklenmektedir. Ölçeğin ikinci bölümünde ise 50 adet ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı veya katılmadığınızı liste üzerinde ayrılan yere işaretleyiniz. İşaretsiz ifade bırakmamaya özen gösteriniz. Cevaplama süresi yaklaşık 8 dakikadır. Form üzerine isminizi yazmanız gerekmemektedir. Araştırmaya verdiğiniz katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.	
Kişisel ve Mesleki Bilgiler	
Cinsiyet:	Kadın ☐ Erkek ☐
Yaş:	
Medeni Durum:	Evli ☐ Bekar ☐ Varsa çocuk sayısı:
Lisansüstü Eğitim:	Yok ☐ Yüksek Lisans : Bitti ☐ Devam ediyor ☐ Doktora: Bitti ☐ Devam ediyor ☐
Öğretmenlik Alanı:	
Meslekteki kıdem yılı:	1-5 ☐ 6-10 ☐ 10-15 ☐ 16-20 ☐ 20'den fazla ☐
Katılmakta olduğunuz veya son 5 yılda katıldığınız mesleki öğrenme etkinlikleri: (Lütfen yazınız)	1. 2. 3. 4. 5.

EK-11. (Devam) Mesleki öğrenme ölçek formu (ilk ve son 7 madde)

Aşağıda verilen ifadelere en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Mesleki öğrenmenin ne anlama geldiğini bilirim.					
2.	Kendi mesleki öğrenmemi sağlamak için çabalarım.					
3.	Mesleki öğrenmeye önem veririm.					
4.	Öğrencilerimin başarılı olmasına katkı sağlamak için yeni şeyler öğrenmeye çabalarım.					
5.	Yaşamım boyunca mesleki gelişimimi sürdürmek isterim.					
6.	Öğrencilerimin başarısına olumlu katkı sağlayan her türlü öğrenmelerim mesleki öğrenmedir.					
7.	Mesleki öğrenme etkinlikleri sayesinde yeni beceriler kazanırım.					

40.	Öğrencilerim başarısızsa kendimi geliştirmek için yollar ararım.					
41.	Öğrendiklerimi sınıfımda uygularken öğrencilerin tepkisini gözlemlerim.					
42.	Mesleki öğrenmeye katkı sağlayacak etkinliklere katılırım (konferans/kongre gibi)					
43.	Mesleki öğrenme sağladıkça öğretmenlik mesleğine olan adanmışlığım artar.					
44.	Mesleki öğrenmemin meslek yaşamım boyunca devam etmesi gerekir.					
45.	Mesleki öğrenmeyi işimin bir parçası olarak görürüm.					
46.	Kendimi geliştirmek için öğretim sürecimde meslektaşlarımdan beni gözlemlmelerini isterim.					

EK-12. Mesleki öğrenme ölçek çevrimiçi formu



Section 1 of 2

Mesleki Öğrenme Ölçeği

Merhaba Sayın Öğretmenim,

Bu ölçek, Prof. Dr. Meral Güven danışmanlığında Arş. Gör. Yaprak Alagöz Hamzaj tarafından Anadolu Üniversitesinde devam etmekte olan doktora tezi kapsamında, mesleki öğrenme sürecinizde neler gerçekleştirdiğinizi belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Alan yazında mesleki gelişim kavramı yerine mesleki öğrenme kavramının kullanılmasına yönelik güncel yaklaşımlar nedeniyle bu çalışmada mesleki öğrenme kavramı, mesleki gelişim kavramı yerine kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde (Kesinlikle katılmıyorum-Katılmıyorum-Kararsızım-Katılıyorum-Kesinlikle katılıyorum) hazırlanan ölçekten elde edilen bulgular yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ölçek iki bölümden oluşmakta olup, ilk bölümde sizden kişisel ve mesleki bilgileri doldurmanız beklenmektedir. Ölçeğin ikinci bölümünde ise 46 adet ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı veya katılmadığınızı liste üzerinde ayrılan yere işaretleyiniz. İşaretsiz ifade bırakmamaya özen gösteriniz. Cevaplama süresi yaklaşık 8 dakikadır. Form üzerine isminizi yazmanız gerekmektedir.

Araştırmaya verdiğiniz katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

1. Kişisel ve Mesleki Bilgiler

Description (optional)

Cinsiyet *

☐ Kadın

☐ Erkek

Yaş *

Short answer text

EK-12. (Devam) Mesleki öğrenme ölçek çevrimiçi formu

Medeni durum * ☐ Evli ☐ Bekar
Varsa çocuk sayısı Short answer text
Lisansüstü eğitim * ☐ Yok ☐ Yüksek Lisans (devam ediyor) ☐ Yüksek Lisans (tamamlandı) ☐ Doktora (devam ediyor) ☐ Doktora (tamamlandı)

EK-12. (Devam) Mesleki öğrenme ölçek çevrimiçi formu

Öğretmenlik alanı *

☐ Okul Öncesi

☐ Sınıf Öğretmenliği

☐ Türkçe

☐ Matematik

☐ Fen ve Teknoloji

☐ Sosyal Bilgiler

☐ Beden Eğitimi

☐ Görsel Sanatlar

☐ Müzik

☐ İngilizce

☐ Almanca

☐ Fransızca

☐ Coğrafya

☐ Tarih

☐ Fizik

☐ Kimya

☐ Biyoloji

☐ Türk Dili ve Edebiyatı

☐ Felsefe

☐ Rehberlik

☐ Other...

EK-12. (Devam) Mesleki öğrenme ölçek çevrimiçi formu

Öğretmenlik yapmakta olduğunuz şehir * Short answer text
Çalışmakta olduğunuz okul... ☐ Devlet okulu ☐ Özel okul ☐ Other...
Meslekteki kıdem yılı * ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 10-15 ☐ 16-20 ☐ 20'den fazla
Aşağıdaki mesleki öğrenme etkinliklerinden hangilerini gerçekleştirdiniz/gerçekleştiriyorsunuz? * ☐ MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimler ☐ MEB tarafından verilen seminerler ☐ Başka kurumlar (üniversite vs.) tarafından verilen eğitimler ☐ Coursera, Udemy vb. gibi sitelerden aldığım eğitimler ☐ Bilimsel yayınları okuma ☐ Eğitici videolar izleme ☐ E-twinning vb. projelerde yer alma ☐ Other...

EK-12. (Devam) Mesleki öğrenme ölçek çevrimiçi formu



Mesleki Öğrenme Ölçeği

 yprkalgz@gmail.com (not shared) [Switch account](#) 

* Required

Bu bölümde mesleki öğrenmeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Kendinizi bu konuda gözden geçirerek içten bir şekilde yanıtlamanız çalışmanın doğruluğu açısından önemlidir. Yanıtlarınız yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır.

Aşağıda verilen ifadelere en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. *

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Mesleki öğrenmenin ne anlama geldiğini bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
Kendi mesleki öğrenmemi sağlamak için çabalarım.	☐	☐	☐	☐	☐
Mesleki öğrenmeye önem veririm.	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerimin başarılı olmasına katkı sağlamak için yeni şeyler öğrenmeye çabalarım.	☐	☐	☐	☐	☐
Yaşamım boyunca mesleki gelişimimi sürdürmek isterim.	☐	☐	☐	☐	☐

EK-13. Eğitimde oyunlaştırma eğitim sonrası anket formu



Section 1 of 2

Eğitimde Oyunlaştırma

Öğretmenliğin bir parçası olduğunu kabul ettiğimiz mesleki öğrenme (gelişim) sürecinize katkı sağlamak amacıyla hazırlamış olduğumuz ve sizlerin de katılarak sürecin gerçekleşmesini sağladığınız Eğitimde Oyunlaştırma eğitimi ile ilgili aşağıda kısa bir anket yer almaktadır. Süreç içerisindeki katkılarınız ve ankette yer alan soruları içtenlikle yanıtladığınız için çok teşekkür ederiz.

Eğitimi genel olarak ne derece etkili buldunuz? *

1 2 3 4 5

Hiç etkili bulmadım ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Oldukça etkili buldum

Eğitim içerisinde yer alan videoların genel olarak ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz? *

1 2 3 4 5

Hiç etkili değil ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Oldukça etkili

Eğitime ağırlıklı olarak hangi aracı kullanarak katıldınız? *

☐ Bilgisayar

☐ Tablet

☐ Telefon

EK-13. (Devam) Eğitimde oyunlaştırma eğitim sonrası anket formu

Eğitim içerisinde yer alan videoları izlediğiniz zamanlarla ilgili ifadelerden kendinize uygun olanları işaretleyiniz. ☐ Daha çok hafta içi izledim ☐ Daha çok hafta sonları izledim ☐ Bazen hafta içi bazen hafta sonu, zaman buldukça izledim ☐ Other...	*
Eğitim içerisinde yer alan videoları gün içerisinde hangi saatlerde izlediğiniz ile ilgili ifadelerden kendinize uygun olanları işaretleyiniz. ☐ Daha çok gündüz izledim ☐ Daha çok akşam saatlerinde izledim ☐ Bazen gündüz bazen akşam veya gece saatlerinde izledim ☐ Other...	*
Eğitim içerisinde yer alan etkinliklere (kahoot, kendinizi sınavın, tartışma vb.) katılma ile ilgili ifadelerden kendinize uygun olanları işaretleyiniz. ☐ Daha çok hafta içi katıldım ☐ Daha çok hafta sonları katıldım ☐ Bazen hafta içi bazen hafta sonu, zaman buldukça katıldım ☐ Other...	*

EK-13. (Devam) Eğitimde oyunlaştırma eğitim sonrası anket formu

Eğitim içerisinde yer alan etkinliklere (kahoot, kendinizi sınavın, tartışma vb.) katılma ile ilgili ifadelerden *
kendinize uygun olanları işaretleyiniz.

☐ Daha çok gündüz katıldım

☐ Daha çok akşam saatlerinde katıldım

☐ Bazen gündüz bazen akşam veya gece saatlerinde katıldım

☐ Other...

Daha önce ders planı hazırlayıp uygulamanızı içeren bir eğitime katıldınız mı? *

☐ Evet katıldım

☐ Hayır katılmadım

Eğer katıldıysanız bu eğitim ile ilgili kısaca bilgi veriniz. (Kim tarafından, hangi konuda, nerede gerçekleştirildi? Ne kadar sürdü? Kendi isteğinizle mi katıldınız? Eğitimin etkililiği ile ilgili düşünceleriniz vb.)

Long answer text

Daha önce uzaktan ve eşzamansız bir eğitime katıldınız mı? *

☐ Evet katıldım

☐ Hayır katılmadım

☐ Other...

EK-13. (Devam) Eğitimde oyunlaştırma eğitim sonrası anket formu

Bir önceki soruya yanıtınıza göre uygulama sürecine dahil olmama sebebinizi lütfen belirtiniz.

Long answer text

Uygulama sürecine dahil olduysanız bu süreç, konuyu kendi öğretim sürecinizde bundan sonra da kullanmanız açısından ne derece etkili olacaktır?

	1	2	3	4	5	
Hiç etkili değil	☐	☐	☐	☐	☐	Oldukça etkili

Bundan sonra oyunlaştırmayı derslerinizde kullanmayı düşünüyor musunuz?

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Kararsızım

Benzer bir eğitim sürecine tekrar katılmak ister miydiniz? *

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Kararsızım

Bu eğitimi öğretmen arkadaşlarınıza tavsiye eder misiniz? *

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Kararsızım

EK-13. (Devam) Eğitimde oyunlaştırma eğitim sonrası anket formu

Section 2 of 2

Açık uçlu sorular

Description (optional)

Eğitimde Oyunlaştırma kavramı konusunda ne düşünüyorsunuz?

Long answer text

Katıldığınız Eğitimde Oyunlaştırma eğitimi ile ilgili genel olarak düşünceleriniz nedir?

Long answer text

Bu eğitimin sizce işleyen yönleri nelerdi?

Long answer text

Bu süreçte ne gibi engellerle/sorunlarla karşılaştınız? Bunlarla nasıl başa çıktınız?

Long answer text

Bu eğitimdeki temel materyal olarak ders videolarını nasıl değerlendirirsiniz?

Long answer text

Ders videoları dışındaki kaynaklar (video ve makaleler) konusunda görüşleriniz nelerdir?

Long answer text

EK-13. (Devam) Eğitimde oyunlaştırma eğitim sonrası anket formu

Tartışma forumu hakkında ne düşünüyorsunuz?
Long answer text
Eğitimin ders planlama ve uygulama süreci ile birlikte gerçekleştirilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
Long answer text
Mesleki öğrenme açısından katılmış olduğunuz bu süreci nasıl değerlendirirsiniz?
Long answer text
Süreçle ilgili belirtmek istediğiniz diğer her türlü duygu, düşünce ve önerilerinizi buradan bizimle paylaşabilirsiniz.
Long answer text

EK-14. Eğitimde oyunlaştırma eğitimi 8 haftalık ders programı

Dersimiz toplam 8 haftadan oluşmaktadır. Dersimizin yapısı, içeriği ve süresi aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Hafta	Tarih	Konu	Etkinlikler	Tartışmalar
1	12-18 Ekim	Oyunlaştırmaya Giriş	• Video izleme • İlgili kaynakları okuma • Tartışmaya katılma	Oyunlaştırma konusunda düşünceleriniz nelerdir?
2	19-25 Ekim	Oyunlaştırma Süreci	• Video izleme • İlgili kaynakları okuma • Tartışmaya katılma	Bugüne kadar eğitim ya da eğlence amaçlı oynadığınız oyunlarda karşılaştığınız oyun unsurları ve bu unsurların üzerinizdeki etkisini tartışınız.
3	26 Ekim - 1 Kasım	Sınıfı Oyunlaştırma ve Dijital Araçlar	• Video izleme • İlgili kaynakları okuma • Tartışmaya katılma	Öğretiminizde oyunlaştırmayı kullanma konusunda düşünceleriniz nelerdir?
4	2-8 Kasım	Oyunlaştırma Etkinliği: <i>Planlama</i>	• Örnek plan inceleme • Ders planı hazırlama	Oyunlaştırma etkinlik planınızdan kısaca bahsederek fikir almak istediğiniz noktalar varsa paylaşınız.

EK-14. (Devam) Eğitimde oyunlaştırma eğitimi haftalık ders programı

5	9-15 Kasım	Oyunlaştırma Etkinliği: <i>Planlama/Uygulama</i>	Ders planı hazırlama/ Uygulama yapma	Uygulama süreci deneyim paylaşımı, soru ve öneriler.
6	16-22 Kasım	Oyunlaştırma Etkinliği: <i>Uygulama</i>	Uygulama yapma	Oyunlaştırma etkinlik planınızdan kısaca bahsederek fikir almak istediğiniz noktalar varsa paylaşınız.
7	23-29 Kasım	Duygu ve düşüncelerin paylaşılması	Yansıtma	Uygulama süreci deneyim paylaşımı, soru ve öneriler.
8		Görüş alma/ Değerlendirme	- Anket - Yazılı Görüş	

EK-15. Kahoot etkinliği sorular ve yanıtlar

Report

Oyunlaştırmaya Giriş

Report options

Assigned kahoot **Finished**

Start date: 12 October 2020 10:47

End date: 30 October 2020 12:00

Hosted by Yaprakito

Summary Players (20) **Questions (11)**

Expanded view Compact view

All (11)

Question Type Correct/Incorrect

1 Oyunlaştırma nedir? Quiz 95%



 Oyun oynamak	×	0
 Game over olmak	×	0
 Problem çözerken oyun elementleri kullanmak	✓	19
 İşbirliği yapmak	×	1
No answer	×	0

2 Oyunlaştırma için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir? Quiz 95%



 Motivasyonu arttırıcı unsurlar barındırır	✓	19
 Bir oyun türüdür	×	0
 Ödül olarak kullanılamaz	×	0
 Uzaktan öğretimde kullanılamaz	×	0
No answer	×	1

3 Hangisi oyunlaştırmaya bir örnektir? Quiz 60%



 Renkleri öğretirken Candy Crush oynamak	×	1
 Koşmak için Zombies, Run! uygulamasını kullanmak	✓	12
 PUBG oynamak	×	0
 Hepsi	×	5
No answer	×	2

EK-15. (Devam) Kahoot etkinliği sorular ve yanıtlar

4 Oyunlaştırma motivasyon sağlama konusunda oldukça başarılıdır True or false 95%



☒ True	✓	19
☐ False	✗	0
☐ No answer	✗	1

5 Oyunlaştırma eğitim ortamlarında hangisini desteklemez? Quiz 95%



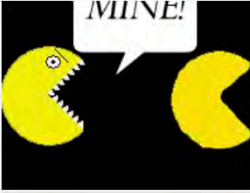
☐ Düşünmek	✗	0
☒ Keşfetmek	✓	19
☐ Gecikmek	✗	0
☐ Denemek	✗	0
☐ No answer	✗	1

6 Hangisi oyunlaştırma konusunda çalışan bir araştırmacı değildir? Quiz 80%



☐ Niels van der Linden	✗	1
☒ Karl M. Kapp	✓	16
☐ Gabe Zicherman	✗	1
☐ Tina Turner	✗	2
☐ No answer	✗	0

7 Oyunlaştırma kısaca var olan bir oyunun öğrenme ortamında kullanılmasıdır. True or false 70%



☐ True	✗	4
☒ False	✓	14
☐ No answer	✗	2

EK-15. (Devam) Kahoot etkinliği sorular ve yanıtlar

8 Hangisi bir oyun elementidir? Quiz 80%



Hepsi	✓	16
Kurallar	✗	0
Rekabet	✗	1
Geri bildirim	✗	2
No answer	✗	1

9 Hangisi, oyunlaştırmanın amaçlarından biri değildir? Quiz 90%



Bağıllığı arttırmak	✗	1
Motivasyonu arttırmak	✗	0
Davranış değiştirmek	✗	0
Kandırmak	✓	18
No answer	✗	1

10 Hangisi bir oyunlaştırma 6rneğidir? Quiz 90%



Tavla	✗	0
Zombies Run	✓	18
Monopoly	✗	0
Super Mario	✗	1
No answer	✗	1

11 Dikkat ve hafıza sorusu geliyor:) Katılmakta olduğunuz Eğitimde Oyunlaştırma dersini hazırlayan... Quiz 65%



Yaprak Hamzaj Alag6z	✗	4
Yaprak Alag6z Hamzaj	✓	13
Hamza Yaprak Alag6z	✗	0
Yaprak 6orak Toprak	✗	0
No answer	✗	3

EK-16. ÖYS’de hazırlanan kısa sınav

Kendinizi Sınavın- Hafta 2

⚠ This is a preview of the published version of the quiz

Başladı: 24 Oca 10:46

Kısa Sınav Yönergeleri

Oyunlaştırma süreci ile ilgili soruları yanıtlayarak kendinizi sınavabilirsiniz.



Soru 1

1 puan

Bir eğitim esnasında eğitmen sizlere ders boyunca farklı zamanlarda toplamda 10 soru soracağını ve bu sorulardan yalnızca bir tanesinin ödüllü soru olduğunu, ödüllü soruya doğru cevap veren kişiye sürpriz bir ödül vereceğini, ayrıca bir sorunun da cezalı soru olduğunu bu soruya yanlış cevap veren kişiye de bir ceza vereceğini söylemesi hangi duyguyu harekete geçirebilecek bir örnektir?

- ☐ Belirsizlik
- ☐ Sahiplik
- ☐ Anlam
- ☐ Başarmak



Soru 2

1 puan

Hangisi octalysis modelinde yer alan duygulardan biri değildir?

- ☐ kaybolmak
- ☐ başarmak
- ☐ güçlenmek
- ☐ kaçınmak



Soru 3

1 puan

Oyunlarda her zaman yalnızca olumlu duygular yer almalıdır.

- ☐ Doğru
- ☐ Yanlış

EK-16. (Devam) ÖYS’de hazırlanan kısa sınav



Soru 4

1 puan

Hangisi Werbach'ın 6D oyunlaştırma modelinde yer alan aşamalardan biri **değildir**?

- ☐ Duyguları deneyimle
- ☐ Amacı belirle
- ☐ Oyuncuları tanımla
- ☐ Eğlenceyi unutma



Soru 5

1 puan

Oyun elementlerinden ödül ile ilgili hangisine dikkat etmek gerekmektedir?

- ☐ amaçla ilişkili olması
- ☐ dışsal motivasyon sağlaması
- ☐ maddi getirisi olması
- ☐ ulaşılmasının zor olması



Soru 6

1 puan

Oyuncuların süreçte temsili olarak karakterize edilmesi hangi oyun elementi ile sağlanmaktadır?

- ☐ Avatar
- ☐ Puan
- ☐ Rozet
- ☐ Sanal para

EK-16. (Devam) ÖYS’de hazırlanan kısa sınav

Cevaplanmamış

Soru 1

0 / 1 puan

Bir eğitim esnasında eğitmen sizlere ders boyunca farklı zamanlarda toplamda 10 soru soracağını ve bu sorulardan yalnızca bir tanesinin ödüllü soru olduğunu, ödüllü soruya doğru cevap veren kişiye sürpriz bir ödül vereceğini, ayrıca bir sorunun da cezalı soru olduğunu bu soruya yanlış cevap veren kişiye de bir ceza vereceğini söylemesi hangi duyguyu harekete geçirebilecek bir örnektir?

Doğru Cevap

☐ Belirsizlik
☐ Sahiplik
☐ Anlam
☐ Başarmak

Böylelikle hem ödüllü soruya doğru cevap verme olasılığını artırmak için her soruya cevap vermeye çalışacaksınız, aynı zamanda da verdiğiniz bir yanlış cevabın cezalı soruya denk gelmesi açısından da tedirgin olacaksınız. Bu şekilde belirsizlik duygusu sizi tatlı bir risk alma durumuyla karşı karşıya bırakacak. Ödül ve cezanın da bilinmezliği başka bir belirsizlik durumu daha ortaya çıkartıyor.

Bu arada bu kısa sınavdaki sorulardan biri de cezalı soruydu, cezalı soruya ne yanıt verdiğini sorunun yorumunda görebilirsin, bol şans :)

Soru 6

0 / 1 puan

Oyuncuların süreçte temsilî olarak karakterize edilmesi hangi oyun elementi ile sağlanmaktadır?

Doğru Cevap

☐ Avatar
☐ Puan
☐ Rozet

Sizin Cevabınız

☐ Sanal para

Dırırırnnnnn.. Cezalı soruya yanlış cevap verdin!

Cezayı merak ettiğin için tekrar gelip bu seçeneği işaretlediğini tahmin ediyorum ya da öyle düşünmek istiyorum :) Ceza aşağıda:

- Oyunlaştırma ile ilgili 4 mısralı kısa bir mani yaz ve sosyal forumda paylaş :)

Doğru Cevap

Avatar

Öğrenciniz bu şıkkı cevapladıysa, yorumunuz:

Tebrikler! Cezalı soruya doğru yanıt vererek cezadan kurtuldun.

EK-17. K38 tarafından hazırlanan oyunlaştırılmış ders planı ve materyaller

OYUNLAŞTIRILMIŞ DERS PLANI

DERS: İNGİLİZCE

SINIF: 8

KONU: COOKING (UNIT3)

SÜRE: 8 DERS SAATİ

AMAÇ: Basit bir yemek tarifi verebilme

KAZANIM: 1. Öğrenciler yemek pişirme sürecinde bilinmeyen kelimeleri tahmin eder. (Students will be able to guess the meaning of unknown words related to cooking)

2. Süreç ile alakalı basit bir tarif verebilir. (Students will be able to give simple descriptions of a process.)

KULLANILAN MATERYALLER:

Kelime ile alakalı slayt

Kullanılan Kitap Slaytı (Etkinlikler Örnek Tarifler ve videoların içinde bulunduğu)

<https://ingilizcesunum.wetransfer.com/downloads/4945a9db438d02c856e42fe6c71cfb4320201028085023/f5d400>

Oyun Elementleri:

Kelime çalışmalarında kullanılan oyun:

<https://www.cram.com/flashcards/games/jewel/8th-grade-unit-3-11623789>

Kahoot Uygulaması -Liderlik Tablosu- Puan

<https://create.kahoot.it/share/unit-3/bc014d1f-573a-4646-bfba-d194cfbfffbe?fbclid=IwAR3s6r1Ngs5HUsUiPetQDiJrfhrMISZLz-r2BDJ-bsBTwuRxHQI1kGxMGZw>

Masterchef Belgesi

EK-17. (Devam) K38 tarafından hazırlanan oyunlaştırılmış ders planı ve materyaller

SÜREÇ

1. İlk derste öğrenciler malzemeler ve yemek pişirme yöntemleri ile alakalı bir video izleyecek ve görsellerden yararlanarak tahminde bulunacaklar. (30dk)
2. 2. Derste slaytlar ile tekrar yapılacak. (30dk)
3. 3. Derste öğrenciler ile [aktiviteingilizce.com](https://www.aktiviteingilizce.com) sitesinden [Jewels of Wisdom](https://www.jewels-of-wisdom.com) oyunu oynanacak.

Dersin sonunda [Kahoot](https://kahoot.it) uygulamasından ödevlendirme yapılacak kelimeler ile alakalı.

4. 4. Ders ve onu izleyen 2 derste öğrenciler örnek tarifleri inceleyip alıştırma yapacak. (Listening – Reading- Gap filling - Ordering)
5. 7 ve 8. Derslerde tekrar alıştırma yapıp, örnek tarif videoları izlenecek. Dersin sonunda öğrencilerden yönergeler uyarınca basit bir tarif videosu hazırlanması istenecek.

Yönergeler

- Öğrenciler öğrenmiş olduğu kelime ve sözcük öbeklerini kullanarak cümleler oluşturacak.
 - Cümleleri emir cümlesi yapısında olacak.
 - Tarif videoları açık ve anlaşılır olacak.
 - Tarife geçmeden önce malzemelerden bahsedilecek.
 - Sıralamaya dikkat edilerek uygun sıralama edatları kullanılacak. (First, second, then, next, after that, finally)
6. Öğrencilerin videoları izlenip yukarıda bulunan yönergeler göre değerlendirme yapılacak.
 7. Yapılan değerlendirmede yönergeler tam anlamıyla uyan öğrenciler belgeyi elde edecek.

EK-17. (Devam) K38 tarafından hazırlanan oyunlaştırılmış ders planı ve materyaller



LITTLE MASTER CHEF

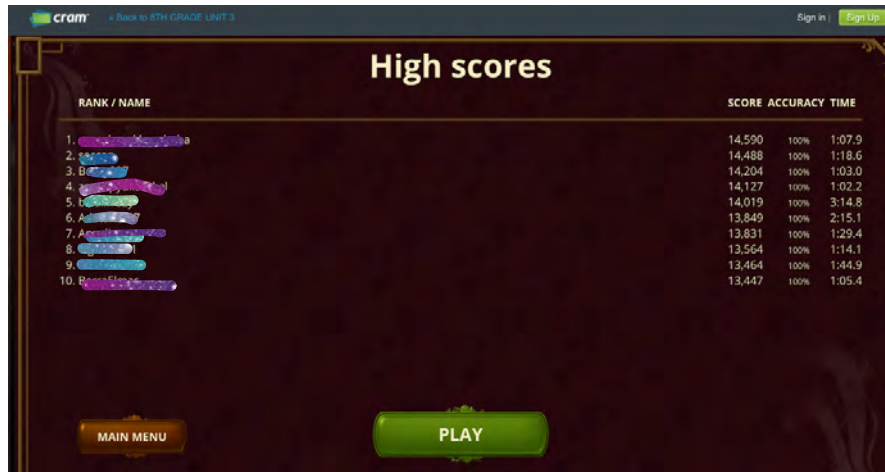
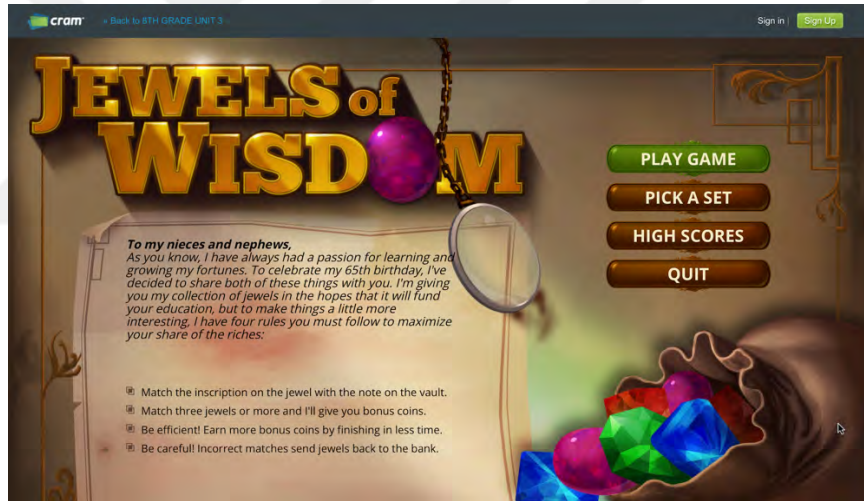


Presented to

Date

PLEVNE
SECONDARY
SCHOOL
ISTANBUL

Teacher



RANK / NAME	SCORE	ACCURACY	TIME
1. [Name]	14,590	100%	1:07.9
2. [Name]	14,488	100%	1:18.6
3. [Name]	14,204	100%	1:03.0
4. [Name]	14,127	100%	1:02.2
5. [Name]	14,019	100%	3:14.8
6. [Name]	13,849	100%	2:15.1
7. [Name]	13,831	100%	1:29.4
8. [Name]	13,564	100%	1:14.1
9. [Name]	13,464	100%	1:44.9
10. [Name]	13,447	100%	1:05.4

EK-18. K42 tarafından hazırlanan oyunlaştırılmış ders planı ve materyaller ile araştırmacı dönütü

OYUNLAŞTIRILMIŞ DERS PLANI	
Ders: İngilizce	
Sınıf: Hazırlık	
Konu: Duygularımız (Kelime Öğretimi-Teaching Vocabulary)	
Süre: Ders saati 30dk. ?(uygulama aşamasında sizin öneriniz doğrultusunda, seçenek 1 ya da seçenek 2 ye göre süre değişecek) + Derse ön hazırlık çalışması	
Amaç: Duygularımızı/Başkalarının duygularını ifade edebilmek	
Kazanım: Duygularımızı ifade etmede kullanılan hedef kelimeleri tanıır, kullanabilir ve yazabilir.	
Oyun elementleri: Puanlar, Görevler, Rozetler(Quizizz uygulamasında),İlerleme Seviyesi ?(aşağıda belirttiğim, bir ilerleme seviyesi elementi mi, emin olamadım hocam?) ,Ödül	Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ + şans faktörü
Kullanılan Web 2.0 Araçları: Quizlet(Derse ön hazırlık kelime çalışması ve derste flashcard kullanımı için),Quizizz,Padlet	Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ Evet İlerleme seviyesi olarak sayabiliriz aşağıda belirttim
PLANIN UYGULANMASI	
Derse ön hazırlık aşaması: Duygularımızı ifade etmede kullanılan hedef kelimeleri tanıtmak amacıyla hazırlanan(https://quizlet.com/gorkemteacher/folders/feelings?x=1xqt&i=qh2x) "FEELINGS" başlıklı dosya öğrencilere gönderilerek çalışmaları istenecek.	
FEELINGS dosya içeriği: Flashcards (Flashcards ders başlangıcında gruplandırma amaçlı olarak kullanılacak) /Learn/Write/Spell/Test başlıklı "STUDY" ve Match/Gravity/Live (Live derste İlerleme ?(Burası) Seviyesi Elementi olarak kullanılacak sanırım) başlıklı "PLAY" bölümleri var.	Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ Evet doğru. Dosyayı incelemek için linkten giriş yaptım denemek için biraz oynamış olabilirim ☺ Çok güzel olmuş ellerine sağlık
Bu çalışma bitiminde, içinde yeni öğrendikleri kelimelerin olduğu 2 cümleyi, oluşturulan (https://padlet.com/gorkemahmet1/uwl4hrz4zdc6zz) sanal panoya yazmaları istenecek.	Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ Bu cümleleri yazmadan önce gruplandırılarak bunlar üzerinden varışacaklarından haberleri olacak mı? Yoksa cümleleri yazdıktan sonra mı öğrenecekler?
Pano içeriği: Öğrenciler bu panoya cümlelerini yazarken ya da yazmadan önce dinlemeleri için kelimelerle ilgili 4 şarkı paylaşıldı.	Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ Gruplar oluştuktan sonra kendilerine isim verebilir ödül fotoğraflarında da bu isim en üstte yazılabilir
Derste uygulama süreci: Flashcards bölümündeki kelimeleri derse katılan tüm öğrencilere tek tek sorarak, bilenlerin kendi grubunu(A ya da B) kendilerinin seçebileceği, bilemeyenlerin ise benim uygun gördüğüm--sayının az olduğu-- gruba dahil olacağı bir çalışma gerçekleştirilecek. Her grup üyesi karşı takımın panoya yazdığı cümleleri Peer Correction(Akran Düzeltmesi) yöntemiyle kontrol edecek ve her doğru düzeltme grubuna 5 puan kazandıracak, her yanlış düzeltme de grubuna 5 puan kaybettirecek.	Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ Çok iyi olmuş özellikle peer correction olması içerisinde Bir de burcda düzeltme yaparak puan almaları karşı grubun hata yapmasına bağlı. Yani karşı grup ne kadar hata yaparsa o kadar düzeltme imkanıları olur, aynı şekilde kendileri de ne kadar az hata yaparlarsa karşı taraf o kadar daha az puan alır. Bu apdan şans faktörü ve belirsizlik var.

EK-18. (Devam) K42 tarafından hazırlanan oyunlaştırılmış ders planı ve materyaller ile araştırmacı dönütü

?(bu seçenek 1 ile dersi bitirebiliriz) SEÇENEK 1- En fazla puanı alan grup kazanan grup olur. Ödül, aşağıda paylaştığım gibi resimli bir kazanan listesi oluşturup, bu listeyi whatsapp ortak sınıf grubumuzun profil resmi olarak kullanmak olacak. İleride tekrar yapılacak olan kelime çalışmasının yeni kazananları belli olana kadar profil resmi değişmeyecek.



?(bu seçenek 2 ile dersi bitirebiliriz) Seçenek 2- Gruplar elde ettikleri puanlarla (kazanan grup için elde ettikleri bonuslarla diyebiliriz ama kaybedenlerin elde ettikleri ceza puanlarla mı demeliyim, bilmiyorum :) Quizizz uygulamasındaki gruplar arasında oynanan bir oyun oynayacaklar. Bu oyun (Quizizz) bitiminde kazanan takımın önceki oyunundan kalan bonusları varsa bonus eklenecek, ki sonucu değiştirmeyecek, kazanan takımın ceza puanları varsa şayet, belki de sonucu değiştirecek. En fazla puanı alan grup kazanan grup olacak. Ödül yukarıda paylaştığım gibi bir kazanan listesi oluşturup onu whatsapp ortak sınıf grubumuzun profil resmi olarak kullanmak, ta ki ileride tekrar yapılacak olan kelime çalışmasının yeni kazananları belli olana kadar.

Quizizz uygulamasındaki oyun içeriği: (gruptaki öğrenciler soruları tek tek cevaplandıraraklar fakat puan dahil oldukları gruba gelecek) Her bir kelimeyi 5 saniyede cevaplandıraraklar toplamda 20 kelime. Aşağıda gönderdiğim adres ve oyun giriş koduyla oyuna giriş yapacaklar. Oyunun belli aşamalarında puan bilgisi paylaşıyor, yanlış yaptığı soruyu tekrar yapma hakkı ya da telafi soruları veriliyor. (bu son iki özellik sanırım oyun elementlerinde "belirsizlik" elementi yani gelişigüzel ödüle örnek oluyor ??emin olamadım örnek olup olmadığına)

Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ

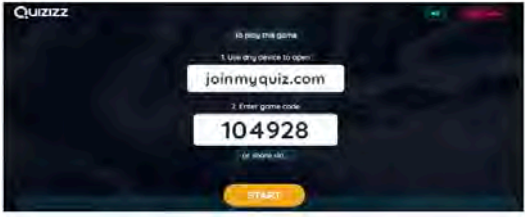
Ödüldeki fotoğrafta konuyla da ilişkili olarak duyguyu ifadeleri süper bir fikir.

Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ

Aslında ilk seçenekle biterse bile gayet yeterli ve güzel görünüyor ama bu da bir önceki oyunda kaybeden takıma ikinci bir şans vermesi açısından güzel olur. Kelime tekrarı da yapmış olurlar. Burada tercihi size bırakıyorum iki türlü de harika bir plan bence ☺

Yaprak ALAGÖZ HAMZAJ

Evet doğru



Genel görüşüm: Ha-ri-ka! Bence çok güzel düşünülmüş harika bir plan hazırlamışsınız ellerinize emeğinize sağlık. Kullandığınız web 2.0 araçlarıyla birlikte böyle bir süreçte uzaktan uygulanabilecek etkili bir süreç olmuş. Bu şekilde uygulanmaya hazır! ☺

EK-19. K13 tarafından hazırlanan oyunlaştırılmış ders planı

Oyunlaştırılmış Ders Planı		30/11/2020
Ders:	Matematik	
Sınıf:	1	
Konu:	Onluk Birlik Kavramı	
Süre:	35 dk	
Amaç:	Verilen sayının onluk ve birliklerini ayırt eder.	
Kazanım:	Miktarı 10 ile 50 arasında olan bir grup nesneyi onluk ve birliklerine ayırarak gösterir.	
	Bu nesnelere karşılık gelen sayıyı rakamlarla <u>yazar,okur.</u>	
Oyun elementleri:	Onluk birlik etkinlik kağıdı Onluk ve birlik zarları	
Kullanılan Web 2.0 Araçları (varsa):		
Süreçten kısaca bahsediniz:		
YÖNERGE:	1- Açık şekli verilmiş küpler kesilir. 2- Gerekli yerlerden yapıştırılır. (Küplerin biri onlukları, diğeri birlikleri göstermektedir.) 3-Küpler zar gibi atılır. 4.Etkinlik kağıdında verilen kutucuklara kaç onluk geldiyse onluk bölümüne, kaç birlik geldiyse birlik bölümüne yazılır. 5- Oluşan sayı okunur.(Örneği inceleyiniz.)	
ÖRNEK:		
Değerlendirme:	Öğrenciler öz değerlendirme yapar.	

EK-20. K44 tarafından hazırlanan oyunlaştırılmış ders planı

Oyunlaştırılmış Ders Planı Örnek Taslak
Ders: İngilizce
Sınıf: 9
Konu: <u>Movies</u>
Süre: 30+30
Amaç: " <u>Movies</u> " adlı ünite deki hedef kelimelerin kavratılması.
Kazanım: - Ünite de geçen hedef kelimeleri telaffuz ve anlamlarıyla kavrar. - Öğrendiği hedef kelimeleri kullanarak hobileri ve boş zamanlarında yaptığı aktiviteler ile ilgili konuşur.
Oyun elementleri: Puanlar, <u>Avatar</u> , Liderlik tablosu
Kullanılan Web 2.0 Araçları (varsa): <u>Kahoot</u> web2.0 aracı kullanılacaktır.
Süreçten kısaca bahsediniz: 1- " <u>Movies</u> " adlı ünite de geçen kelimelerin anlamları ve telaffuzları ile kavratılması amaçlanır. Öğrencilere <u>ünitenin</u> hedef kelimelerin telaffuzları akıllı tahtadan dinletilir ve anlamlarını söylemeleri istenir. 2- Öğrenciler rastgele 5'li gruplara ayrılarak her grubun oylama yoluyla kendilerine bir <u>avatar</u> belirlemeleri istenir. 3- Hedef kelimelerle ilgili alıştırmalar zorluk derecelerine göre 1 ile 5 arasında <u>puanlandırılır</u> ve gruplardan bu alıştırmaları çözmeleri istenir. Her grubun alıştırmalarla ilgili verdikleri doğru cevaplara göre puanlamaları yapılır. 4- Daha sonra " <u>kahoot</u> " web2.0 aracıyla hazırlanmış olan hedef kelimelerle ilgili çoktan seçmeli bir <u>quiz</u> çözmeleri istenir. <u>Kahoot</u> ile hazırlanmış olan sınav puanları ile alıştırmalardan alınan puanlar toplanarak en yüksek puanı alan grup belirlenir ve puanlama öğrencilere bildirir ve liderlik tablosu oluşturulur.