

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN “DERS İMECESİ”
UYGULAMASININ MESLEKİ GELİŞİMİNE KATKILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Abdülkerim Seferoğlu

Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Tezi

Yeditepe Üniversitesi
2023

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN “DERS İMECESİ”
UYGULAMASININ MESLEKİ GELİŞİMİNE KATKILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Abdülkerim Seferoğlu

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Dilara Albudak

Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Tezi

Yeditepe Üniversitesi

2023

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN “DERS İMECESİ”
UYGULAMASININ MESLEKİ GELİŞİMİNE KATKILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Onaylayanlar:

Doç. Dr. Dilara DEMİRBULAK
(Tez Danışmanı)
(Yeditepe Üniversitesi)

.....

Prof. Dr. Suat ANAR
(Yeditepe Üniversitesi)

.....

Prof. Dr. Rüçhan UZ
(Uludağ Üniversitesi)

.....

Onay Tarihi: .19../.06../2023

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Ad Soyad Abdülkerim Seferoğlu

İmza

ÖZET

Ders imecesinin öğretmen hizmet içi eğitimi olarak ülkemizde uygulanabilme potansiyeli vardır. Bu çalışmanın amacı ise lise Türk dili ve edebiyatı öğretmenleriyle yapılan ders imecesi uygulamasının öğretimsel liderliğe katkısını değerlendirmektedir. Bu süreç öğretmenlerin ders planları, dersin uygulanması ve öğretmenlerin süreci yeniden izleyip yeni bir ders yapılmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya İstanbul'un Kadıköy ilçesinde özel bir okulda görev yapan 3 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni katılmıştır. Araştırmada bu öğretmenlerle birlikte toplam 6 ders imecesi döngüsü planlanmış olup gerçekleştirilmiştir. 1,5 ay süresince yapılan derslerde, her bir aşamada yaşananların betimlenmesi amacıyla araştırma ortamında gözlemler yapılmış ve notlar tutulmuştur. Ortak hazırlanan ders planları ön/son raporlar da veri olarak kullanılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında öğretmenlerin ders imecesi süreçlerinde neler yaşadığı yapılan toplantılarla ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucunda ders imecesi araştırmalarının Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin Türk dili ve edebiyatı dersi müfredatının 2018 yılında değiştirilerek kronolojik anlatımdan tür odaklı müfredata geçişin öğrencide yarattığı bilişsel yorgunluğun önüne geçmek amaçlanmıştır ve öğretimsel liderliği nasıl yakalayabileceği üzerine çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalarla öğretmenlerin bilgi ve becerilerini paylaşarak zengin bir öğrenme ortamı oluşturdıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kronolojik anlatım türünde öğrencilerin düşünme ve anlama biçimlerini daha iyi uyguladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca ders imecesi uygulamasıyla hazırlanan iki ayrı müfredat türünü kıyasladığımızda kronolojik anlatım türünün öğrencide pozitif etki yaptığı ve bunun da konuların içselleştirilmesinin önünü açtığı görülmüştür.

Bu araştırma ile ders imecesi modelinin öğretmen bakış açısıyla öğretimsel liderliğe katkısı adına gelecekteki muhtemel uygulamalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ders imecesi, hizmet içi eğitim, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri, Öğretimsel liderlik.



ABSTRACT

Lesson studies has the potential to be implemented as in-service training in our country. The purpose of this study is to evaluate the contribution of lesson studies of high school Turkish Language and Literature teachers to educational leadership. This procedure is implemented with lesson plans, application of courses and enforcement of a new plan.

Three Turkish Language and Literature teachers who work at a private school in Kadıköy participated in this research and total six lesson study cycles were planned and carried out. Within the courses carried out throughout one and half months process, observations were made and notes were taken in order to describe what was experienced in each stage of lesson studies. Lesson plans prepared collectively were used as data on the preliminary and the final report. It was put forward what the teachers went through in the stages of lesson studies in the consideration of the data acquired.

In the consequence of this research, Turkish Language and Literature teachers carried out studies on how to get hold of educational leadership in order to prevent cognitive fatigue caused by the transition from chronology-oriented teaching style to type-oriented teaching style in 2018 curriculum. It turned up that the teachers created a rich learning environment by sharing their knowledge and skills. It was observed that the students applied thinking and understanding styles better in chronology-oriented teaching style. When compared two different curriculums prepared by lesson studies practice, It turned out that the chronology-oriented teaching style had a positive effect on the students and helped them internalise the topics.

With this research, suggestions for future probable applications on the contribution of educational leadership and the view of teachers in the consideration of lesson study were presented.

Key Words: Lesson study, in-service training, Turkish language and literature teachers, educational leadership.



6 Şubat 2023 saat 04.17’de memleketimde yaşanan deprem felaketinde hayatını
kaybeden tüm hemşerilerime...

ÖNSÖZ

Günümüzde eğitim, tüm dünyada en büyük problemler arasında görülmektedir ve eğitimin tüm bileşenleri ile ilgili çok çeşitli yöntemler geliştirilmeye çalışılmaktadır. Eğitimin çıktısı niteliğindeki öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme ortamının, öğrenme sürecinin, öğretim materyalleri ile öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve koordineli bir şekilde ilerlemesi gerekmektedir.

Eğitimin insan kaynaklı paydaşları arasında öğrenci, öğretmen ve yöneticiler bulunmaktadır. Her ne kadar yöneticiler sınıf ortamında ve ders alanlarında öğrenci ile bir arada olmasa da aslında yöneticilerin başarı düzeylerine etki etmektedir. Bunun yanında öğretmen ile öğrenci eğitim ve öğretimin her aşamasında bir arada oldukları için bu iki paydaş arasındaki öğretim yöntemleri öğrenimin niteliğinde belirleyici olmaktadır.

Modern eğitim anlayışlarının birçoğunda öğretmen, bilgiyi aktaran değil bilgiye ulaşmada yol gösterici olan bir kılavuz gibi görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenin sahip olduğu yetenek, bilgi birikimi ve iletişim gücü öğretmenin öğrenme sürecine olan etkisini belirlemektedir. Dolayısıyla öğretmenin bir liderlik vasfına da sahip olması gerekmektedir.

Türk Dili ve Edebiyat dersi, içerik açısından çok zengin ve oldukça farklı süreçler geçirmiş edebiyat serüvenimizin panoramasını vermek üzere tasarlanmıştır. Panorama diyoruz çünkü dünya dilleri arasında Türkçenin varlığını gösterdiği andan bugüne kadar o denli zengin bir kültür varlığı oluşturmuştur ki lise yıllarında okutulan Türk Dili ve Edebiyat dersi bu kültür varlığının sadece panoramasını oluşturabilecek şekilde ele alınabilmektedir.

Türk Dili ve Edebiyat dersinin kazanımları arasında “Okuduğunu anlama, anladığı ile ilgili yorum yapma ve çıkarımda bulunabilme ve öğrencinin kendi özgün eserlerini

nitelikli bir şekilde ortaya koyabilmesi” yer almaktadır. Edebiyatı tanıyan ve bu kazanımlara sahip bireyler sadece eğitim hayatları süresince değil hem iş hayatında hem de sosyal hayatlarında kendine daha çok güvenen, daha başarılı ve daha üretken bireyler olmaktadır. Sezgin Demir, “Türkiye’deki Edebiyat Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı yazısında: “Birey edebiyat öğretimi sayesinde kazandığı yaşam tecrübesiyle belirli bir estetik hazza ulaştığı gibi bu yaşam tecrübesi ile insanî, entelektüel, toplumsal bir davranış modeli ile meslekî ustalık ve beceri de kazanmaktadır.”¹ yorumunu yapmaktadır. Edebiyatın kazanımlarını öğrenmek öğrenciye/bireye sadece okuma anlamında değil dinlediklerini anlamlandırma, gördüklerinin şifrelerini çözümleme ve özgün, yaratıcı eserler oluştururken kendi zihin ile duygu dünyasını en iyi şekilde yansıtabilme imkânı da sağlamaktadır.

Okullarda Türk Dili ve Edebiyat dersi lise seviyesinde okutulmaktadır ve MEB tarafından da temel dersler arasında değerlendirilmektedir. Edebî bilgilere ulaşabilme, var olan bir metni çözümleyebilme ve özgün metinler oluşturma amaçlarına yardım etmektedir. Öğrenciler 9. sınıftan itibaren “Edebiyatın tanımı, edebî ürünlerin sınıflandırılması, edebî türlerin ne olduğu bu türlerde eser meydana getiren, bu türlerin öncüsü yazarların tanınması” gibi başlıklarda edebiyat dünyasının içine girmiş olurlar. Bu alanlarda bilgi sahibi olmak için edebî dönemlere, o dönemlerin anahtar kelimelerine ve bazı temel edebî bilgilere sahip olması gerekir. Bu temel bilgiler sayesinde öğrenciler ezber yapmadan da edebî metinlerle ilgili birçok bilgiye ulaşabilirler.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyat Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı’ndaki “Yetkinlikler” bölümünde “Anadilde İletişim” birinci yetkinlik olarak

¹ Demir, Sezgin, Türkiye’deki Edebiyat Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2006, cilt 13, sayı 33, s.50.

belirlenmiştir. Bu yetkinlik alanı: *“Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.”*² şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı yönetmelikte *“Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir. Bu yetkinlik, bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır.”*³ şeklinde de bir yetkinlik yer almaktadır. Bu yetkinliklerin öğrenilmesi için öğrencilerin “Türk Dili ve Edebiyat” dersinin “ezber ders” olduğu ön yargısından kurtulmaları gerekmektedir. Türk Dili ve Edebiyat dersinin içeriği kronolojik sıraya göre yapılırken yakın zamanda yapılan değişikliklerle tür bazlı sisteme geçilmiş, bu geçiş sebebiyle de her yıl aynı konular daha da genişletilerek işlenmektedir. Dolayısıyla her sene aynı bilgiler tekrar edilmektedir. Ancak temel bilgileri eksik olan öğrencilerin bilgi aktarımını diğer senelere aktarması zorlaşmaktadır.

Eğitimde öğreticiliği artırmak ve hayat boyu öğrenmeyi sağlamak amacıyla sürekli farklı felsefî düşünceler ortaya çıkmakta ve bu felsefî düşüncelere de uygun olarak yeni yöntemler geliştirilmektedir. Ferah Burgul Adıgüzel, konuyla ilgili bir makalesinde: *“Değişimin toplumun her alanında hızla gerçekleştiği günümüzde, Türk edebiyat eğitimi alanında da çeşitli gelişmeler yaşanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı, öğrenci merkezli, tematik, işlevsel ve etkinlik temelli öğretim programlarının geliştirilmesi, bu*

² TC Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018, Ankara, s.6.

³ TC Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018, Ankara, s.7.

kapsamda öğrenme ve öğretme sürecinde etkileşimli yöntem ve tekniklerin kullanılmasının tavsiye edilmesi bu gelişmeler arasında gösterilebilir.”⁴ şeklinde bu farklı yaklaşımlara değinmiştir. Bu farklı yaklaşımlardan biri de “ders imecesi” yöntemidir. Ders imecesi yöntemi ile öğrenmenin tüm paydaşları arasındaki etkileşim ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmayı yaparken hem akademik olarak hem de yaşanan zor günlerdeki olumlu motivasyonu yardımlarını esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Dilara ALBUDAK’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmalarım sırasında fikirleriyle araştırmaya katkı sağlayan değerli hocam Bülent PARLAR’a her akademik yükselişimde yanımda olmasından dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Yine bu çalışmada desteğini hiç esirgemeyen mesai arkadaşlığından dostluğa giden bir yolda Halime Damla SOYDEMİR’e teşekkür ederim.

Bugünlere ulaşmamda en önemli unsur aileme; babam Mehmet SEFEROĞLU’na ve annem Nazime SEFEROĞLU’na ne kadar teşekkür etsem azdır.

Hayatınızda her daim bir ablanız olmalı, bana bu duyguları yaşatan ve her an varlığına dua ettiğimiz, desteğini hep hissettiğimiz Esmehan YILDIRIM’a teşekkürü bir borç bilirim.

Belki de teşekkür sayfasının en önemli aşamasına geldik. Hayatıma 19 Eylül 2011’de giren sevgili eşim ve yaşam kaynağımız olan oğlum Mehmet Utku SEFEROĞLU’na bu süreçte benim kahrımı çektikleri için her daim yanımda oldukları için binlerce kez teşekkür ederim.

⁴ Burgul Adıgüzel, Ferah, Yaratıcı Drama İle Edebiyat Öğretmek: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Görüşleri, Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2020, Cilt 14, Sayı 34, s.313.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ	x
İÇİNDEKİLER	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ	xix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sayıtlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Araştırmada Kullanılan Tanımlar	6
1.7.1. Lider.....	6
1.7.2. Liderlik.....	6
1.7.3. Okul yöneticiliği	6
1.7.4. Öğretimsel liderlik	6
1.7.5. Ders imecesi.....	8
1.7.6. Bilişsel yorgunluk	8
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	9
2.1.1. Liderlik kavramı ve tanımı.....	9
2.1.2. Liderlik yaklaşımları	11
2.1.2.1. Etik liderlik.....	11
2.1.2.2. Kültürel liderlik	12
2.1.2.3. Öğrenen liderlik.....	12

2.1.2.4. Vizyoner liderlik.....	13
2.1.2.5. Dönüşümcü liderlik	13
2.1.2.6. Karizmatik lider.....	13
2.1.2.7. Öğretimsel liderlik.....	14
2.1.3. Ders imecesi.....	15
2.1.3.1. Ders imecesinin aşamaları.....	18
2.1.3.1.1. Araştırma aşaması	18
2.1.3.1.2. Planlama Aşaması:	19
2.1.3.1.3. Uygulama aşaması	19
2.1.3.1.4. Tartışma aşaması.....	19
2.1.3.2. Ders imecesinin türleri	21
2.1.3.2.1. Okul içi ders imecesi.....	21
2.1.3.2.2. Okullar arası ders imecesi	21
2.1.3.2.3. Genel ders imecesi	21
2.1.3.2.4. Öğretmen adayları ile ders imecesi	22
2.1.3.3. Ders imecesine dair ulusal alanyazın	22
3. YÖNTEM	26
3.1. Araştırma Modeli	26
3.2. Çalışma Grubu	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
3.3. Veriler ve Toplama Aracı.....	27
3.3.1. Türk dili ve edebiyatı öğretimi üzerine görüşler formu.....	27
3.3.2. Öğretmen görüşme formu	28
3.3.3. Odak grup görüşme formu	30
3.3.4. Verilerin çözümü ve yorumlanması.....	30
4. ELDE EDİLEN VERİLER VE YORUMLAR	31
4.1. Nitel Veri Analizi	31
4.1.1. Veri analizi aşamasında katılımcılar	32
4.2. Bulgular.....	32
4.2.1. Ders imecesi yaklaşımı sürecinin öğretimsel liderliğe katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerine dair bulgular	32
4.2.2. Ders imecesi yaklaşımı sürecinin ders materyalleri geliştirilme ve iyileştirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerine dair bulgular	36

4.2.3. Ders imecesi yaklaşımı sürecinde sınıfın yönetimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine dair bulgular	39
4.2.4. Ders imecesi yaklaşımı sürecinde ölçme – değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerine dair bulgular	44
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	48
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	48
5.2. Öneriler	51
KAYNAKÇA.....	54
EKLER.....	60
EK A: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Üzerine Görüşler Formu.....	60
EK B: Öğretmen Görüşme Formu	61
EK C: Odak Grup Görüşme Formu	62
EK D: Ders İmecesine Uygun Olarak Hazırlanmış Haftalık Ders Planı	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ders İmecesı (Lesson Study) Döngüsü	18
Şekil 2. Birinci Alt Probleme İlişkin Kelime Bulutu	33
Şekil 3. İkinci Alt Probleme İlişkin Kelime Bulutu	36
Şekil 4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Kelime Bulutu	40
Şekil 5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Kelime Bulutu	44



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ders İmecesı Yaklaşımı Sürecinin Öğretimsel Liderliğe Katkıları	34
Tablo 2. Ders İmecesı Yaklaşımı Sürecinin Ders Materyalleri Geliştirme Ve İyileştirilmesine Etkileri.....	37
Tablo 3. Ders İmecesı Yaklaşımı Sürecinin Sınıf Yönetimine Etkisine İlişkin Görüşler..	41
Tablo 4. Ders İmecesı Yaklaşımı Sürecinde Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşler ...	45



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu



1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ifade edilecek ve araştırmaya özgü önemli görülen kavramların tanımlarına yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Her ne kadar liderlik ve yöneticilik kavramları eş anlamlı olarak kullanılsa da liderlik, yöneticiliğin bir bölümüdür. Yönetici, bulunduğu makamdan dolayı kanunlarla kendisine verilen haklar ve yetkilere sahip olduğu için istenen çalışmaları yapar. Lider ise kendisinden kaynaklanan güçleri kullanarak örgütü oluşturan bireyleri, örgütün amaçları doğrultusunda çaba göstermeye ikna eder (Budak, 2003). Yöneticilik, problemleri çözme ve kontrolü sağlama; liderlik ise örgüt üyelerini güdülemeyi sağlar (Akyüz, 2002). Dolayısıyla, liderlik ve yöneticilik başarıyı sağlamak için birbirlerini tamamlayan iki ayrı eylem sistemidir. Eğitim sistemi içerisinde bireylerin; duygusal, bedensel, zihinsel olarak sahip olduğu yeteneklerini belirlenen amaç doğrultusunda geliştirmesini sağlayan en önemli örgütler okullardır (İlgar, 2005). Yasal olarak okul yönetimleri okulların amaçlarının gerçekleşmesinden birinci derecede sorumludurlar. Geleneksel sistemde okul yönetimlerinin temel görev ve sorumlulukları okulun amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan kaynakların sağlanması, yönetim süreçleri ve işlevleri üzerine yoğunlaşmaktır. 21'inci yüzyılda yöneticilerin görev ve sorumlulukları liderlik, iletişim, program geliştirme, öğretme ve öğrenme süreçleri, performans değerlendirme gibi birçok farklı konuyu kapsamaktadır (Turan ve Şişman, 2004). Eğitim sisteminin etkili bir biçimde örgütlenmesi de yönetimin ve öğretimin örgütlenmesi olarak iki boyutta ele alınabilir (Balcı, 2000). Eğitim örgüt ve kurumlarının yönetsel açıdan çağdaş örgütlenmesi, tek tek okulu esas alan

okul merkezli bir yapılanmayı, yani etkili okulu öngörmektedir. Öğretimin örgütlenmesi ise, daha çok öğrencinin öğrenmesine uygun bir öğrenme ortamının oluşturulmasını yani, öğrenci başarısını sağlaması olarak görülmektedir.

Okul müdürü, öğretmen, denetçi ve eğitimle ilgili diğer ilgililerin bireyleri ve durumları etkilemekte kullandıkları güç ve davranışları ifade eden öğretimsel liderlik kavramı 1970'lerde ortaya çıkmıştır (Şişman, 2002). Öğretimsel Liderlik, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün öğretmenlere kendisinin ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Blase ve Blase, 2000; De Bevoise, 1984). Diğer bir deyişle, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme; öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkilemeleridir (Daresh ve Chingjen, 1985). Böylece, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için hem öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarma (Burnett ve Pankake, 1990) hem de bilgiyi sorun çözmeye uygulanmasıdır (Krug, 1992).

Edebiyat öğretiminde dil, bireyin duygu ve düşüncelerini, bir olay veya olguyu anlatmak üzere kullanılması yani iletişimi sağlaması nedeniyle çok önemlidir. Dil, aynı zamanda insanın kişiliğinin gelişmesinde de etkilidir. Bu nedenle ana dili, bireyin eğitimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen en önemli etmendir (Marshall, 1994: 45). "Dil ve edebiyat eğitiminde temel hedef, bir şey belletmek ve öğrenciye bilgi yüklemek değil, dili sevdirmek, dilin düzgün kullanılmasını öğretmek ve güzel yazılardan hoşlanma duygusunu aşılaktır." (Kavcar, 1994: 853) Edebiyat eğitimi de bireylerin iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin gibi kavramları sorgulayabilecek estetik duyarlılığına sahip olmalarını sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Türk dili ve edebiyatı eğitiminin hedefleri, içeriği ve yöntemlerinin sürekli değişmesi hem dil hem de edebiyat açısından sorunlar yaratmıştır. Öğrencilerin edindiği bilgiyi ihtiyaç duyduğu amaç doğrultusunda kendisini ifade

edebilmek ve sosyal fayda için kullanabilmek yerine ezbere aktarmasının beklenilmesinin en temel sorun olduğu belirtilmektedir. 2011 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu hazırladığı vizyon ve genel amaçlarda “Her türlü metni, yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirerek anlayıp değerlendirebilen; yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenekle ilişkisi bakımından inceleyip çözümleyen ve yorumlayabilen; benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirmek.” şeklinde ifade etmiştir (Calp ve Aslan, 2019). Ancak daha sonra 2018 yılında yapılan değişiklikle dil ve edebiyat eğitimi tür odaklı ele alınmış bu durum da öğrencilerde öğrenme zorlukları yaşanmasına sebep olmuştur.

Bu araştırma, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ders imecesi uygulamasının öğretimsel liderliğe nasıl etki ettiğini ortaya koymaya çalışacaktır. Bu yüzden öğretmenlerin uygulayacağı ders planları ve bu planların oluşturulduğu aşamadaki görüşleri çok önemlidir.

1.2. Problem Cümlesi

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ders imecesi uygulamasının öğretimsel liderliğe katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

Ders İmecesi yaklaşımı sürecinin öğretimsel liderliğe katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Ders İmecesi yaklaşımı sürecinin ders materyalleri geliştirilme ve iyileştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Ders İmecesı yaklaşımı sürecinde sınıfın yönetimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Ders İmecesı yaklaşımı sürecinde ölçme-değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bugün artık tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de toplumun gelişimi ve değişimi için eğitimin rolü çok büyük bir önem arz etmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük gelişmeler yaşanmaktadır. Tam da bu noktada dil eğitiminin de önemi ön plana çıkmaktadır. Çünkü kendi dilini bilmeyen, kendi ana dilini yetkin bir şekilde kullanmayan nesiller dünya üzerinde yok olmaya mahkûmdur. Çünkü toplumun yaşayacağı değişimin ve gelişimin kuşaktan kuşağa aktarılması gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öğrenilen bilginin günlük hayatta uygulanabilir olduğu öğrenme stratejisi merkeze alınmıştır. Bu anlamda öğretmenler öğrencilere tamamen rehberlik yapan bir rol üstlenmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen, öğrenciye öğretimsel liderlik yaparak öğrencinin bilişsel yüke maruz kalmasının önüne geçecektir.

Ders imecesı, kökeni Japonya’da olan 1960’lı yıllarda alan öğretme bilgisinin geliştirilmesi amacıyla hem hizmet içi hem de hizmet öncesi süreçte Japon okullarında uygulanmaktadır. Literatürde “Lesson study” olarak bilinmektedir. Japoncadaki adı “jugyokenkyu” dur.

Ders imecesı yeni bir model olmakla birlikte son yıllarda öğretmenlerin meslekî anlamda gelişimlerini destekleyen öğretimsel liderliğe büyük katkı sağlayan önemli bir

yaklaşım hâline gelmiş aynı zamanda öğretmenlerin sınıf ortamlarında öğrenciye olan yaklaşımlarını geliştirmektedir (Cumhur, 2016). Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin hem sınıf yönetiminde öğretimsel liderliklerini geliştirdikleri hem de öğretimsel liderlik kavramının kapsamı içerisinde öğrenme ikliminde birbirlerinin gelişimlerine katkı sağladıkları görülmüştür.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda özellikle ders imecesi uygulaması ile ilgili Türk dili ve edebiyatı alanında herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bunun yanında yine ülkemizde ders imecesi ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan katkıları araştırılmıştır. Bu çalışma dil ve edebiyat öğretiminde ve bu alan öğretmenlerinin yetiştirilmesinde; öğrenci başarısı ve öğretmenlerin öğrenme ortamlarını planlamasında ve sınıf yönetiminde öğretimsel liderliğin etkisinin önemi ortaya çıkacaktır.

1.5. Sayıtlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin doğal ve içten, samimi davranışlar sergilediği varsayılmıştır.
- Katılımcıların ders uygulaması sırasında ve sonrasında yapılan görüşmelerde sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- Bu araştırma MEB’e bağlı İstanbul ili Kadıköy ilçesinde özel bir Anadolu lisesinde görev yapan 3 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni ile sınırlıdır.
- 2021 – 2022 eğitim öğretim ikinci dönemini kapsamaktadır.

- Elde edilen bilgiler, ders imecesi uygulaması sırasında gözlem formundan ve ders sonrası yapılacak toplu görüşmelerdeki raporlardan sınırlı olacaktır.

1.7. Araştırmada Kullanılan Tanımlar

1.7.1. Lider

Bir toplumsal kümede inandırıcı yetenekleri ve üyelerinin gönüllü benimsemeleri dolayısıyla öncülük eden kişidir (Kaya, 2013).

1.7.2. Liderlik

Bir grup insanı belirli hedefler çevresinde toplayabilme ve bu hedefleri gerçekleştirebilmek için onları hareketlendirebilen bilgi ve yeteneklere sahip olmaktır. (Tağraf ve Çalman, 2009).

1.7.3. Okul yöneticiliği

Eğitim öğretim faaliyetlerinin organize edilmesi, hayata geçirilmesi ve değerlendirilmesinden, okullardaki genel işleyişin yürütülüp, gerekli düzenlemelerin yapılmasından ve denetleme sürecinden okulda en üst düzeyde bulunan yetki ve sorumluluğa sahip kişilerdir (Can ve Gündüz, 2016).

1.7.4. Öğretimsel liderlik

Öğretimsel liderlik kavramı 80'lerde etkin okul hareketi içinde ABD'de ortaya çıkmış ve gelişmeye başlamıştır. Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan araştırmalarda

öğretimsel liderlerin çocukların öğreniminde başarı için kritik önem taşıdığını ortaya koyuyor. (Leithwood, Montgomery ve Hallinger, 1982, 2003). Marks ve Printy öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamak için müfredat ve öğrenme planlarını geliştirmek ve okul müdürleri öğretmenler arasındaki iş birlikli çalışma ile “paylaşılan öğretimsel liderlik” adıyla kavramsallaştırdılar (Marks, t.y.) Öğretimsel liderlik etkili okulun en önemli unsuru olarak görülmektedir (Çelik, 2003).

Öğretimsel liderliğin hedefi, liderlik vasfıyla eğitim kurumunda örgütlenmenin unsurlarını yerine getirme, okul kültürü oluşturma ve akademik başarıdır. Araştırmacılar “doğrudan” ve “dolaylı” etkinliklere göre öğretimsel liderlik tarzlarını sınıflandırmışlardır. (Kleine - Kracht, t.y.). Birincisi “dar” bir tanım, ikincisi ise “geniş” bir öğretimsel liderlik yaklaşımı olarak kabul edilir. “Dar” kapsamlı öğretimsel liderliğin tanımı; yalnızca sınıf gözlemi ve müfredat geliştirme gibi öğretimle ilgili durumlara odaklanırken “geniş” tanımlı öğretimsel liderlik ise genel olarak okul iklimi oluşturmaya odaklanır (Hallinger, 2003).

Öğretimsel liderlik bilgi yüzyılında farklı bir konuma gelmiştir. Özellikle okul yöneticilerinin liderlik sorumluluklarına sahip olması beklenmektedir.

Okul yöneticisinin okulda belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için hem kendisi tarafından yapılması gerekenleri yaptığı hem de diğer personel tarafından yapılması gerekenleri o insanları etkisi altına alarak yerine getirmeye çalıştığı davranışlar bütünüdür (Şişman, 2018).

1.7.5. Ders imecesi

Öğretmenlerin derse yönelik hedef belirledikleri, belirlenen hedefler için ortak bir plan hazırladıkları, grup içinden birinin gerçek sınıf ortamında araştırma dersini gerçekleştirdiği ve bu sırada diğer grup üyelerinin dersi gözlemlediği ve notlar aldıkları burada elde edilen verilere dayanarak yansıtma toplantılarının yapıldığı bir mesleki gelişim modelidir.

1.7.6. Bilişsel yorgunluk

Bilişsel yorgunluk, öğrencinin var olan potansiyelini olumlu biçimde devam ettirebilmek için sürekli olmayan bir yetersizlik durumudur. Uzun süren veya stres altında uzun süre çalışmanın sonucunda meydana gelen psiko – biyolojik bir durumdur (Korkmaz, Korkmaz ve Aydemir, 2022).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Çalışmanın ikinci bölümü olan bu kısımda liderlik kavramı, liderlik ile ilgili yaklaşımlar, öğretimsel liderlik ve özellikleri, öğretimsel liderliğin davranış boyutları ve ders imcesinin öğretimsel liderliğe katkıları ele alınmıştır.

2.1.1. Liderlik kavramı ve tanımı

Liderlik, sosyal hayatın içerisinde büyük önem arz etmektedir. Lider ve liderlik birbirinden ayrı iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacılara göre liderlik sadece yönetim biliminin alanına girmemektedir (Erçetin, 2000).

Kurumların var oldukları alanda hayatlarını devam ettirebilmeleri, gelecekte söz sahibi olabilmeleri için günümüz dünya koşullarına hâkim olmaları gerekmektedir. Bunun için de bir lidere ihtiyaç vardır. Bu güce sahip liderler, içinde yaşadıkları topluma ya da kurumlara önemli hedefler belirler ve bu hedeflerin uygulanabilir olmasına dikkat eder (Turan, 2014).

İşletme ve yönetim bilimlerinin odağında olan liderlik konusuyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmaların ulaştığı kurumsal teorilerin sayısı da bu anlamda çeşitlilik göstermiştir (Şimşek, 2007).

Günümüze değin yapılan çalışmalar incelendiğinde liderlik kavramının tanımı çeşitlilik göstermiştir. Buna sebep olan en önemli unsur ise her kültürün kendi liderlik

anlayışının olmasıdır. Sonuç olarak liderliğe bakış açısı ve liderlik algısı; toplumların ya da kurum ve kuruluşların liderlerden beklentilerinin içinde bulunulan zaman ve şarta göre değiştiği görülmüştür (Erçetin, 2000).

Lider ve liderlik ile ilgili tanımlamalardan bazıları şunlardır:

- “Bin yıldan daha eski bir kavram olan liderlik, Anglo – Sakson ‘leadare’ sözcüğü, insanları yolculuğa çıkarmak ve bu yolculukta onlara kılavuzluk etmek anlamına gelmektedir (Turan, 2014).
- Liderlik, örgütte bir araya gelmiş olan kişilerin belirlenen amaçlara ulaşabilmesi adına onları yönlendirmesi ve etkilemesi sürecidir (Yılmaz, 2008).
- Liderlik ortak bir hedefe doğru takımın davranışlarını yönlendirmek için bireyin uygulamış olduğu davranışları kapsamaktadır.
- Lider, rol model olan, ana kararlar alan, yön veren ve temsil ettiği grupları eyleme geçiren, sistematik ve bireysel olmayan bir hayat görüşünü örnek alan kişidir (Senge, 2004).

Özetleyecek olursak; liderlik bir kurum ya da toplumda belirlenmiş hedeflere ulaşmak için insanlar arası iletişimi sağlayan ve bu iletişimle planlanan hedefleri gerçekleştirmeyi ifade eder. Aynı zamanda liderlik çok yönlü bir etkileme sürecidir. Bir grubun açıkça ya da gizil ortamda liderden etkilendiğini ifade ettiği ve bu süreci kabul ettiği dönemdir. Lider gücünü tamamen ait olduğu gruptan ya da toplumdan alır. Liderlik toplumsal grubun içinde var olmuş bir kavramdır. Dolayısıyla insanın olmadığı yerde liderlik kavramından da bahsedilemez.

2.1.2. Liderlik yaklaşımları

Çağımızda liderliğin öneminin artması, bu alanın araştırma konusunda ilgi görmesine zemin hazırlamıştır. Dünyada iletişimin artmasıyla birlikte gelişim ve değişim farklılaşma anlamında bir cesaret gerektirmiştir. Liderlik ile ilgili geçmişte birçok sosyal bilim açısından farklı başka yöntemlerle çalışmalar yapılmış ve bazı kuramlar geliştirilmiştir. Geleneksel liderlik stilleri lideri harekete geçiren, tesir altına alan ve harekete yön veren olarak tanımlanmıştır (Şişman, 2011).

Liderlikle ilgili yaşanan gelişmeler bu alanda yeni düşüncelerin de ortaya çıkmasını sağlamıştır. Liderlik konusuna karşı yapılan eleştiriler de yok değildir. Ancak durumsal özellikler ve davranışsal kuram bu eleştirileri bazı konularda gidermişse de bugün hâlâ eleştiriler devam etmektedir. Bu eleştiriler de en nihayetinde yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Güney, 2001). Bu yaklaşımlara örnek verecek olursak; dönüşümcü liderlik, etik liderlik, öğretim liderliği, karizmatik, vizyoner, paylaşılmış, kültürel ve ruhsal liderliktir (Özdemir, 2013).

2.1.2.1. Etik liderlik

Etik kelimesinin anlamı TDK'ye göre çeşitli meslek kuruluşları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü olarak tanımlanmıştır. Turan'a göre ise hangi davranışın yapılıp yapılamayacağı ya da neyin istenip istenmeyeceğinin öğrenilmesidir (Turan, 2014). Çelik'e göre yönetici etik lider olmak istiyorsa şu üç özelliği kendisinde barındırması gerekmektedir (Çelik, 2004):

1. Kendisine karşı sorumluluk
2. Örgüte karşı sorumluluk
3. Toplumsal sorumluluk

Korkmaz ve arkadaşlarına göre etik liderliğin özellikleri şunlardır (Korkmaz ve ark., 2015):

1. Örgüt çalışanlarına karşı sorumluluk hissetmesi
2. Kurumun değerleri ve ahlaki standartların ne olduğunun anlaşılmasının sağlanması
3. Dürüst olması ve çalışanlardan da bu davranışı beklemesi
4. Karar verme sürecinde etik değerlere önem vermek ve çalışanlardan da bu davranışı beklemesi
5. Uyguladığı yöntemle uygulamalar birbiriyle uyumlu olmalıdır.
6. Çalışanın duygu ve düşüncesine önem vermelidir.

2.1.2.2. Kültürel liderlik

Kurumların uzun yıllar içinde oluşturduğu görüş, değer ve inanç yargılarının tümünü ifade eder. Kurumların birbirlerinden ayrıldıkları en önemli fark buradadır (Şimşek, 2007). Kültür, bir kurumda uygulamaya geçirilen, takip edilen bazı inanç ve değerlerin bütünüdür. Kültürel liderlikte asıl amaç kurumun kültürel yapısının şekillendirilmesi, bir düzene oturtulması ve bu çalışmaların korunmasıdır. Bu çalışmaların tüm çalışanlar için içselleştirilmesini sağlayan ve bu kültürle kaynaştıran kişidir. Kültürel lider, hem kurum içinde hem de kurum dışı bütünleşmede yaşanan sorunların belirlenmesinde ve çözüme kavuşturulmasında etkin rol oynamaktadır.

2.1.2.3. Öğrenen liderlik

Öğrenme; bireyin yaşantılar sonucunda davranışlarda meydana gelen oldukça uzun süreli değişimlerdir. Öğrenen liderin en önemli görevi örgütü bu çerçevede değiştirmektir. Öğrenen lider tüm hayatını bu anlamda öğrenmeye ayırması gerekmektedir. Ayrıca bu

liderler sadece kendileri için değil çalışanları için de öğrenme ortamları hazırlamalıdır. Buna göre öğrenen lider, önce kendi öğrenme ortamını planlamalı sonrasında ise örgütün gelişimine katkı sağlayacak öğrenme ortamını hazırlamalıdır.

2.1.2.4. Vizyoner liderlik

Vizyoner liderliğini açıklamadan önce mutlaka “vizyon” kelimesinin anlamını bilmeliyiz. TDK’ye göre vizyon “görünüm” demektir. Örgütlerin gelecekte nasıl görünmek istediklerini açıklama hâlidir (Özdemir, 2013).

Vizyoner lider, öngörüsü yüksek bir bireydir. Çözüm odaklıdır, geniş bir kitleyi yönetebilir.

2.1.2.5. Dönüşümcü liderlik

Merkezinde insanı barındıran ve bulunduğu çevrenin şartlarına göre örgütün değişimini gerçekleştirmesini sağlar (Çekmecelioğlu, Günsel ve İlhan, 2018).

Dönüşümcü liderlik anlayışında liderin en önemli görevi geleceğe dair vizyonlar belirlemek ve çalışanların bu hedefleri gerçekleştirmesi için onlara gerekli desteği sağlamaktır.

2.1.2.6. Karizmatik lider

Çalışanlarını davranışıyla etkileyebilen, çalışma alanında belli değerlere sahip çıkan lidere karizmatik lider denilmektedir. Bu açıdan bakıldığında liderin bir karizması olmalıdır (Rowden, 2000).

Karizmatik lider, çalışanlarına rol model olur, çalışanlarının ihtiyaçlarını önemser, karşılaşılan zorluklara çözümler üretir, hedeflere ulaşmada bazen riskler alır ve değişimi yakalayabilmek için tüm çevreden faydalanır.

2.1.2.7. Öğretimsel liderlik

Öğretimsel liderlik, okulun etkinliğini arttırmak için önemli bir unsurdur. Burada en önemli nokta eğitimin iyi bir noktaya gelmesini sağlamaktır. Öğretimsel liderlik, eğitimin unsurlarıyla ve eğitim tasarımıyla direk ilgilenmeyi gerektirir. Burada müdür eğitimin tüm unsurlarını iyi bir şekilde koordine etmelidir (Gümüşeli, 2001). Başka bir tanıma göre öğretimsel liderlik, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik belli düzenlemelerin yerine getirilme sürecidir. Öğretimsel liderlik bu yönüyle eğitimin tüm unsurlarıyla etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için çaba göstermektir (Özdemir, 2013).

Çağımızda öğretimsel liderliğin önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Çevrenin değişimi, okullarda yaşanan değişim, gezegenimizin her geçen gün iletişim ağlarıyla daha da donanımlı hâle gelmesi öğretimsel liderlik anlamında öğretmenlere daha büyük bir görev vermektedir. Öğrenen ve gelişen bir öğretmen olarak öğrenme ortamlarının tasarımı bu çağın en önemli eğitim unsuru olarak değerlendirilmektedir. Tabii ki burada okul müdürünün misyonu ve vizyonu ön plana çıkmaktadır. Marsh'a göre (Marsh, 1992) öğretim lideri 3 aşamada gelişir:

1. Başlarken
2. Öğretimsel liderlik görevini yaparken
3. Öğretimsel liderliği özümlediğinde

Mehmet Şişman’a göre (Şişman, 2011) öğretimsel liderlik beş farklı açıdan incelenmiştir:

1. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması,
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi,
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi,
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi,
5. Düzenli öğretme – öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması.

Chell ve Akkaş Baysal Öğretim liderlerin özelliklerini şu şekilde açıklamışlardır:

- Okulun belirlediği hedeflere ulaşması için çaba gösterir.
- Takım çalışmasına özen gösterir.
- Takım arkadaşlarına destek olur, düzenli bir öğretim ortamı hazırlar.
- Okul işlerini yakından takip eder.
- Öğrencilerin sorumluluklarını nasıl yerine getirdiklerini bilir.
- Bilgiyi nasıl kullanacağını bilir, öğrenim durumuna göre eğitim ortamını tasarlamayı bilir.
- Öğretimle ilgili sorunlara çözüm odaklı yaklaşır.
- Ders içeriklerini ve sunumları geliştirir.
- Öğrencilerin eğitim durumu ve uyguladığı öğretim modelleriyle ilgili tartışmalara öncülük eder (Akkaş ve Baysal, 2013).

2.1.3. Ders imecesi

Ders imecesi, merkezi Japonya olan ve ders anlamına gelen “jugyo” ile araştırma anlamına gelen “kenkyu” kelimelerinin birleşimiyle oluşan “Jugyokenkyu” kelimesinin

tercümesi olan “ders imecesi” bir meslekî gelişim modelidir. Dünyadaki araştırma sahasında “Lesson Study” ya da “Research Lesson” adıyla ifade edilen mesleki gelişim modeli ülkemizde “ders araştırması” veya “ders imecesi” şeklinde adlandırılmıştır (Kıncal ve Beypınar, 2015). Öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili yaptıkları iş birliğine dayalı çalışmaları kapsar, bundan dolayı ders imecesi adı daha uygun bulunmuştur. Bu model 1900’lü yılların başında Japonya’da ortaya çıkmış ve daha sonra Amerika’da yayılmaya başlamıştır (Cheung ve Wong, 2014).

Amerika’da ilk kez ders imecesi uygulaması Mokato Yoshida’nın öncülüğünde bir üniversitede yapılmıştır. Model 1950’li yıllarda Çin; 1990’larda Asya Pasifik ülkeleri; Birleşik Krallık ve Avusturalya’da uygulamaya başlanmıştır. Modelin çıkış noktası Japonya gibi görülse de araştırmalar en çok ABD ve Birleşik Krallık ’ta yoğunlaşmaktadır. Ayrıca ulaştığı tüm ülkelerde farklı bir isim olsa da (Çin: Eylem Eğitimi, Singapur: Eylem Araştırmaları, Hong Kong: Öğrenme Araştırmaları) modelde ciddi farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir (Lee, 2008).

Ders imecesi, öğretmenin öğretim planını, öğrencinin hedef ve kazanımlarını merkeze alarak en iyi şekilde kurgulanması için geliştirilmiş bir uygulamadır. Takahashi ve Yoshida’nın ifade ettiği ders imecesi, öğretmenin öğrencilere en uygun öğretim sürecini planlayıp uygulanan dersi izleyip incelendiği ve iş birliğine, fikir üretmeye dayalı bir meslekî gelişim sürecidir (Takahashi ve Yoshida, t.y.).

Murata’ya göre ise öğretmenin müfredatı, öğrencinin hedef ve kazanımlarına uygun bir anlayışla planlayıp öğretim sürecini pragmatist bir şekilde anlaşılır hâle getirme sürecidir.

Ders imecesinin geçmişine bakacak olursak da 1900'lerin başında Japonya'da ortaya çıkıyor ve 1900'lerin sonuna doğru ise ABD'de gelişme göstermeye başlamıştır (Serbest, 2014). Serbest'in ifade ettiği üzere ders imecesi ABD dışında İngiltere, Yunanistan, Endonezya, Avusturalya, Malezya, Çin, İran, Tayland, İspanya ve Hollanda gibi pek çok ülkede kullanılmıştır.

Ders imecesinin ana dinamiklerinden ilki öğrenci öğrenmelerinin nasıl ve hangi şekilde olacağının üzerine düşünmeyle başlar. Bu düşünme süreci tecrübelerin güçlü tarafları ve bilgi paylaşımı ile tamamlanır. Bundan dolayıdır ki bu sürecin ikinci önemli unsuru da bilgi ve tecrübe paylaşımıdır. Bu süreçte en önemli beklenti bir tartışma kültürünün varlığıdır. Stigler ile Hiebert'in ifadesine göre bu sürecin en önemli hedefi ortaya kusursuz dersler çıkarmak değil, öğreticilerin sonraki öğretimlerindeki eksiklikleri görmek ve eksik alanlarını bulmalarını sağlamaktır. Bu uygulama sürecinin öğretmen için en önemli tarafı, öğretmenin kendisini sorgulamasıdır. Buna örnek göstermek gerekirse Bujuland ve Mosvold'un (Bujuland ve Mosvold, 2015) çalışmasında katılımcılardan biri öğrenciler için "Kendilerine bir şeyler öğretmek için çabaladığımı anlamayanları, nasıl inceleyeceğim; noktasında bir fikrim yok." diyerek ders imecesinin kendisinde yaratması gereken farklılığı aslında öğrenci öğrenmeleri çok net bir şekilde ortaya koymaktadır.

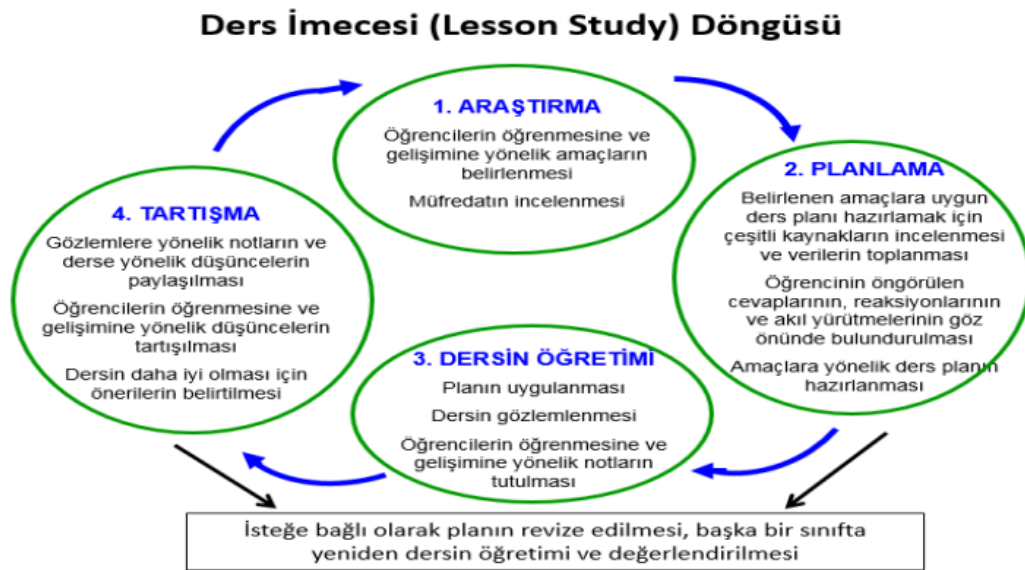
Öğretmenlerin, öğrencilerinde öğrenme düzeylerini arttırmak için ortak bir plan hazırlamada iş birliği yapmaları, hazırlanan planı sınıf ortamında uygulamaları ve bu plan dâhilinde birbirlerini gözlemlemeleri ve bu gözlem sayesinde dersin aksayan yönlerinin geliştirilmesini sağlamaktır. Bunu yaparken bir tartışma ortamının profesyonel olması ders imecesi uygulamasına daha büyük bir değer katmaktadır. Ders imecesinin ortaya çıktığı ülke olan Japonya'da en az 5 hafta uygulanacak şekilde bir süreç planlanmıştır (Murata ve Takahashi, 2002).

Japon öğretmenler ders imecesi uygulamasını şu şekilde uygulamaktadır:

- Bireysel sınıf derslerini planlama
- Öğretme
- Gözlemleyerek analiz etme ve yeniden düzenleme aşamalarında küçük gruplarla çalışırlar. Bunu da yıl içinde birçok kez aktif olarak yaparlar.

2.1.3.1. Ders imecesinin aşamaları

Ders imecesinin merkezinde öğretim sürecine bir farklılık getirme çabası olduğu söylenmektedir. Ders imecesi dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar:



Şekil 1. Ders İmecesi (Lesson Study) Döngüsü (Lewis, Perry ve Murata, 2006).

2.1.3.1.1. Araştırma aşaması

Hedef kazanımların, davranışların ve öğrencilerin öğrenme durumlarının ortaya konulduğu; müfredatın detaylı bir şekilde incelendiği ve bu şekilde amaca ulaşmak için gereken çalışmaların yapıldığı ilk aşamadır. Bu aşamada öğretmen problemi net bir şekilde ortaya koyar. Murata (2011), ders imecesindeki araştırma aşamasını öğrencilerin öğrenme

biçimlerini ve öğrencilerin öğrenme durumlarındaki gelişimi için hedef koyma aşaması olarak ifade eder (Murata, 2011). Lewis, Perry ve Murata'ya göre (Lewis, Perry ve Murata, 2006) ise müfredat ve dersin özel alanlarının çalışılması, dersin ilgi çekici alanlarının tanımlanması şeklinde değerlendirmişlerdir. Dünder ve Gündüz öğrenme kavramını belli yörüngeler üzerinden ifade eder; planlama, öğretme ve değerlendirme gibi önemli etkinlikler konusunda öğretmenler tarafından kullanılan materyalleri kastetmektedir.

2.1.3.1.2. Planlama Aşaması:

Ders imcesinin ikinci aşamasıdır. Dersin planlandığı alandır. Bu aşamada dersin her alanı detaylı bir şekilde planlanır. Murata'ya göre (2011) bu aşamada ders belirlenen hedef kazanımlara göre planlanır (Murata, 2011). Lewis, Perry ve Hurd'a göre ise planlanan derse uygun olarak denemeler yapma ve gerçeğe en yakın dersi planlamak olduğunu ifade eder.

2.1.3.1.3. Uygulama aşaması

Araştırma ve planlama aşamasından sonra yapılan hazırlıkların sunulduğu, uygulandığı bölümdür. Bu bölüme “Araştırma dersi” adı verilir. Ders imcesi adı da bu isimden esinlenerek verilmiştir. Murata (2011) bu bölümü; gözlemin olduğu, öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarına dair bilgilerin toplandığı bölüm olarak ifade eder (Murata, 2011).

2.1.3.1.4. Tartışma aşaması

Uygulama aşamasından sonra dersi gözlemleyen öğretmenlerin aldığı notların merkezde olduğu aşamadır. Tartışma aşamasında öğretim planı ve uygulamada yaşananlar, konuşulabileceği gibi öğrencilerin tepkilerinin de konuşulabileceği bilinmelidir.

Lewis, Perry ve Murata (Lewis, Perry ve Murata, 2006)'ya göre bu aşama ders ile ilgili bilgilerin paydaşlar arasında konuşulmasının yanı sıra öğrencilerin öğrenmeleri,

öğretmenin alan bilgisi, müfredat – ünite planlaması gibi sorunların incelendiği aşama olarak değerlendirilmiştir. Takahashi ve McDougal (Takahashi ve McDougal, 2014), yaptığı araştırmalarda ders imecesinin bir amaç olmadığını aksine güçlü çıktıları olan bir ders için araç olduğunu ve bu güçlü çıktılara sahip olmak için altı temel ilke tespit etmişlerdir:

a) Açık, net bir araştırma / imece amacı (a clear research purpose): Amaçlanan davranışların çizgilerini tüm paydaşlarla birlikte açıkça ortaya konması gerektiği aksi takdirde ders imecesinin temel unsurunun zayıflayacağını söyler.

b) Öğretim materyalleri çalışması (kyouzai kenkyuu / study of materials for teaching): Hedef kazanımlara uygun olmayan öğretim malzemelerinin tercih edilmesi zaman kaybına neden olur. Müfredata uygun materyalin seçilmesi hedefe ulaşmada önemli bir avantaj sağlayacaktır.

c) Yazılı bir araştırma / imece önerisi (a written research proposal): Tartışılan durumları not ederek sürecin takibini kolaylaştırmak amaçlanır. Böylelikle ders planının oluşumuna da katkı sağlanmış olunur.

d) Canlı bir araştırma / imece dersi ve araştırma (a live research lesson and discussion): Dersin uygulama aşamasında dersin izlenip dersin kayıt altına alınması ve tartışmaların doğru bir odakta sürdürmeyi amaçlar.

e) Bilgili diğerleri / dış paydaşlar (knowledgeable others): Ders imecesi sürecinin sonucunda elde edilen çıktıların, paydaşlar tarafından yorumlanarak zenginleştirilmesi amaçlanır.

f) Sonuçların paylaşılması (sharing of results): Ders imecesi sürecinin sonuna gelindiğinde bu uygulamanın tüm paydaşlar için yarattığı avantaj ve dezavantajlar açık ve net bir şekilde tüm ilgililer ile paylaşılır.

2.1.3.2. Ders imecesinin türleri

Literatüre baktığımızda ders imecesinin dört farklı türünün olduğu görülmüştür. Bunlar:

2.1.3.2.1. Okul içi ders imecesi

Aynı okulda görev yapan öğretmenlerin, kendi öğrencilerinin öğrenme biçimlerini keşfetmek için yapılan uygulamadır. Ders imecesinin bu türünde okul kültürü ile öğrenme biçiminin uyumu kontrol edilir. Okul ve Okul çevresi ile uyumlu yerel unsurların kullanıldığı bir öğrenme ortamı oluşturulur.

2.1.3.2.2. Okullar arası ders imecesi

Farklı okullarda görev yapan aynı branş öğretmenlerinin toplanarak ders imecesi sürecini yürütmesidir. Burada önemli olan süreç sonucunda ortaya çıkan çıktıların topluma katkı sağlaması ve bu çıktıların toplumla paylaşılmasıdır.

2.1.3.2.3. Genel ders imecesi

Her okul kendi öğretim kültürüne uygun bir ders imecesi süreci yürütür. Bu süreci okul dışında bulunan paydaşlarıyla paylaşır.

2.1.3.2.4. Öğretmen adayları ile ders imecesi

Öğretmen adaylarının danışmanları ve uygulama öğretmenleri ile birlikte yürüttükleri ders imecesi sürecini kapsar. Aday öğretmenin öğrenciye uygun ders planlamasını yaparken müfredata nasıl müdahale edeceğini öğretir.

2.1.3.3. Ders imecesine dair ulusal alanyazın

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ders imecesi uygulamasının meslekî gelişimine katkılarına ilişkin görüşleri adlı çalışmamızda, ders imecesi uygulamasının öğretimsel liderliğe olan katkılarını da araştırmayı amaçladık. Yapılan araştırmalar sonucunda ders imecesi uygulamasının ülkemizde ağırlıklı olarak matematik öğretimi alanında yapıldığını görmekteyiz. Ancak matematiğin yanında sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler alanında da çalışıldığını görmekteyiz. Bunlara kısaca bakacak olursak;

Bütün (Bütün, 2015)'ün “Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Ders İmecesi Modelinin Değerlendirilmesi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri” çalışmasında öğretmen adaylarının özellikle staj çalışmasıyla teoride öğrendiklerini uygulamada yaşadığı zorluklara değinmiş ve bu çalışma ile öğretmen adayının öğrenme – öğretme, kendi öz-yeterliklerinin farkına varmasında etkili olduğunu aktarmıştır.

Bukova Güzel ve Özeltun Çelik (Bukova Güzel ve Özeltun Çelik, 2016)'in “Bir Matematik Öğretmeninin Ders İmecesi Boyunca Öğrencilerin Düşüncelerini Ortaya Çıkaracak Soru Sorma Yaklaşımları” çalışmasında ders imecesi yöntemiyle planlanan örnek ders yoluyla matematik öğretmenin sınıf içi ders yönetimi ve öğrencilere nasıl soru sorma davranışı gösterdiğini ve bu davranışta nasıl bir gelişim gösterdiğini irdelemiştir.

Özdemir Baki ve Işık (Özdemir Baki ve Işık, 2018)'in “Öğrencilerin Matematiksel Düşüncelerine Yönelik Öğretmenlerin Farkındalık Düzeyinin İncelenmesi: Ders İmecesi

Modeli” araştırmasında ders imecesi uygulamasına katılan öğretmenlerin katılmayan öğretmenlere oranla farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğu ve bu sürece katılan öğretmenlerin süreç içinde de farkındalık düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Özaltun Çelik ve Bukova Güzel (Özaltun Çelik ve Bukova Güzel, 2017)’in “Matematik Öğretmenlerinin Ders İmecesi Kapsamında Köklü İfadelerin Öğretimine İlişkin Oluşturdukları Ders Planı” araştırmasında öncelikle bir ders planı oluşturulması ve bu planın, öğrencilerin öğrenme tarzına uygun olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu çalışmada Barko ve Livingston (1989)’ın çalışmasına da atıfta bulunarak tecrübeli öğretmenlerin ders planlarını yazılı olmadan zihinsel olarak da planlayabildiklerini ayrıca konuya nasıl giriş yapacaklarını da dikkatli bir şekilde düşündüklerini ifade etmiştir. Ders planlaması ile tecrübenin paralel olduğunu ifade etmiştir.

Boran ve Tarım (Boran ve Tarım, 2018)’in “Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ders İmecesi Hakkındaki Görüşleri” araştırmasında özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için hizmet içi eğitim döneminde ele alınması gerektiğini ifade eder. Ancak bu durum ders imecesi uygulamasını öğretim sürecinden uzaklaştıracağı düşüncesiyle süreç – uygulama ilişkisine zarar vereceği düşünülmektedir.

Bozkurt ve Yetkin - Özdemir (Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018)’in “Meslekî Gelişimde İşbirliğine Dayalı Bir Yaklaşım: Ders Araştırması” adlı araştırmasında tecrübeli öğretmenlerin ders imecesi uygulamasına katılmada pek de gönüllü olmadıkları görülmüştür. Bu öğretmenler bu tür uygulamalara katılımı arttırmak için ek ücret olması gerektiğini ve ayrıca yoğunluğun daha az olduğu seminer dönemlerinde planlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Gözel (Gözel, 2017)’in “Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözmeye Dayalı Ders İmecesini Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi” araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ders imecesi uygulamasının tüm bileşenlerini tanıma üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle öğrenciyi tanımanın dersin sunumuna büyük katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Kanbolat ve Arslan (Kanbolat ve Arslan, 2018)’in “Dış Uzmanların Katılımıyla Gerçekleştirilen Ders İmecesinde Katılımcıların Materyal Kullanımı ile İlgili Paylaşımları” araştırmalarında ders imecesi uygulamasına katılanların derste kullanacağı materyallerin nasıl kullanılacağı, materyallerin seçilmesi ve bu seçilen materyallerin nasıl kullanılacağı üzerine çalışmalar yapmışlardır. Bu konuda özellikle akademik personelin bilgi veren ve eleştiren olduğunu gözlemlenmiştir.

Baki ve Arslan (Baki ve Arslan, 2015)’in “Ders İmecesinin (Lesson Study) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Dersini Planlama Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi” araştırmasında aday öğretmenlik sürecinde uygulanan ders imecesi uygulamasında öğretmen adayının matematik dersinin öğrenme – öğretme sürecine kilitlenmiştir. Bu araştırma sonucunda ise bir öğretmenin dersi planlarken nelere dikkat etmesi gerektiği, adayın etkinlik planlaması ve planlanan etkinliklerin sayısı ve süresi üzerine yoğunlaşması gerektiği düşünülmüştür.

Ayantaş (Ayantaş, 2019)’in “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi Yeterliklerinin Geliştirilmesinde Ders İmecesini Uygulaması” araştırmasında ise ders imecesi uygulaması ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslekteki gelişimi ortaya konulmuştur. Özellikle ders imecesi uygulamasının ders planlama becerilerini geliştirdiğini, ders planlanırken eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin daha da aktif kullanıldığını ortaya koymuştur.

Yukarıda bahsi geçen araştırmalarda ders imecesi uygulamasının ortaya çıkardığı sonuçlar farklı yönlerden incelenmiştir. Ders imecesi süreci öğretmenlerin kendi branşlarındaki müfredatı ele alarak öğrencinin öğrenme biçimine uygun bir ders planı ortaya çıkarmada etkili olduğu görülmüştür. Yine bu çalışmalarda ders imecesinin birlikte çalışma ortamı oluşturmada, dersin konusuna uygun ders materyallerinin çeşitlendirilmesinde öğretmenin yaratıcı ve eleştirel düşünmesine, öğretmenin sınıf içinde öğretimsel liderliğe uygun davranış geliştirmesini sağladığı ortaya konulmuştur.

Ders imecesine ait yapılan tüm ulusal çalışmalar hep olumlu değişimler yaşandığı tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak Türk dili ve edebiyatı gibi önemli bir branşta da öğretmenlerin ana dil ve edebiyat öğretiminde öğretimsel liderlik ile ders imecesi uygulamasının araştırılmasını zorunlu kılmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 2018 müfredat değişikliğiyle öğrencilerde yaşanan bilgi karışıklığını giderebilmek ve ders imcesi uygulamasının öğretimsel liderliğe nasıl bir katkı sağladığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bunu yaparken de olgu bilimden faydalanılacaktır. Literatür taramaları sonucu elde edilen verilerde ders imcesi ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle nitel araştırmaların tercih edildiği görülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim ilgili alan öğretmenlerinin deneyimlerini değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir (Jasper, 1994; Miller, 2003).

Nitel araştırmalarda fenomenoloji desenini seçen araştırmacının en önemli görevi ve sorumluluğu araştırma sorusunun, katılımcıların “yaşanmışlıkları” üzerindeki etkisini anlamak ve bu anlamı çözümlemektir.

Deneyimleri olan, olayları yaşayan kişilerin gözünden fenomeni anlamak ve paylaşılan yönleri ortaya çıkarmak fenomenolojinin özüdür. Bu araştırma deseninde araştırmalar, araştırmacının yaşadığı ve gözlemleri ile neticelenmektedir.

Yapılan çalışmada 10. sınıf Türk dili ve edebiyatı dersine devam eden öğretmenlerin müfredatın oluşturduğu bilgi karışıklığını ortaya çıkarmak ve öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacak yöntemi saptamak için nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenoloji (olgu bilim) kullanılmıştır.

Fenomenolojinin amacı verilen olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için katılımcılar tarafından deneyimlenmiş dünyayı tanımdır. Buna göre fenomenolojiyi

tecrübenin yazınsal bir ifadeye dönüştürülmesine ve deneyimlerin tanımlanmasına ve bu yaşanan tecrübenin ne olduğunun anlaşılmasına olanak verir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, İstanbul Anadolu Yakası, Kadıköy ilçesinde MEB'e bağlı özel bir Anadolu lisesinde çalışan 3 Türk dili ve edebiyatı öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenler ders imecesi uygulaması hakkında bilgilendirilmiştir.

3.3. Veriler ve Toplama Aracı

Çalışmada Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde öğretimsel liderliğin etkisini belirlemek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda Türk dili ve edebiyatı öğretimi üzerine görüşler formu ve Türk dili ve edebiyatı dersine ait etkinlik gözlem formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Türk dili ve edebiyatı öğretimi üzerine görüşler formu

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin, Türk dili ve edebiyatı öğretimi üzerine algılarını ölçmek için Türk dili ve edebiyatı öğretimi üzerine görüşler formu veri aracı olarak kullanılmıştır. Bu formda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin, Türk dili ve edebiyatı öğretimi üzerine görüşleri ve ders imecesi uygulaması öncesi ve sonrasında bu uygulamaya yönelik görüşlerini almaya yönelik sorular yer almaktadır.

Ders imecesi görüşler formu oluşturulurken ilk olarak taslak bir form oluşturulmuştur. Hazırlanan bu taslak formun öğretmenlerimizin uygulamayı sorgulamalarını sağlayan sorular üzerine kurulması sağlanmıştır. Gerekli çalışmalar

yapıldıktan sonra 10 tane açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu oluşturulmuş ve öğretmenler uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere doldurulmuştur.

Öğretmenin öğretim yaptığı uygulamalarda gözlem yapmanın öğretmenin hareketlerini yansıttığı için yüksek güvenilirliğe sahiptir (Hill, Sleep, Lewis ve Ball, 2007).

Araştırmanın hem geçerliliğini hem de güvenilirliğini sağlamak adına bazı önlemler alınmıştır:

- Çalışma süresinde öğretmenlerin çalışmaya gönüllü katılmaları dikkate alınmıştır.
- Veri toplama araçlarını uygulamadan önce uzman görüşü alınmıştır.

Nitel araştırmaların geçerliliği ve güvenilirliği için araştırmacı gözlemlerinde mutlaka objektif olmalıdır. Veri toplama aşamasında hem veri çeşitliliğine hem de katılımcı onayı gibi ek önlemlere ihtiyaç vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

3.3.2. Öğretmen görüşme formu

Türk dili ve edebiyatı dersi içerik açısından çok zengin ve geçirmiş olduğu evreleri lise öğrencilerine öğretmek için tasarlanmıştır. Edebiyat kazanımlarını öğrenmek, öğrenciye sadece okuma anlamında değil, dinlediklerini anlamlandırma, gördüklerinin ardındakileri görme ve özgün, yaratıcı eserler oluştururken kendi zihni ile duygu dünyasını en iyi şekilde yansıtabilme imkânı da sağlamaktadır.

Bu form hazırlanırken tezin amaçlarına dönük olarak ders imecesi sonrası öğretmenlere 6 soru yöneltilmiştir. Sorular şunlardır:

- Uygulama öğretmeni son dört haftadır uyguladıkları derslerde öğrenme ortamını gerekli şekilde düzenlediler mi? Uygulama öğretmeninde bu konuda zamanla ne tür değişimler gözlemlediniz?
- Uygulama öğretmeni son dört haftadır uyguladıkları derslerde öğretme ve öğrenme sürecini ders planlarına uygun yürüttü mü? Zamanı iyi kullanabildi mi? Uygulama öğretmeninde bu konuda zamanla ne tür değişimler gözlemlediniz?
- Uygulama öğretmenimiz son dört haftadır uyguladıkları derslerde öğrencilerle etkili ve olumlu iletişim kurdular mı? Uygulama öğretmeninde bu konuda zamanla ne tür değişimler gözlemlediniz?
- Uygulama öğretmeni olarak son dört haftadır uyguladığı derslerde bilgi ve iletişim teknolojilerini, ders araç, gereç ve materyallerini etkin olarak kullandı mı? Uygulama öğretmeninde bu konuda zamanla ne tür değişimler gözlemlediniz?
- Uygulama öğretmeni son dört haftadır uyguladığı derslerde sınıf disiplinini ve dersin düzenini sağlama konusunda nasıldı? Uygulama öğretmeninde bu konuda zamanla ne tür değişimler gözlemlediniz?
- Uygulama öğretmeni son dört haftadır uyguladığı derslerde öğrencilerin başarısını ölçme ve değerlendirme konusunda nasıldı? Uygulama öğretmeninde bu konuda zamanla ne tür değişimler gözlemlediniz.

Bu sorularla ders imecesi yaklaşımı sürecinin Türk dili ve edebiyatı müfredatı planlamasının öğretimsel liderliğe katkılarına dair durumlar ölçülmeye çalışılmıştır.

3.3.3. Odak grup görüşme formu

Odak grup görüşme formunun amacı ders imecesi modelinin uygulanmasına yönelik kazanımları ne kadar kapsadığını ölçmektir. Odak görüş formu, öğretmenlerin altı hafta boyunca uyguladıkları ders imecesi hakkında görüşlerini açık uçlu sorular paralelinde cevaplandıracakları niteliktedir. Öğretmenler her soru için düşüncelerini, gözlemlerini, yaşantılarını, modelin olumlu – olumsuz yönlerini dayanışmanın boyutları, paydaşlar ile iletişim, ders imecesinin hangi aşamasının doğru çalıştığı ve ders imecesinin öğretimsel liderliğe olan katkılarına dair soruları cevaplamaları istenmiştir.

3.3.4. Verilerin çözümü ve yorumlanması

Verilerin düzenlenmesi, nitel veri analizi süreci “kodlama” olarak tanımlanmıştır. Ana veri toplama araçları olan görüşme formları ve odak grup görüşmelerinin analiz edilmesi sürecidir. Araştırma süreci boyunca katılımcılardan elde edilen veriler analiz sonucunda belirlenen temalara göre frekansları ile ifade edilmiştir.

4. ELDE EDİLEN VERİLER VE YORUMLAR

4.1. Nitel Veri Analizi

Strauss ve Corbin (1990)'a göre nitel veri analizi süreci “kodlama” olarak tanımlanmıştır. Kodlama sürecine verilerin kavramlaştırılması ile başlanması gerektiği söylenebilir. Kavramsallaştırma, bir gözlemden, bir görüşten ya da cümlelerden yola çıkarak araştırılmak istenen olay, düşünce ya da olguları adlandırma süreci olarak özetlenebilir. Nitel veri analizi elde edilen verilerin düzenlenerek temalara ayrıldığı ve önemli değişkenlerin keşfedildiği bu gelişmeler sonucunda da araştırma raporuna yansıtılacak olan verilere karar vermeyi temel alan bir süreç olarak özetlenebilir (Bogdan ve Biklen, 1992).

Bu araştırmanın problemine ve alt problemlerine yönelik olarak ana veri toplama araçları olan görüşme formları ve odak grup görüşmelerinin analiz edilmesi sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı birbiri ile paralellik gösteren verileri derinlemesine inceleyerek belirli kavramlar ve temalar özelinde bir araya getirmek ve bu bağlamda elde edilen verileri okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleme sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada Türk Edebiyatı Öğretmenlerinin ders imecesi uygulamasının mesleki gelişimine katkılarına ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmek amaçlandığı için verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir (Merriam, 2013).

İçerik analizi gerçekleştirilirken aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir;

1. Öncelikle araştırmadan elde edilen veriler anlamlı bir şekilde bölümlere ayrılır,

2. Daha sonra bölümler bir araya getirilerek kıyaslanır bu bağlamda benzerlik ve farklılıklarına göre kategoriler oluşturulur,
3. Kategorilerden taşıdıkları anlamlara ve içeriklerine göre temalar oluşturulur,
4. Son aşamada ise verilen aşamalar takip edildikten sonra elde edilen son durumdaki bulgular yorumlanır.

4.1.1. Veri analizi aşamasında katılımcılar

Abdülkerim Seferoğlu: Ö1

Damla Soydemir: Ö2

Bülent Parlar: Ö3 olarak kodlanmıştır.

4.2. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemleri bağlamında analiz edilen verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma süreci boyunca katılımcılardan elde edilen veriler analiz sonucunda belirlenen temalara göre frekansları ile ifade edilmiştir. Bulguları desteklemek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen öğretmen görüşleri de bu bağlamda doğrudan aktarılmıştır.

4.2.1. Ders imecesi yaklaşımı sürecinin öğretimsel liderliğe katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerine dair bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ders imecesi yaklaşımı sürecinin öğretimsel liderliğe katkılarına ilişkin görüşler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt problem ile ilişkili alıntılar aşağıda sunulmuştur. Çalışmada ilk olarak birinci alt probleme verilen

Tablo 1

Ders İmecesı Yaklaşımı Sürecinin Öğretimsel Liderliğe Katkıları

Tema	Frekans	Katılımcılar
Öğretmenlerin öğretimsel liderlik yetkinliklerine katkı sağlaması	1	Ö3
Öğrencilerin kalıcı ve etkili öğrenmesine katkı sağlaması	2	Ö2,Ö1
Olumlu iletişim geliştirmeye katkı sağlaması	1	Ö1

Araştırmaya katılan bütün katılımcılar ders imecesi yaklaşımı sürecinin öğretimsel liderliğe olumlu katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Bu görüşler detaylı olarak analiz edildiğinde ise farklı sebepler bağlamında yorumlar yapıldığı görülmüştür. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların ders imecesi yaklaşımı sürecinin öğretimsel liderliğe olumlu katkılarını açıkladıkları tema başlıklarında görmek mümkündür.

Öğretimde öğretimsel liderliğin hem öğretmenler ile öğretmenler arası, hem de öğretmenler ile öğrenciler arası iletişim ve öğrenci başarısı için kritik önem taşıdığını savunan Ö1'in görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö1: "...Ayrıca öğretimsel liderliğin tanımı içerisinde yer alan öğrenen okul kavramının hayata geçmesinde ders imecesi uygulamasının çok önemli bir yeri vardır. Konunun öğretilme aşamasının planlanmasında tüm paydaşların ortak karar alması ve izlenen derslerle yapılan ekleme ve çıkarmalarla öğrenciyi merkeze alan en ideal öğretim planı ortaya çıkmış bu da öğrencinin öğretmenle olumlu iletişim kurmasını sağlamıştır."

Buna ek olarak Ö1 uygulama esnasında gözlem yapan ders imecesinin diğer paydaşları olan öğretmenlerin de derse verdikleri katkılarla öğrenmenin daha kalıcı ve

etkili olmasını sağladıklarını belirtmiştir. Bu görüş öğretimsel liderliğin başarı için önem taşıdığı görüşünü ve ders imecesi yaklaşımının da bu sürece katkı sağladığı düşüncesini desteklemektedir. Araştırmaya katılan zümre öğretmenleri, Türk Dili ve Edebiyatı müfredatını kendi aralarında ders imecesi uygulaması sayesinde öğretim planlarına uygun bir biçimde geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum sayesinde de öğrencilerin konuları öğrenmelerine olumlu katkı sağlayacak şekilde bir planlama yaptıkları söylenebilir.

Ders imecesi yaklaşımı sürecinin öğretimsel liderliğe olumlu katkı sağlaması ile öğrencilerin kalıcı ve etkili öğrenmesine doğrudan katkı sağladığı yönünde görüş belirten Ö2'nin açıklaması aşağıda verilmiştir.

Ö2: "Öğretimsel liderlikte öğrencilere bilgi liderliği amaçlandığı için uygulama sırasında bir problemle karşılaşmamıştır. Uygulama esnasında gözlem yapan ders imecesinin diğer paydaşları olan öğretmenler de derse verdikleri katkılarla öğrenmenin daha kalıcı ve etkili olmasını sağlamışlardır."

Benzer şekilde ders imecesi yaklaşımı sürecinin paydaşı olan zümre öğretmenlerinin birbirlerine katkı sağlamaları sayesinde öğretimsel liderliğinde bu süreçten olumlu etkilendiğini ifade eden Ö3'ün açıklaması ise şu şekildedir.

Ö3: "Öğretimsel liderliği üstlenen öğretmen, öğrencilerine ihtiyaca uygun şekilde ders anlatırken aynı zamanda ders imecesi yöntemiyle bilgi ve tecrübe birikimini diğer meslektaşına aktarır. Öğretmenlerin birbirlerine kılavuzluk etmesiyle yani tecrübe aktarmasıyla derste etkinlikleri artmış ve öğretimsel liderlik için yetkinlik kazanmalarını sağlamıştır."

Aynı zamanda odak grup görüşmesinden elde edilen bulgularda da bu görüşlere paralel bir sonuç ortaya çıkmıştır. Odak grup görüşmesinde de ders imecesi yaklaşımı

kelimenin “uygulama” olduğu ve bunun 8 defa (%1,33) tekrarlandığı görülmektedir. En çok tekrar eden üçüncü kelimenin “şekilde” olduğu ve bunun 7 defa (%1,16) tekrar ederken en çok tekrarlanan dördüncü kelimenin “uygun” olduğu ve tekrar sayısının 7 (%1,16) olduğu belirlenmiştir. En çok tekrar eden beşinci kelimenin ise “düşünüyor” olduğu ve bunun 5 defa (%0,83) tekrarlandığı görülmektedir. Elde edilen kelime sayılarına ilişkin frekans sayılarının yanında öğretmenler tarafından verilen yanıtların içerik analizi aşamasına geçilmiştir. İkinci alt problem ile ilişkili alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin, ders imecesi yaklaşımı sürecinin ders materyalleri geliştirme ve iyileştirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini kapsayan soruya verdikleri cevaplara ait kodlamalar *Tablo 2*'de verilmiştir.

Tablo 2

Ders İmecesı Yaklaşımı Sürecinin Ders Materyalleri Geliştirme Ve İyileştirilmesine Etkileri

Tema	Frekans	Katılımcılar
Deneyimin sürece olumlu katkıları	3	Ö1,Ö2,Ö3
Uygulanabilirlik problemleri	1	Ö3

Ders imecesi yaklaşımı sürecinin ders materyalleri geliştirilme ve iyileştirilmesine ilişkin görüşlerde uygulama öğretmenin deneyiminin sürece olumlu katkıları olduğu tüm katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Yalnızca bir katılımcı bu yaklaşımın tüm materyaller ve konular üzerine iyileştirme noktasında uygulanabilirliği ile alakalı problemler yaşanabileceğine ilişkin görüş belirtmiştir.

Öğretim sürecinde materyal kullanımı ve ders imecesi yaklaşımı konusunda bilgi birikimi olan bir uygulama öğretmeninin bu sürece olumlu katkı sağlayacağı yorumu yapılabilir. Buna göre Ö1'in görüşü aşağıda ifade edilmiştir.

Ö1: “Uygulama öğretmeni bilgi ve teknolojiyi dersin en önemli materyalleri olarak tasarlamıştır. Özellikle WEB 2.0 araçlarını derste etkin bir şekilde öğrencilerin amacına uygun bir şekilde kullanmayı amaçlamıştır.”

Buna ek olarak Ö1 ders imecesi yaklaşımı sürecinde ders materyallerini iyileştirmeyi sağlayabilmiş ve öğrencilerin yanlış öğrenmelerini anlık olarak tespit edip öğrencilere anında müdahale ettiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö2'de uygulama öğretmeninin ders imecesi yaklaşımı süreci ile alakalı deneyiminin yürütülen sürece olumlu katkıları olduğunu ifade ederek görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Ö2: “WEB 2.0 araçlarını derse uygun bir şekilde ön hazırlık sürecini kendi öğrencilerinin bilgi ve becerilerini göz önünde bulundurarak düzenlemiştir. Etkinliğin derste öğrencilere uygulanmasında da aktif şekilde faaliyet göstermiştir. Öğretmen 11. sınıflara anlattığı Tanzimat Edebiyatı şiiri konusundan sonra “Kahoot” uygulamasında hazırladığı etkinliği uygulamış ve öğrencilerin etkinliğe katılım süreci ile etkinliğin çıktılarının öğrenciye iletilmesi konusunda etkin bir şekilde faaliyet göstermiştir.”

İfade edilen görüşlerin yanı sıra Ö3 ders imecesi yaklaşımı sürecinin ders materyalleri geliştirme ve iyileştirilmesine yönelik uygulanabilirlik noktasında problemler yaşanabileceğini öne sürmüştür. Bu yaklaşımın tüm konuların içeriği ve işlenişine bakıldığında iyileştirme sağlayamayacağını ifade eden Ö3'ün görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Yöntem ve tekniklerin hepsi maalesef ki her konuda kullanılamayabilir.

Örneğin; cümlelerin öğeleri konulu bir derste beyin fırtınası, soru – cevap, tartışma yöntemi kullanılabilir. Gezi ve gözlem tekniği kullanılması bu konular için uygun olmayabilir. Yazım ve noktalama dersi içinse öğrencilerle bir gezi planlanıp çevredeki tabela ve panolardaki uygunsuz yazıların tespiti yapılabilir.”

Aynı zamanda odak grup görüşmesinden elde edilen bulgulara da “Dersin uygulama aşamasından sonra toplanan veriler üzerinde “dersin tartışılması” aşamasında yeterliliklerimizin gelişimine katkı sağladığını söyleyebiliriz.” şeklinde açıklamalara yer verildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra katılımcı öğretmenler, ders imecesi sürecinin ders materyalleri geliştirme ve iyileştirilmesi noktasında daha faydalı olabilmesi açısından toplantılarını ve fikir tartışmalarını koordine bir şekilde yürütebilmek için kendilerine ait bir çalışma odalarının olmayışının sürece olumsuz etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

4.2.3. Ders imecesi yaklaşımı sürecinde sınıfın yönetimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine dair bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ders İmecesi yaklaşımı sürecinde sınıfın yönetimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda üçüncü alt problem için elde edilen kelime bulutu Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Kelime Bulutu

Şekil 3 incelendiğinde en çok tekrar eden kelimenin “uygulama” olduğu ve bunun 15 defa (%1,72) tekrarlandığı görülmektedir. Sonrasında en çok tekrar eden ikinci kelimenin “kavram” olduğu ve bunun 9 defa (%1,03) tekrarlandığı görülmektedir. En çok tekrar eden üçüncü kelimenin “öğrenme” olduğu ve bunun 9 defa (%1,03) tekrar ederken en çok tekrarlanan dördüncü kelimenin “öğretmeni” olduğu ve tekrar sayısının 8 (%0,92) olduğu belirlenmiştir. En çok tekrar eden beşinci kelimenin ise “uygun” olduğu ve bunun 8 defa (%0,92) tekrarlandığı görülmektedir. Elde edilen kelime sayılarına ilişkin frekans sayılarının yanında öğretmenler tarafından verilen yanıtların içerik analizi aşamasına geçilmiştir.

Sınıf yönetimi belirli temel unsurlardan oluşan genel bir süreçtir. Bu sürecin değişkenleri bağlamında görüşmelerden elde edilen verilere göre oluşturulan temalar Tablo 3’te incelenmiştir. Bu alt problem ile ilişkili bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3

Ders İmecesı Yaklaşımı Sürecinin Sınıf Yönetimine Etkisine İlişkin Görüşler

Tema	Frekans	Katılımcılar
Eğitim programı ve planı	3	Ö1,Ö2,Ö3
Disiplin problemi	2	Ö1, Ö2
Zaman yönetimi problemi	2	Ö2,Ö3

Ders imecesi yaklaşımı sürecinin sınıf yönetimine olan etkilerine ilişkin görüşler incelendiğinde eğitim programı ve planının uygulanması noktasında katılımcıların tamamı bir problem olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. *Sınıf yönetimi* ile ilgili unsurların başında sayılabilecek planlama etkinliklerinin ders imecesi yaklaşımından olumsuz etkilenmediği görüşünü bildiren Ö1'in açıklaması aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Uygulama öğretmeni olarak son dört haftadır uyguladığımız derslerde öğrenme ortamı müfredata ve konuya göre düzenledim. Geçen her hafta bir önceki haftaya göre daha planlı bir şekilde öğrenme ortamı yaratıldı. Dolayısıyla ders plana uygun bir şekilde tasarlanmıştır.”

Bu görüşlerine ek olarak görüşmenin ilerleyen süreçlerinde sınıf yönetimini öğretimsel liderlik bağlamında yorumlayan Ö1'in farklı görüşleri de aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Öğretimsel liderliğe hizmet eden en önemli unsurlardan biri de sınıf içi disiplin ve dersin düzenidir. Öğretimsel liderlik, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamak için müfredat ve öğrenme planlarını geliştirmektir. Müfredata dair öğrenme planlarının gerçekleşmesi için öğrencilerin rol modeli olan öğretmenlerinden disiplinli çalışmanın ilk öğretilerini almaları gerekmektedir. Bu anlamda edindiği bilgilerle dersini planlayan öğretmenimiz özellikle konunun işlendiği biçime göre

etki göstermiştir. Yani dersi tür odaklı anlatırken öğrencilerde yaşanan kavram karmaşası dersin disiplinine olumsuz etki ederken kronolojik tarzda anlatılan derslerde öğretmen uzmanlık bilgisi ve öğrencilerde odak öğretimin olması pozitif etki etmiştir.”

Benzer şekilde ders imecesi yaklaşımı sürecinin sınıf yönetiminin bir alt teması olarak ele alınabilecek eğitim programı ve planına etkisi üzerine Ö2'nin görüşleri de aşağıda verilmiştir.

Ö2: “Uygulama öğretmeni son dört haftada öğrenme ortamını uyguladıkları derslerde ders konusunun gerektiği şekilde düzenlemiştir. Dersin uygulama planında yer alan etkinlikler için gerekli uygulama ortamları oluşturulmuştur. Dolayısıyla sürecin içerisinde uygulama planındaki etkinliklere göre ders ortamını önceden ayarladı ve plana uygun şekilde süreci yönetti.”

Eğitim programı ve planı dâhilinde hazırlanan etkinliklerle ilgili ders imecesi yaklaşımı sürecinin sınıf yönetimine olumlu katkıları ile ilgili Ö3'ün görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Uygulama öğretmeni ders etkinliklerine uygun bir öğrenme ortamı hazırlamıştır. Öğrencilerle okul bahçesinde resim çizimi yaptırılmış ve onun altına şiir yazdırılmıştır. Etkinlik verimli şekilde tamamlanmıştır.”

Ders imecesi yaklaşımı süreci yürütülürken sınıf yönetiminin temel unsurlarından olan disiplin ile ilgili problemler yaşadıklarını belirten katılımcılar olmuştur. Bu bağlamda Ö2'nin görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö2: “...öğretimsel liderliğin amaçlarına uygun olarak ders içerisinde uygulama planı etkinliklerini uygulanırken öğrencilerin “tekrara düşme” konusunda kavram

karmaşası yaşadıkları anlarda sınıfın disiplini sekteye uğramış ve öğretmen öğretimsel liderlikten daha çok klasik öğretmen davranışlarına başvurmak zorunda kalmıştır.”

Ders imecesi yaklaşımı süreci yürütülürken sınıf yönetiminin temel unsurlarından olan zaman yönetimi ile ilgili problemler yaşadıklarını belirten katılımcılar olmuştur. Buna göre Ö3'ün görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Uygulama öğretmeni dersi plana uygun şekilde yürütmeye çalışsa da onu engelleyen bazı durumlar olmuştur. Özellikle tür odaklı eğitimin öğrencilerde tekrar tekrar aynı konuyu işledikleri algısını yaratması, öğretmenin öğretim planında yer alan konuları sürekli açıklamak zorunda bırakmıştır. Güncel konuları işlerken bile geçmiş konuların tekrar anlatılması ve iki konunun aynı şey olmadığını kanıtlanması vakit kaybı yaşatmıştır.”

Benzer şekilde Ö2'nin zaman yönetimi ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: “Uygulama öğretmeni derslerde öğretme ve öğrenme sürecini ders planlarının içeriğine uygun yürüttü. Ancak zamanı iyi kullanma konusunda problemler yaşadı. Çünkü tür odaklı anlatım sürecinde aslında olan her türün kronolojik sıra gözetilerek geçirdiği evreler ve bu evrelerde bu türde eser veren sanatçılar ele alınmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler sadece lisedeki dört yıl içerisinde değil aynı sene içerisinde bile tekrar tekrar aynı dönemlere dair bilgilerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu da öğrencide, tekrar tekrar aynı konuları görmesi, bilişsel yorgunluğa sebep olmaktadır. Yani öğrenciler büyük kavram karmaşası ile karşı karşıya kalmaktadır. Yaşanan bu kavram karmaşası ile öğretmenin ders akışını yavaşlatmaktadır.”

Şekil 4 incelendiğinde en çok tekrar eden kelimenin “öğrencilerin” olduğu ve bunun 14 defa (%3,15) tekrarlandığı görülmektedir. Sonrasında en çok tekrar eden ikinci kelimenin “konunun” olduğu ve bunun 8 defa (%1,80) tekrarlandığı görülmektedir. En çok tekrar eden üçüncü kelimenin “cevap” olduğu ve bunun 6 defa (%1,16) tekrar ederken en çok tekrarlanan dördüncü kelimenin “değerlendirme” olduğu ve tekrar sayısının 5 (%1,13) olduğu belirlenmiştir. En çok tekrar eden beşinci kelimenin ise “ölçme” olduğu ve bunun da 5 defa (%1,13) tekrarlandığı görülmektedir. Elde edilen kelime sayılarına ilişkin frekans sayılarının yanında öğretmenler tarafından verilen yanıtların içerik analizi aşamasına geçilmiştir. Bu alt problem ile ilişkili bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4

Ders İmecesı Yaklaşımı Sürecinde Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Tema	Frekans	Katılımcılar
Diagnostik değerlendirme	2	Ö1,Ö3
Formatif değerlendirme	3	Ö1, Ö2, Ö3

Ders imecesi yaklaşımı sürecinde ölçme değerlendirmeye ilişkin katılımcı görüşleri incelenerek Tablo 4’e bakıldığında, değerlendirme türlerinden diagnostik diğer adıyla tanımaya dayalı değerlendirme ve formatif başka bir deyişle izlemeye dayalı değerlendirme türlerinin bu süreçte bir problem olmadan uygulanabildiği söylenebilir.

Katılımcılar ders imecesi yaklaşımı sürecinde ölçme değerlendirme değişkenlerinin neredeyse tüm uygulamalarda göz önünde bulundurulduğunu farklı görüşlerle ifade etmişlerdir. Buna örnek olarak Ö1’in açıklaması aşağıda verilmiştir.

Ö1: “Ders içerisinde ölçme – değerlendirme sürecine yönelik farklı zamanlarda farklı uygulamalar gerçekleştirmiştir.”

Diagnostik değerlendirmenin ders imecesi yaklaşımı sürecinde uygulanabildiği yönünde görüş bildiren 3n açıklaması ise şu şekildedir:

3: “Dersi anlatan öğretmenin öğrenim sürecinin her aşamasında etkin lme – değerlendirme araçlarıyla (Kahoot, soru – cevap, test çözümü vb.) ğrencilerinin öğrenim düzeyini belirlediği ve onları tanıyarak daha iyi ders planları hazırlamaya başladığı gözlemlenmiştir.”

Benzer şekilde 1’de ders imecesi yaklaşımı sürecinde devam eden derslerin başından sonuna kadar geçen süreçte lme değerlendirme uygulamalarının göz ardı edilmediğini ifade ettiği görüşü de aşağıda verilmiştir.

2: “Ders içerisinde lme – değerlendirme sürecine yönelik farklı zamanlarda farklı uygulamalar gerçekleştirmiştir.”

Bunun yanı sıra herhangi bir konu ya da ünite öğrenildikten sonra öğrenme eksikliğini belirlemek amacıyla sürdürülen formatif değerlendirmenin de bu süreçte göz ardı edilmediğini ğretmen görüşlerinde görmek mümkündür. Buna ilişkin 1’in ifadeleri aşağıda verilmiştir.

1: “Her konunun alt başlığının anlatımı ve etkinlikleri tamamlandığında “KAHOOT” uygulamasıyla öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmiştir. Ayrıca sürecin sonunda konu tarama testleri uygulanarak öğrencilere gerekli dönütler verilmiştir.”

Bu açıklamalara paralel görüşler bildiren ve lme değerlendirme uygulamalarının katılımcı öğretmenlerin öğrencilere ilişkin bilgilerine katkı sağladığını ifade eden 2’nin görüşleri ise şu şekildedir.

Ö2: “Konuların bölümlerinin bitimlerinde WEB 2.0 araçlarından yararlanarak bölüm sonlarında öğrenmelerini pekiştirmiştir. Bu aşamada “Kahoot” uygulaması kullanılmıştır. Uygulama öğretmeni, üçüncü olarak da konunun bitiminde konu tarama testleri uygulayarak ölçme – değerlendirme sürecinde aktif şekilde faaliyet göstermiştir. Zaman içerisinde öğretmenin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair daha çok bilgi edindiği ve bu doğrultuda öğrenciye dönüt verdiği gözlemlenmiştir.”

Benzer şekilde Ö3’ün de bu ifadeleri destekleyen açıklaması aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Öğrencilerin dersi anlayıp anlamadıklarını belirlemek için derste sorcevap etkinliği yapılmıştır. Konunun pekiştiği anlaşılnca ünite sonu değerlendirmesi üzerinden öğrencilerin durumu tespit edilmiştir.”

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın genel amacı: Türk Dili ve Edebiyatı dersinde 2018 yılında yapılan değişiklik sonucu kronolojik sıraya göre oluşturulan ders planının tür odaklı biçimde oluşturulması ve bu değişikliğin etkilerinin ders imecesi yöntemiyle ele alınarak aynı zamanda ders imecesi yönteminin öğretimsel liderliğe olan katkılarını veya zararlarını belirlemektir. Ders imecesi yöntemi, öğretim programının düzenlenmesinin yanında öğretim sürecinin, öğretim ortamının, öğretim materyallerinin ve öğrenimin en önemli iki paydaşı öğretmen ile öğrencilerin niteliklerini etkilemektedir.

Eğitimde lider olarak yöneticiler ilk sırada görülse de öğrencilerle öğrenim süreçlerinin tamamında yer almadıkları için yöneticiler liderlik meselesinde öğrenme bakış açısını belirleme konusunda daha etkiliyken öğrenci ile uygulanan süreçte geri planda kalmaktadır. Bu yüzden “liderlik” özelliğini daha çok üstlenen öğretmenler olmaktadır. İşin içine bir de “öğretimsel liderlik” girdiğinde öğretmenin etkinlik alanı daha da gelişmektedir. “Liderlik” kavramı ele alındığında “etik liderlik, kültürel liderlik, öğrenen liderlik, vizyoner liderlik dönüşümcü liderlik, karizmatik liderlik, öğretimsel liderlik” olmak üzere yedi ana grup olarak belirlenmiştir ve bu çalışmanın temelini de “öğretimsel liderlik” oluşturmaktadır. Öğretimsel liderliğin etki alanını ölçmek için ise “ders imecesi” yöntemini kullanmak kapsamlı ve farklı bakış açılarına yer veren bir anlayışla konunun ele alınmasına imkân sağlamıştır.

Ders imecesi yöntemi ile önce “Araştırma” evresi gerçekleşti ve bu aşamada öğrencilerin öğrenmesi ile gelişmesine yönelik amaçlar belirlendi. Bu amaçlar aynı zamanda Türk Dili ve Edebiyatı dersinin kazanımlarına yönelik olarak da belirlendi. Bu

aşamadan sonra “Planlama” aşamasına geçildi ve belirlenen amaçlara uygun olarak ders planı hazırlamak üzere çeşitli kaynaklar incelendi, veriler toplandı. Bu aşamada hangi öğretmenlerle ne kadar süre boyunca ve hangi konularda ders takibi yapılacağı da belirlendi. Sonraki aşamada “Dersin Öğretimi” hususuna geçildi. Burada da planlama aşamasında oluşturulan planlara göre ders ve uygulama planları hayata geçirildi. Ders imecesine katılan öğretmenler tarafından ders gözlemi yapıldı. Öğrencilerin öğrenmesine ve gelişimine yönelik notlar alındı. Son olarak ise “Tartışma” aşamasında ders imecesine katılan öğretmenlere:

1. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Üzerine Görüşler Formu
2. Öğretmen Görüşme Formu
3. Odak Grup Görüşme Formu

başlıklı üç ayrı form uygulanmıştır. Uygulanan bu formlar ışığında belirlenen alt problemlere yönelik içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu içerik analizi sırasında öncelik araştırmadan elde edilen veriler anlamlı bir şekilde bölümlere ayrıldı. Daha sonra ise bölümler bir araya getirilerek kıyaslandı ve bu bağlamda benzerlik ile farklılıklarına göre kategorilere ayrıldı. Kategorilerden taşıdıkları anlamlara ve içeriklerine göre temalar oluşturuldu. Son aşamada ise verilen aşamalar takip edildikten sonra elde edilen son durumdaki bulgular yorumlandı. Bu aşamalar ışığında ise alt problemlere yönelik olarak ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Alt problemlerden ilki “Ders imecesi yaklaşımı sürecinin öğretimsel liderliğe katkılarına ilişkin görüşler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu ise “kelime bulutu” oluşturulmuştur ve oluşturulan kelime bulutunda en çok “öğretimsel, öğrenci, öğretmen ve ders imecesi” kelimeleri belirgin hâle gelmiştir. Araştırmaya katılan bütün katılımcılar ders imecesi yaklaşımı sürecinin öğretimsel liderliğe olumlu katkılar

sağladığını ifade etmişlerdir. Bu görüşler detaylı olarak analiz edildiğinde ise farklı sebepler bağlamında yorumlar yapılmıştır. Öğretimde, öğretimsel liderliğin hem öğretmenler ile öğrenciler arasında hem de öğretmenler ile öğrenciler arasında iletişim ve öğrenci başarısı için kritik önem taşıdığını savunan “Ö1” görüşü ortaya koyulmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ders imecesi yaklaşımı sürecinin ders materyalleri geliştirme ve iyileştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Yine bu alt başlığa ait NVİVO ile kelime bulutu oluşturulmuştur. Ders imecesi yaklaşımı sürecinin ders materyalleri geliştirilme ve iyileştirilmesine ilişkin görüşlerde uygulama öğretmenin deneyiminin sürece olumlu katkıları olduğu tüm katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Sadece bir katılımcı bu yaklaşımın tüm materyaller ve konular üzerine iyileştirme noktasında uygulanabilirliği ile alakalı problemler yaşanabileceğine ilişkin görüş belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ders imecesi yaklaşımı sürecinde sınıfın yönetimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt başlığa ait yine NVİVO çalışmasıyla kelime bulutu oluşturulmuştur. Ders imecesi yaklaşımı sürecinin sınıf yönetimine olan etkilerine ilişkin görüşler incelendiğinde eğitim programı ve planın uygulanması noktasında katılımcıların tamamı bir problem olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde ders imecesi yaklaşımı sürecinin sınıf yönetiminin bir alt teması olarak ele alınabilecek eğitim programı ve planına etkisi üzerine “Ö2” de yer alan görüşler oluşmuştur.

Araştırmanın son alt problemi “Ders imecesi yaklaşımı sürecinde ölçme – değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Ders imecesi yaklaşımı sürecinde ölçme değerlendirme ilişkin katılımcı görüşleri incelenerek Tablo-4 ‘te elde edilmiş ve bu tabloya bakarak değerlendirme türlerinden diagnostik diğer

adiyla tanımaya dayalı değerlendirme ve formatif başka bir deyişle izlemeye dayalı değerlendirme türlerinin bu süreçte bir problem olmadan uygulanabildiği söylenebilir sonucuna ulaşılmıştır.

2018 yılında Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanan değişiklik sonucunda “kronolojik” sıraya uygun olarak gerçekleştirilen edebiyat öğretimi “tür bazlı” edebiyat öğretimine dönmüştü. Bu değişim edebiyat öğretiminde çeşitli problemlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Ortaya çıkan problemlerin ortadan kaldırılması konusunda öğretimsel liderliğin işlevinin ortaya koyulması hususunda bu araştırmada “ders imecesi” yönteminden faydalanılmıştır ve uygulanan yöntemlerin Türk dili ve edebiyatı öğretimi konusunda olumlu etkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur.

5.2. Öneriler

“Türk Dili ve Edebiyatı” dersinin uygulama planında 2018 yılında gerçekleşen değişiklik sonucu “Kronolojik Anlatım Türü” yerine “Tür Odaklı Anlatım Türü” anlatım türüne geçilmiştir. Bu değişikliğin “Türk Dili ve Edebiyatı” dersinin öğretilmesine olan etkisini ortaya koymak için “ders imecesi”nden faydalanılarak öğretimsel liderliğe katkıları ölçülmüştür. Bu inceleme sonucunda ders imecesi yönteminin öğretimsel liderliğe olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında bu konuya ilişkin öneriler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Ders imecesi uygulaması bize gösterdi ki bu uygulama sayesinde öğretmen ve öğrenciler farklı bakış açıları kazanmaktadır. Bu yüzden ders imecesi uygulaması öğretmen yetiştiren tüm fakültelerde bir uygulama yöntemi olarak ele alınmalı ve bu konuda nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi yaygınlaşmalıdır.

2. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile yapılan bu çalışma esnasında birçok farklı etkinliğe başvurulmuş ve öğrencilerin öğrenmelerinin çok yönlü olarak desteklendiği görülmüştür. Ders imecesi yönteminin sadece bir dersin öğretmenleri arasında değil disiplinler arası yapılacak uygulamalarda da kullanıldığında çok faydalı olacağı öngörülmektedir. Dolayısıyla ders imecesi disiplinler arası uygulamalarda da yaygınlaştırılabilir. Bu da öğretmenin öğretim lider olarak öğrenen okul iklimine katkı sağlayacaktır.
3. Öğretimsel liderlik kavramı ülkemizde az bilinen ve genellikle okul yöneticileri ile bağdaştırılan bir kavramdır. Ancak yöneticiler öğrenci ile öğrenmenin her aşamasında birlikte olamazlar. Bu yüzden öğretimsel lider olarak öğrenme sürecinde en etkili olan paydaş öğretmenlerdir. Bu sebeple “öğretimsel liderlik” kavramı öğretmenlere daha çok anlatılmalı ve sınıf yönetiminde öğretimsel liderliğin özelliklerine uygun olan davranışları daha çok sergilemeleri istenmelidir.
4. Yaptığımız çalışmada ders imecesi yöntemi 6 haftalık bir süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu kadar kısa süre bile bu yöntemin ne kadar etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ders imecesi yönteminin uygulama süresinin artırılması hem dersin öğrenimini kolaylaştıracaktır hem de öğretimsel liderlik vasfının öğretmende pekişmesine ortam hazırlayacaktır.
5. Ders imecesi uygulaması uzun soluklu bir etkinlik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu etkinlik süresince sınıf yönetimi, ders süresinin planlanması, iş birlikli çalışma vb. konularda çeşitli aksaklıklar ve problemler yaşanmaktadır. Ders imecesi uygulamasının başarılı olması için bu gibi problemler sebebiyle uygulamadan vazgeçilmemelidir.

6. Ders imecesi uygulaması öğrenmenin tüm paydaşlarının aynı oranda katılımı ile başarıya ulaşacak bir yapıya sahiptir. Bu yüzden ders imecesi uygulamasına katılan öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin tamamı uygulamaya aynı oranda katkı sağlamalıdır. Böylelikle ders imecesi, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğretimsel liderliğin en önemli çıktısı olan “öğrenen okul iklimi”ne katkı sağlayacaktır.
7. Ders imecesi uygulamasının en aktif paydaşlarından biri öğretmenlerdir. Öğretmenler bu uygulamanın aşamalarını gerçekleştirirken birçok meslekî kazanım elde etmektedirler. Bu kazanımlar öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı için ders imecesi uygulamasının öğretmenler tarafından benimsenmesi sağlanmalıdır.
8. Ders imecesi uygulaması aşamalarını okulumuzda üç öğretmen olarak yürüttük. Ancak daha geniş bir çalışma grubu ile çalışmalar yürütülebilir. Ders imecesinin bir türü olan okullar arası çalışma planlanarak üç farklı okulda üç farklı kademede ders imecesi çalışması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkaş ve Baysal, E. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Ayantaş, T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek bilgisi yeterliklerinin geliştirilmesinde ders imecesi uygulaması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baki, M., ve Arslan, S. (2015). Ders imecesinin (lesson study) sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersini planlama bilgilerine etkisinin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 209-229. <https://doi.org/10.16949/turcomat.02379>.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: Introduction and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boran, E., ve Tarım, K. (2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders araştırması modeli ile özel alan yeterliklerinin öğretime yansması. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 5(1), 23-38.
- Bozkurt, E., ve Yetkin Özdemir, İ. E. (2018). Meslekî gelişimde işbirliğine dayalı bir yaklaşım: ders araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 109-116.
- Bujuland, R., & Mosvold, R. (2015). Lesson study in teacher education: learning from a challenging case. *Teaching and Teacher Education* 52, 83-90. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.005>.
- Bukova Güzel, E., ve Özaltun Çelik, A. (2016). A mathematics teacher's questioning approaches for revealing student's thinking during lesson study. *Turkish Journal of*

Computer and Mathematic Education (TURCOMAT), 7(2), 365-392.

<https://doi.org/10.16949/turcomat.67541>

Bütün, M. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinde ders imecesi modelinin değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimler Dergisi*, 5(2), 136-167.

Calp, D., ve Aslan, F. (2019). 2011 dil - Anlatım ve Türk edebiyatı dersleri ile 2018 Türk dili ve edebiyatı ders öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 357-393.

Can, E., ve Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 1-28.

Cheung, W. M., & Wong, W. Y. (2014). Does lesson study work?: A systematic review on the effect of lesson study and learning study on Teachers study on teachers and student. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137-149.

Cumhur, F. (2016). *Matematik öğretmeni adaylarının soru sorma davranışlarının gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi çalışması*. Trabzon: KTÜ.

Çekmecelioğlu, H., Günsel, A., ve İlhan, Ö. Ö. (2018). Keşifsel ve geliştirici yeteneğe dayalı çift yönlülük; dönüşümcü liderlik, çift yönlülük, firma yenilikçiliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Business and Economics Research Journal*, 9(1), 137-150.

Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çelik, V. (2004). *Liderlik, eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Gözel, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı ders imecesi bilgilerinin gelişiminin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 48-62.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kurum ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(4) 531-548.
- Güney, S. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Atlas.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Educational*, 33, 329-352. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005>.
- Hill, H. C., Sleep, L., Lewis, J., M., & Ball, D. L. (2007). Assessing teachers' mathematical knowledge: What knowledge matters and what evidence counts? In F. K. Lester (Eds.). *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, 111-115.
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of advanced nursing* 19, 309-314.
- Kanbolat, O., ve Arslan, S. (2018). Dış uzmanların katılımıyla gerçekleştirilen ders imecesinde katılımcıların materyal kullanımı ile ilgili paylaşımları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 43-54.
- Kaya, A. (2013). *Karizmatik liderlik ve toplumsal değişim*. İstanbul: Hemen Kitap.
- Kıncal, R. Y., ve Beypınar, D. (2015). Ders araştırması uygulamasının matematik öğretmenlerinin meslekî gelişimlerine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 186-210.

- Kleine - Kracht, S. (t.y.). Indirect instructional leadership: An administrator's choice. *Educational Administration Quarterly*, 29(2), 187-212.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A., Şahbudak, E., Karta, N., ve Şen, E. (2015). *Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Korkmaz, S. G., Korkmaz, O. E., ve Aydemir, Ö. (2022). Matematiksel ve işitsel görevlere dayalı bilişsel yorgunluğun EEG sinyallerinin gama bandından tespiti. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (41), 6-15.
- Lee, J. F. (2008). A Hong Kong case of lesson study: benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1115-1124.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.
- Marks, H. (t.y.). Principol Leadership and School Performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39, 370-397.
- Marsh, D. D. (1992). Enhancing instructional leadership and school performance: An integration of transformotional and instructional leadership. *Educational Administiation Quarterly*, 39(3) 370 - 397.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated witf children as research participants. *Nurse Research* 10(4), 66-82.

- Murata, A. (2011). *Introduction: Conceptual overview of lesson study*. Lesson Study Research And Protice İn Mathematics Education. Netherlands.
- Murata, A., & Takahashi, A. (2002). Vehicle to connect theory, research, and practice: how teacher thinking changes in district-level lesson study in Japan. *Paper presented at the Twenty-fourth annual meeting of chapter of the international group of the Psychology of Mathematics Education*. Ohio: Columbus.
- Özaltun Çelik, A., ve Bukova Güzel, E. (2017). Matematik öğretmenlerinin ders imecesi kapsamında köklü ifadelerin öğretimine ilişkin oluşturdukları ders planı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 561-594. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336744>.
- Özdemir Baki, G., ve Işık, A. (2018). Öğrencilerin matematiksel düşünmelerine yönelik öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin incelenmesi: Ders imecesi modeli. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(1), 122-146.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Rowden, R. W. (2000). The relationship between charismatic leadership behaviors and organizational commitment. *The leadership & Organization Development Journal*, 21(1), 30-35.
- Senge, P. M. (2004). *Beşinci disiplin* (A. İlideniz ve A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Serbest, A. (2014). *Ders imecesi yönteminin etki alanları üzerine bir meta-sentez çalışması*. Trabzon: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, H. (2007). *Toplam kalite yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Tağraf, H., ve Çalman, İ. (2009). Ohio üniversitesi liderlik modeline göre oluşan liderlik biçimlerinin işletmelerin ihracat performansı üzerine etkisi ve gaziantep ilinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 135-154.

Takahashi, A., & McDougal, T. (2014). Implementing a new national curriculum: A Japanese public school's two-year lesson-study project. In A. R. McDuffie & K. S. Karp (Eds.), *Annual perspectives in mathematics education (APME)*, 13-21.

Takahashi, A., & Yoshida, M. (t.y.). Teaching children mathematics, teaching children mathematics. *Ideas for Establishing Lesson Study Communities*, 10(9), 436-443.

Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, H. (2008). *Stratejik liderlik*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.

EKLER

EK A: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Üzerine Görüşler Formu

Aşağıda verilen açık uçlu soruları cevaplandırınız.

1. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olarak bu mesleği seviyor musunuz? Mesleğinizi size sevdiren birkaç örnek veriniz.
2. Size göre Türk dili ve edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? Açıklayınız.
3. Türk dili ve edebiyatı iki ayrı disiplini içinde barındırıyor. Sizin için hangisini anlatmak daha zevklidir? Nedeni ile birlikte açıklayınız.
4. Ders işlenişinde kazanımların öğretilmesi aşamasında farklı yöntem ve tekniklerden faydalanıldığını düşünüyor musunuz? Sizce işleniş sırasında başka hangi tekniklerden faydalanabilirdi? Açıklayınız.
5. Seçilen öğretim tekniğinin konunun içeriği ve işlenişine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayarak anlatınız.
6. Konunun öğretiminde ders imecesi uygulamasından faydalanan öğretmenin öğrenci özelliklerini dikkate aldığını düşünüyor musunuz? Nelere değinilmelidir?
7. Sizce konunun öğretimi sırasında ders imecesinden kaynaklanan bir sorun yaşandı mı? Yaşandığını düşünüyorsanız dersin hangi aşamasında olduğunu açıklayınız.
8. Bu dersin planlama ve işleniş aşamasında ders imecesi uygulamasının öğretimsel liderlikle ilişkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
9. Ders işlenişinde konunun anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla nasıl değerlendirmeler yapıldı? Siz olsanız nasıl değerlendirirdiniz?
10. Bu dersin sonunda ders imecesi uygulamasının öğretimsel liderliğe ilişkin katkıları nelerdir? Açıklayınız.

EK B: Öğretmen Görüşme Formu

Ders İmecesine Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin “Ders İmecesinin” Öğretimsel Liderliğe Katkılarına Dair Görüşme Formu

Bu görüşme formu “Ders İmecesinin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin ‘ders imecesinin’ öğretimsel liderliğe katkılarına dair görüşme formu” isimli çalışmada ele alınmak üzere ders imecesi uygulamasına katılacak olan öğretmenlerin “ders imecesi” uygulamasının öğretimsel liderliğe ilişkin katkılarına yönelik görüşlerinizin yer alacağı bir formdur.

Katkılarınız için teşekkür ederim.
Abdülkerim SEFEROĞLU

a. Görüşü Alınan Uygulama Öğretmeninin:

- Adı ve Soyadı:
- Deneyim Yılı:

b. Görüşme Konuları:

- Uygulamada bulunan öğretmenlerin deneyimledikleri mesleki yaşantılar.
- Uygulama öğretmenlerinin ders imecesi uygulamasının yapıldığı süre boyunca edindikleri öğretmenlik meslek bilgisi yeterlikleri ve bunun öğretimsel liderliğe katkıları

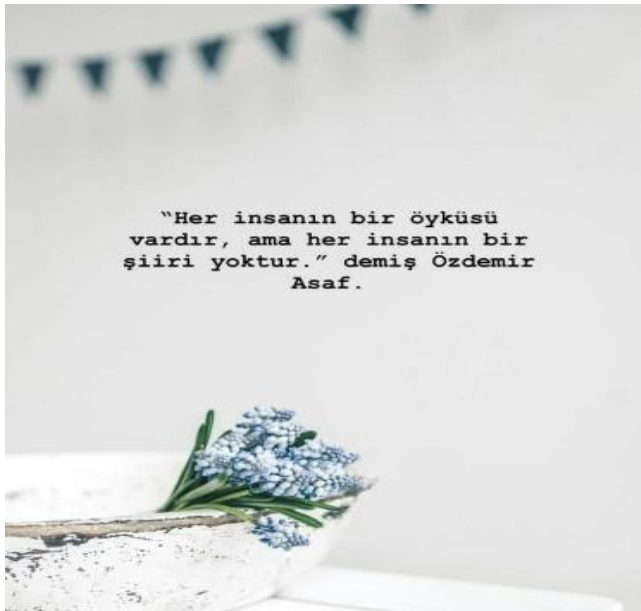
c. Görüşme Soruları:

1. Uygulama öğretmeni son dört haftadır uyguladıkları derslerde öğrenme ortamını gerekli şekilde düzenlediler mi? Uygulama öğretmeninde bu konuda zamanla ne tür değişimler gözlemlediniz?
2. Uygulama öğretmeni son dört haftadır uyguladıkları derslerde öğretme ve öğrenme sürecini ders planlarına uygun yürüttü mü? Zamanı iyi kullanabildi mi? Uygulama öğretmeninde bu konuda zamanla ne tür değişimler gözlemlediniz?
3. Uygulama öğretmenimiz son dört haftadır uyguladıkları derslerde öğrencilerle etkili ve olumlu iletişim kurdular mı? Uygulama öğretmeninde bu konuda zamanla ne tür değişimler gözlemlediniz?
4. Uygulama öğretmeni olarak son dört haftadır uyguladığı derslerde bilgi ve iletişim teknolojilerini, ders araç, gereç ve materyallerini etkin olarak kullandı mı? Uygulama öğretmeninde bu konuda zamanla ne tür değişimler gözlemlediniz?
5. Uygulama öğretmeni son dört haftadır uyguladığı derslerde sınıf disiplini ve dersin düzenini sağlama konusunda nasıldı? Uygulama öğretmeninde bu konuda zamanla ne tür değişimler gözlemlediniz?
6. Uygulama öğretmeni son dört haftadır uyguladığı derslerde öğrencilerin başarısını ölçme ve değerlendirme konusunda nasıldı? Uygulama öğretmeninde bu konuda zamanla ne tür değişimler gözlemlediniz.

EK C: Odak Grup Görüşme Formu

1. Ders imecesi nedir? Nasıl tanımlarsınız? Ders imecesi dendiğinde aklınıza neler gelmektedir?
2. Ders imecesinin hangi aşamasında/aşamalarında dayanışma ön plandadır? Kimlerle ve ne yönde dayanışma içinde oldunuz? Açıklayınız.
3. Planda olmayan görüşme esnasında sorulan ek bir soru: “Ders imecesinin paydaşları arasındaki iletişime ne yönde etkisi olmuş olabilir?”
4. Ders imecesinin en çok hangi aşamasının yeterliliklerinizin gelişimine katkı sağlamış olabileceğini düşünüyorsunuz?
5. Ders İmecesinin en çok hangi aşamasının daha faydalı ve doğru çalıştığını düşünüyorsunuz?
6. Ders imecesi sürecinde akranlarınızla birlikte bir dersi araştırmak, planlamak, bunları yaparken öğrencilerinizin tepkilerini tahmin etmek, akranlarınızı gözlemlemek, dersin uygulanışında başarısızlıkları fark etmek size neler hissettirdi? Açıklayabilir misiniz?
7. Ders imecesi süresince ortamda ne olsaydı süreç daha faydalı ya da olumlu geçerdi? Eksik gördüğünüz noktalar için varsa önerileriniz neler olabilir?
8. Uyguladığınız ders imecesi hakkında konuşulanların dışında değinmek istediğiniz ya da önemli gördüğünüz hususlar var mı? Varsa ne/nelerdir?
9. Ders imecesi uygulamasının öğretimsel liderliğe olan katkıları nelerdir? Açıklayabilir misiniz?
10. Sizce ders imecesi ile öğretimsel liderlik arasında ilişki var mıdır? Bu ilişki nasıl sağlanır?

EK D: Ders İmecesine Uygun Olarak Hazırlanmış Haftalık Ders Planı

Tasarımcı(lar): Bülent Parlar, Damla Soydemir, Kerim Seferoğlu
Uygulayıcı(lar): Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri
Konu: Şiir
Süre: 6 Hafta
Birinci Aşama – İstenilen Sonuçlar
Genel Hedefler Bu ünite sonunda öğrenci şiirin ortaya çıkışı ve tarihsel dönem ile ilişkisini belirler, metnin amacı ve hedef kitlesi arasında ilişki kurar, aynı dönemdeki farklı şiir anlayışlarını fark eder, metnin içindeki söz gruplarını tanır ve metin türüne özgü yapı özelliklerine uygun şiir yazar.
DERS İMECESİ UYGULAMASINA DAİR NOTLAR “Şiir” ünitesi bir bütün olarak Türk Dili ve Edebiyatı müfredatına uygun olarak planlanmıştır. Bu plan doğrultusunda 6 hafta olacak şekilde konuların dağılımı gerçekleştirilmiştir. Bu altı haftalık ders planında “Birinci Ders”in anlatımı “Kronolojik Anlatım Türü”ne göre, “İkinci Ders”in anlatımı ise “Tür Odaklı Anlatım Türü”ne göre gerçekleştirilmiştir. Dersin diğer ders saatleri ise olağan akışa uygun olarak gerçekleştirilmiştir.


Kazanımlar	
Bilgi Kazanımları • Şiirin nazım biçimini ve nazım türünü tespit eder. • Şair ile şiir arasındaki ilişkiyi bilir. • Şiirin dönemsel oluşumlarını bilir. • Dönemler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bilir. • Şiirde ahengi sağlayan özellikleri/unsurları bilir.	Bilgi Kazanımları • Şiirin nazım biçimini ve nazım türünü tespit eder. • Şair ile şiir arasındaki ilişkiyi bilir. • Şiirin dönemsel oluşumlarını bilir. • Dönemler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bilir. • Şiirde ahengi sağlayan özellikleri/unsurları bilir.
Anlama	
Anlama İfadeleri • Okuduğu şiirin nazım biçimi mi yoksa nazım türü mü olduğunu anlar. • Şairin hayatı ile şiiri arasındaki ilişkiyi kavrar. • Şiirde oluşan dönemsel farklılıkları kavrar. • Her şiirin kendi dönemi içerisinde değerlendirilmesini kavrar. • Şiirdeki ahenk unsurlarını kavrar.	Anlama İfadeleri • Okuduğu şiirin nazım biçimi mi yoksa nazım türü mü olduğunu anlar. • Şairin hayatı ile şiiri arasındaki ilişkiyi kavrar. • Şiirde oluşan dönemsel farklılıkları kavrar. • Her şiirin kendi dönemi içerisinde değerlendirilmesini kavrar. • Şiirdeki ahenk unsurlarını kavrar.
Transfer	
1. Öğrenci şiir yazarken günlük hayatın, yazılan şiire nasıl etki ettiğini öğrenerek hayatı yorumlama gücünü geliştirir. 2. 9. sınıf Tarih dersinde öğrenilen İslamiyet öncesi Türk devletleri konusu 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders müfredatındaki şiir ünitesi ile İslamiyet öncesi Türk devletlerinin edebi hayatları ile ilişkilendirerek sosyal hayat ve edebi hayat konusunun bütünleştirilmesine zemin oluşturur. 3. Üniversite sınavında karşılaşacağı şiir konusu ile ilgili soruları çözer. 4. Şiirin yapı taşlarını öğrenerek kendini ifade etme gücü gelişir ve şairlik becerisi kazanır.	

İkinci Aşama – Kanıtlar

PERFORMANS GÖREVİ

G.R.A.S.P.S. tablosu öğrencilere verilmek üzere
hazırlanacaktır.

Goal (Hedef)

Öğrencinin beğendiği ya da model aldığı bir şairi canlandırması

Rol (Rol)

Namık Kemal

Audience (Seyirci)

Sınıf öğrencileri

Situation (Durum)

Öğrenci seçtiği şairin dönemsel özelliklerini yaşamıyla sentezleyerek sınıf ortamında canlandırır.

Product (Ürün)

Yapacağı sunum, dönemin sosyal yapısı ve şiire yansıması

Standart

Şiiri okuma ve hitabet (5 puan)

Şairi ve dönemi yansıtabilme (5 puan)

Şiirin yazılma süreci (5 puan)

Etkili ve doğru konuşma kurallarına uyma (5 puan)

İçerikte diğer disiplinlerden yararlanma (5 puan)

3. Aşama Etkinlikler

- I. HAFTA**

Tanzimat Şiiri ve Dönemin Önemli Şairleri

I. saat: İSTEK Defter 'de yer alan Tanzimat şiirinin özelliklerini öğrenir. Bu özelliklerden hareketle Tanzimat şiiri ve Divan şiirinin farklı ve benzer yönlerini ortaya koyar.

II. saat: İSTEK Defter 'de yer alan “**Hürriyet Kasidesi**“ şiirini okur. Bu şiirin yazıldığı sanat anlayışını da göz önünde bulundurarak insanların şiir yazmaya neden ihtiyaç duyduğunu beyin fırtınasıyla değerlendirir.

Beyin fırtınası tekniğinin uygulama yöntemleri şu şekildedir:

- 1.Adım:** Fikir Üretecek Grup Beyin Fırtınası İçin Hazırlanır.
- 2. Adım:** Problem(Şiir nedir, neden yazılır?) Tanımlanır.
- 3. Adım:** Fikir Üretimi İçin Bir Moderatör Atanır.
- 4. Adım:** Fikir ve Çözüm Önerileri Söylenir.
- 5. Adım:** Fikir Üretimi Sonrası Çalışma.

III. saat: Tanzimat Şiiri Karşılaştırması. docx yandaki linke tıklayarak 1. ve 2. Tanzimat Dönemi'nin karşılaştırmasını yapıp boşlukları doldurur.

İSTEK Defter 'de yer alan Tanzimat 1. Dönem şairlerinin özelliklerini öğrenir.

IV. saat: İSTEK Defter 'de yer alan Tanzimat 2. Dönem şairlerinin özelliklerini öğrenir.

İSTEK Defter 'de sf. 95 ve 96'daki etkinlikleri yapar ve bilgilerini pekiştirir.

V. saat: Tanzimat Sanatçıları linkine tıklayarak dönem şairleriyle ve eserleriyle ilgili soruları yanıtlar.

MEB KAZANIM TESTİ linke tıklayarak Tanzimat Dönemi'yle ilgili testi çözer.

- II. HAFTA**

Servetifünun ve Saf Şiir ve Önemli Şairleri

I. saat: İSTEK Defter sf.105'te yer alan Tevfik Fikret'in “**Yağmur**” şiiri okutulur. Şiirden yola çıkarak dönemin dil ve anlatım özellikleriyle ilgili çıkarımda bulunulur. İSTEK Defter sf. 101'de bulunan “Servetifünun Şiirinin Özellikleri” bölümü doldurulur.

II. saat: İSTEK Defter sf. 102'de yer alan Tanzimat ve Servetifünun şiirinin benzerlik ve farklılıkları işlenir. İSTEK Defter sf. 103'teki şairlerin özellikleri hakkında bilgi verilir.

III. saat: İSTEK Defter sf. 110'da yer alan bilgi notundan hareketle Fecriâtî Dönemi'nin özellikleri tespit edilir ve devamında yer alan Ahmet Haşim'in

“**Merdiven** ” adlı şiiri göz önünde bulundurularak edebiyatımız açısından şiirle müzik arasındaki ilişki değerlendirilir.

“**Şiirde müzikaliteyi yakalamak adına hangi unsurlar kullanılabilir?**” sorusu yöneltilir. Bu konu üzerinde beyin fırtınası yapılır. İlgili cevaplar tahtaya yazılır.

Saf şiirde kullanılan müzikalite teknikleri ile kıyaslanır.

IV. saat: İSTEK Defter ‘de yer alan Saf(Öz) şiir size neyi çağrıştırmaktadır, sizce nasıl bir anlayış olabilir? İSTEK Defter ‘de yer alan “**Sessiz Gemi**” şiiri incelenmeden önce şiir devamında da şiirin bestelenmiş hali dinletilir. İSTEK Defter ‘de verilen şiirle ilgili sorular yanıtlanır.

a. Şiirin konusuna göre hangi bir şiir olabileceğini tartışınız. (Lirik, epik)

b. Sizce şair “**Sallanmaz o kalkışta ne mendil ne de bir kol**” derken ne anlatmak istemiştir?

IV. saat: İSTEK Defter ’deki Saf Öz Şiir’in temsilcileri konusu üzerinde durulur. Ahmet Haşim’in şiiri üzerinden çalışma kâğıdındaki sorular cevaplanır.

V. saat: Öğrencilerle Mehmet Emin Yurdakul’un belgeseli link olarak paylaşılır. Belgeselden yola çıkılarak öğrencilere “**Şairin hayatı ile benimsemiş olduğu şiir anlayışı arasında nasıl bir ilişki var?**” sorusu yöneltilir ve ödevlendirme yapılır.

● **III. HAFTA**

Millî Edebiyat Dönemi Şiiri ve Önemli Şairleri, Beş Hececiler, Millî Edebiyat Dönemi’nde Halkın Yaşayış Tarzı ve Değerlerini Anlatan Manzumeler

I. saat: Milli edebiyat şiiri ve genel özellikleri İSTEK Defter sf.113’ten hareketle işlenir. Dönemin önemli şairleri üzerinde durulur.

II. saat: Çalışma Kâğıdı dağıtılarak kâğıt üzerinden Milli edebiyat şiiri incelenir.

III. saat: Beş Hececiler ve şairleri işlenir. “**Sanat**” şiiri üzerinden topluluğun görüşleri değerlendirilir.

IV. saat: Milli edebiyat ve Servetifünun dönemi çalışma kâğıdı üzerinden karşılaştırılır.

V. saat: Milli edebiyat manzumeleri işlenir. “**Küfe**” şiiri üzerinden dönem incelenir.

Dönemin genel tekrarı oyunlaştırma aracı Wordwall üzerinden 3 ayrı çalışma ile gerçekleştirilir.

Bağlantı-1

Bağlantı-2

Bağlantı-3

- **IV. HAFTA**

Cumhuriyet Dönemi'nin İlk Yıllarında Şiir, Türkiye Dışındaki Çağdaş Türk Şiiri

I. saat: İSTEK Defter 'den Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yılları ile ilgili bilgi edinir. Kemalettin Kamu /Bingöl Çobanları şiirini okur, şiirdeki anahtar kelimeleri belirler. Bu bilgiler ışığında **"Bingöl Çobanları"** şiirini aşağıdaki hususlara göre inceler.

Şiiri dil ve anlatım açısından değerlendirir.

Şiirde söyleyicinin kim olduğunu belirler. Buna bağlı olarak aklında kalan bir yeri betimler.

II. saat: Şiir Karşılaştırması linkine tıklayarak Milli Zevk ve Anlayışını Sürdüren Şiir ile Saf Şiirin karşılaştırmasını yapar.

İSTEK Defter 'den şairler ve eserleriyle ilgili bilgi edinir.

Çalışma Kâğıdı linkine tıklayarak unvanları verilen şairleri belirler.

III. saat: 10. Yıl Marşı linki açılır, öğrenciye video izletilir. Öğrenci, bu videodaki marşı yazan sanatçıları ve marşın bestecisini aktardıktan sonra sanatçıların düşünce dünyalarıyla ilgili değerlendirme yapar.

Git Bahar şiir çalışması linkini açarak **"Git Bahar"** şiirini okuyup şiirle ilgili soruları çözer.

IV. saat: İSTEK Defter 'den Türkiye Dışındaki Çağdaş Türk Şiiri ve şairleri ile ilgili bilgi edinir.

İSTEK Defter 'de sf.138'deki şiiri okur ve şiirle ilgili metin etkinliğini tamamlar.

V. saat: MEB kazanım testi linkine tıklayarak Türk Dünyası Dışında Şiir kazanım testini çözer.

MEB ders kitabından sf.101'deki etkinliği yapar.

- **V. HAFTA**

Genel Karşılaştırma ve Noktalama işaretleri

I. saat: **"BEN KİMİM?"** oyunu üzerinden dönemin şairleri ve anlayışları tekrar edilir.

OYUNUN AŞAMALARI

- a. Öğretmen her bir öğrencinin bir şairi temsil edeceği görevlendirmeyi yapar. (Görevlendirmeler öğretmen ve öğrenci arasında kalmalıdır.)
- b. Öğrenci temsil edeceği şair hakkında araştırma yapar. Görevlendirilen şairin bir şiirini seçer, okur ve şiirde anlatmak istenileni aktarır.
- c. Sınıftaki diğer öğrenciler anlatılan şairin kim olduğunu bilmeye çalışır. Şair, şiir anlayışı ve dönem bu yöntemle pekişmiş olur.

II. saat: Çalışma kâğıdı üzerinden dönemlere ait şiirler ve şiir anlayışları tekrar edilir, incelenir.

III. saat: İSTEK Defter üzerinden **Noktalama İşaretleri** işlenir.

IV. saat: İSTEK Defter üzerinden **Noktalama İşaretleri** işlenir.

V. saat: İSTEK Defter üzerinden **Noktalama İşaretleri** işlenir. Sf. 149'daki etkinlikler yapılır.

● **VI. HAFTA**

I. saat: PİTORESK ETKİNLİĞİ: Servetifünun Edebiyatı döneminde “resim altı şiir yazma” geleneği başlamıştır. Öğrencilerin bu dönemin şiir anlayışını benimsemeleri için bu geleneğe uygun olarak öğrencilere resim yapma ve altına şiir yazma etkinliği planlanmıştır. Bu plan şu şekildedir:

- Öğrenciler bahçeye çıkartılır.
- Resim bölümü ile iletişime geçip disiplinler arası çalışma yapılarak öğrencilerin resim yapması için uygun ortam oluşturulur.
- Öğrenciler resimlerini yaptıktan sonra yaptıkları resimlere uygun olarak bir şiir yazmaları istenir.
- Yapılan resimler ve altına yazılan şiirler okul koridorlarında sergilenir.

II. saat: Çalışma kâğıdı üzerinden dönemlere ait şiirler ve şiir anlayışları tekrar edilir, incelenir.

III. saat: İSTEK Defter üzerinden **Noktalama İşaretleri** işlenir.

IV. saat: İSTEK Defter üzerinden **Noktalama İşaretleri** işlenir.

V. saat: İSTEK Defter üzerinden **Noktalama İşaretleri** işlenir. Sf. 149'daki etkinlikler yapılır.