



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU ÖĞRETİM
ELEMANLARININ DERS GÖZLEMLERİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

BETÜL TUNÇYÜREK

İzmir
2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU ÖĞRETİM
ELEMANLARININ DERS GÖZLEMLERİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

BETÜL TUNÇYÜREK

İzmir

2019

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU ÖĞRETİM
ELEMENLARININ DERS GÖZLEMLERİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Betül TUNÇYÜREK

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Namık ÖZTÜRK**

**İzmir
2019**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Ders Gözlemlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

28/08/2019



Betül TUNÇYÜREK

Tarih: 19/09/2019

Tez Başlığı:

Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Ders Gözlemlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 140 sayfalık kısmına ilişkin, 19/09/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı %13'tür**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☐ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Betül Tunçyürek
Öğrenci No :2015950077
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Programı : Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)
Betül Tunçyürek

19.09.2019

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)
Dr. Öğr. Üyesi Namık Öztürk

19.09.2019

Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.
- 2: Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.
- 3: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 4: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Betül Tunçyürek tarafından Dr.Öğr.Üyesi Namık Öztürk yönetiminde hazırlanan “Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Ders Gözlemlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “Yüksek Lisans Tezi” olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi
Namık Öztürk

Danışman

Doc. Dr. Nejat İR A

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Ali Aksoy

Jüri Üyesi

...../...../.....

Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

İlk olarak tez hazırlama sürecinde sabrı, ilgisi, farklı bakış açıları ve rehberliği ile hep yanımda olan saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Namık Öztürk'e, nitel araştırma konusundaki bilgi birikimi ve değerli görüşleri ile kısa zamanda oldukça ilerleme kaydetmemi sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. İlke Çalışkan'a ve Doç. Dr. İrfan Yurdabakan'a, lisans ve yüksek lisans hayatım boyunca eğitimime katkısı olan tüm hocalarıma, veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen değerli meslektaşlarım Hilal Tatış Atasoy ve Gökay Şerif'e, zaman ve enerjilerini ayırıp anketime katılan meslektaşlarıma, yüksek lisans eğitimimin keyifli ve verimli geçmesinde çok büyük katkısı olan arkadaşım Fatma Hüsmenoğlu'na çok teşekkür ederim.

Fedakarlıkları, eğitimime verdikleri önem, bana kazandırdıkları disiplin ve herşeyden önce mükemmel ebeveynler oldukları için annem Selma Tunçyürek ve babam İlhan Tunçyürek'e, beni model alabileceğini düşünüp kendimi hep daha iyi olmaya zorlamamı sağlayan fakat artık benim kendisini model aldığım sevgili kardeşim Aytül Tunçyürek'e, her zaman olduğu gibi bu süreçte de stresimi, heyecanımı ve sevincimi bölüşen en iyi arkadaşım, eşim Mahir Doğan'a ve ailem gibi olan dostlarıma sonsuz teşekkürler...

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	viii
ABSTRACT	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	4
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Performans Değerlendirme (Appraisal) ve Ders Denetimi	8
2.2. Mesleki Gelişim	9
2.3. Ders Gözlemi ve Amaçları	11
2.4. Ders Gözlemlerinin Gelişimi ve Denetim Yaklaşımları	12
2.4.1. Öğretimsel ve Klinik Denetim	13
2.4.2. Sanatsal, Farklılaştırılmış ve Gelişimsel Denetim.....	15
2.4.3. Kılavuz Denetim ve Emsal Denetimi	16
2.4.4. Farklı Gözlemcilere Dayalı Modeller.....	17
2.4.4.1. Akran Gözlemi	17
2.4.4.2. Görünmez Gözlem (Unseen Observation)	18
2.4.4.3. Öz denetim (Self-observation)	19
2.4.4.4. Gözlemcinin Tutumuna İlişkin Yaklaşımlar	20
2.5. Gözleme İlişkin Tutumlar	20
2.5.1. Gözlemcilere İlişkin Tutumlar	21
2.5.2. Gözlemci Etkisi	22
2.5.3. Ders Gözlemlerinde Veri Toplama	23
2.5.4. Ders Gözlemlerinin Sıklığı ve Süresi.....	23
2.5.5. Ders Gözleminde Karşılaşılan Yaygın Sorunlar	24
2.5.6. Yükseköğretimde Ders Gözlemi	25
2.6. İlgili Yayın ve Araştırmalar	26
2.6.1. Yurt İçinde Alanyazınında Yapılan Çalışmalar	26
2.6.2. Yurt Dışında Alanyazınında Yapılan Çalışmalar	31

BÖLÜM III	36
YÖNTEM	36
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	36
3.2. Çalışma Grubu.....	36
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	40
3.4. Verilerin Analizi.....	40
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	43
3.6. Araştırmacının Rolü	44
BÖLÜM IV	45
BULGULAR VE YORUM.....	45
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	67
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
BÖLÜM V	101
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	101
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	101
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	101
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	102
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	104
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	105
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	106
5.1.6. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	106
5.2. Öneriler	108
5.2.1. Uygulamalar İçin Öneriler.....	109
5.2.2. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler	111
KAYNAKÇA.....	113
EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi	121
EK 2. Uygulama İzinleri.....	122
EK 3. İngilizce Sınıflarında Ders Gözlemi Anketi	125

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Öğretimsel denetim aşamaları	14
Tablo 2.2 <i>Akran gözleminin yararları ve eksiklikleri</i>	18
Tablo 3.1 Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik özellikleri.....	37
Tablo 4.1 <i>YDYO öğretim elemanlarının öğretmenlik becerilerini geliştirmede önemli gördüğü konular</i>	45
Tablo 4.2 <i>YDYO öğretim elemanlarının sınıf içi gözlemin öğretmenlik becerilerini geliştirmek için etkili bir yol olduğuna katılma düzeyleri</i>	47
Tablo 4.3 <i>YDYO Öğretim Elemanlarının sınıf içi gözlem çalışma grubunda etkin olarak yer almak isteme durumları</i>	47
Tablo 4.4 <i>YDYO öğretim elemanlarının sınıf içi gözlem üzerine çalışan bir grup içinde yer almak isteme sebepleri</i>	48
Tablo 4.5 <i>YDYO öğretim elemanlarının sınıf içi gözlem üzerine çalışan bir grup içinde yer almak istememe sebepleri</i>	50
Tablo 4.6 <i>YDYO öğretim elemanlarının gözlemlenmek için isteklilik durumları</i>	52
Tablo 4.7 <i>YDYO öğretim elemanlarının gözlemlenmek için istekli olma sebepleri</i> ..	53
Tablo 4.8 <i>YDYO öğretim elemanlarının gözlemlenmek için istekli olmama sebepleri</i>	55
Tablo 4.9 <i>YDYO öğretim elemanlarının meslektaşlarını gözlemlemek için istekli olma durumları</i>	57
Tablo 4.10 <i>YDYO öğretim elemanlarının meslektaşlarını gözlemlemek isteme sebepleri</i>	57
Tablo 4.11 <i>YDYO öğretim elemanlarının meslektaşlarını gözlemlemek istememe sebepleri</i>	60
Tablo 4.12 <i>YDYO öğretim elemanlarının ana dili İngilizce olan bir gözlemci tarafından gözlemlenmek isteme sebepleri</i>	64
Tablo 4.13 <i>YDYO öğretim elemanlarına göre gözlemcinin ana dilinin İngilizce olmasının fark yaratmama sebepleri</i>	66
Tablo 4.15 <i>YDYO öğretim elemanlarının gözlem aracı tercihleri</i>	68
Tablo 4.16 <i>YDYO öğretim elemanlarının öğretmen adayı gözlemi kazanımları</i>	71

Tablo 4.17 YDYO öğretim elemanlarının meslektaşını sınıfta gözlemleme deneyimi kazanımları.....	72
Tablo 4.18 YDYO öğretim elemanlarının öğretimi değerlendirirken en çok dikkat ettiği noktalar	76
Tablo 4.19 YDYO öğretim elemanlarının ders gözleminde avantajlı ve dezavantajlı bulunduğu yönler	78
Tablo 4.20 YDYO öğretim elemanlarının öğretimi geliştirme ve ders gözlemi algılarına ilişkin betimsel analiz sonuçları.....	86
Tablo 4.21 Öğretimin unsurları algılarının cinsiyet değişkenine göre sıra ortalamaları ile sıraların toplamı değerleri	88
Tablo 4.22 YDYO öğretim elemanlarının öğretimin unsurları algılarını, cinsiyet değişkenine göre belirlemek amacıyla yapılan Non-Parametrik Mann Withney U Testi sonuçları.....	89
Tablo 4.23 YDYO öğretim elemanlarının deneyim değişkenine göre öğretimin unsurları algılarını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları	90
Tablo 4.24 Öğretimin unsurları algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre sıra ortalamaları değerleri.....	91
Tablo 4.25 YDYO öğretim elemanlarının öğretimin unsurları algılarını, eğitim düzeyi değişkenine göre belirlemek amacıyla yapılan Non-Parametrik Mann Withney U Testi sonuçları	93
Tablo 4.26 YDYO öğretim elemanlarının öğretimin unsurları algıları ve yönetsel bir görevi olup olmaması arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları.....	94
Tablo 4.27 YDYO öğretim elemanlarının, öğretimin unsurları algılarının yabancı dil öğretimi ile ilgili kurs, seminer, konferans katılım değişkenine göre sıra ortalamaları değerleri	95
Tablo 4.28 YDYO öğretim elemanlarının öğretimin unsurları algılarını yabancı dil öğretimi ile ilgili kurs, seminer, konferans katılım değişkenine göre belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları	97
Tablo 4.29 Öğretim elemanlarının öğretimin unsurları algılarının gözlem hakkında kurs, seminer, konferans katılımı değişkenine göre sıra ortalamaları ile sıraların toplamı değerleri	98

Tablo 4.30 YDYO öğretim elemanlarının öğretimin unsurları algılarını gözlemle ilgili bilimsel akademik etkinlik katılımı değişkenine göre belirlemek amacıyla yapılan Non-Parametrik Mann Withney U Testi sonuçları	99
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Denetim yaklaşımları	13
Şekil 2.Bartlett'in kendini gözlem aşamaları.	19
Şekil 3. Nitel araştırmalarda veri analizi (Creswell, 2013).....	41
Şekil 4. YDYO öğretim elemanlarının gözlemci tercihleri	61
Şekil 5. YDYO öğretim elemanlarının ana dili İngilizce olan bir gözlemci tercihleri	63
Şekil 6. YDYO öğretim elemanlarının farklı gruplar tarafından gözlemlenme deneyimi.....	70



ÖZET

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU ÖĞRETİM ELEMANLARININ DERS GÖZLEMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırma ile Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının derslerinin gözlemlenmesine ilişkin yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın bir diğer hedefi ise öğretim elemanlarının ders gözlemlerine ilişkin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin tespit edilip, mevcut ders gözlemlerine alternatifler sunulmasıdır. Bu araştırma, öğretim elemanlarının tutum ve görüşlerini derinlemesine inceleme, ders gözlemlerine ilişkin olumsuz tutumları belirleyip çözümler sunma, mevcut ders gözlem modellerinde öğretim elemanlarının bakış açılarını ve ihtiyaçlarını daha çok katmaya odaklanması, böylece ders gözlemlerinin odağına öğretim elemanlarının mesleki gelişimini alması yönüyle önemlidir.

Bu çalışmanın katılımcıları, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan; farklı kıdem ve eğitim durumlarından 87 öğretim elemanıdır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme tercih edilmiş; İzmir ilinde ders gözlemleri konusunda olabildiğince farklı tutum ve uygulamaları olan iki kurum seçilmiştir.

Ders gözlemlerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma betimleyici fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır ve bu çalışmada veriler nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılarak incelenmiştir. Öğretim elemanlarının ders gözlemlerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi için Lasagabaster ve Sierra'nın (2011) geliştirdiği, Merç (2015) tarafından Türkçe'ye çevrilen ve uyarlanan "Observation in the (foreign) language classroom' questionnaire" adlı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araştırma için daha fazla demografik bilgiye ihtiyaç duyulduğundan, ilgili bölüme ekleme yapılmıştır. Açık uçlu ve likert tipi maddeler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmadığından, anketin demografik bilgiler bölümü dışındaki kısımları Merç'in araştırmasında uyguladığı biçimde kullanılmıştır. Hedef kurumlarda, araştırma ile bilgi verildikten sonra, gönüllü katılımcılara veri toplama aracı olan anket ulaştırılmıştır.

Anketler toplandıktan sonra likert tipi sorulara verilen yanıtlar incelenip ilgili maddeler üzerinde yüzde ve frekans hesapları yapılmış, açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler ise, betimsel ve içerik analiz yöntemleriyle incelenmiştir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar tek tek listelenip düzenlendikten sonra, kodlar belirlenip temalar oluşturulmuştur.

Alanda deneyimli bir araştırmacı da verileri incelemiş, analizler karşılaştırılıp puanlanmıştır ve iç geçerlik katsayısı 0,95 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, öğretim elemanlarının sınıf içi ders gözlemlerini, öğretimi geliştirmede etkili bir yol olarak gördüğü ve çoğunluğun ders gözlemlerini avantajlı bulduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki gelişime katkı sağlama, dersi planlama ve ders içi uygulamaları geliştirme, dönüt alma ve farkındalığın artması ders gözleminin en yaygın ifade edilen avantajları olarak belirtilmiştir. Öte yandan, öğretmenin performansının, öğrencinin ve öğrenme ortamının olumsuz etkilenmesi, doğallığın bozulması, değerlendirilmeye ilişkin sorunlar ile gözlem süreci ve dokümantasyona ilişkin olumsuzluklar, katılımcıların ders gözlemlerine ilişkin dezavantajlı gördükleri yönlerdir. Katılımcıların çoğu meslektaş, öğretmen eğitmeni ve öğretmen adayı tarafından gözlemlenmek için gönüllü olduklarını belirtirken en az tercih edilen gözlemci grubu yöneticiler ve müfettişler olmuştur. Gözlemcilerin ana dili, çoğunluk tarafından fark yaratan bir faktör olarak değerlendirilmemiştir. Bu durumun fark yarattığını düşünen katılımcılar da genelde, gözlemcinin ana dilin İngilizce olmasının yararlı olabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, gözlem araçları arasında en çok tercih edilen gözlemci notları olurken, amaca hizmet eden herhangi bir gözlem aracının uygun olacağına da sıkça yer verilmiştir. Gözlem deneyimi olan katılımcılar genellikle bir öğretmen eğitmeni veya bir meslektaş tarafından gözlemlenmiş olup deneyimlerinin öğretmenlik becerilerini farklı boyutlarda geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, gözlem sürecinin olabildiğince gerçeği yansıtacak şekilde tasarlanması, iş yükü göz önünde alınarak sürecin basitleştirilmesi, değerlendirme değil gelişim temelli olması ve gönüllük esaslı bir yapı kurularak sürecin yönetilmesi önerilmektedir. Ayrıca, gözlemci seçiminde, gözlemcinin eğitimi ve dönüt verirken kullandığı dilin dikkate alınması yararlı olacaktır. Gözlemci-gözlemlenen arasındaki ilişkinin formaliteden uzak, nesnel, işbirliği ve görüş paylaşımı odaklı olması da beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders gözlemi, hazırlık okullarında mesleki gelişim, öğretim elemanı görüşleri

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF INSTRUCTORS' VIEWS ON COURSE OBSERVATION AT SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES

The purpose of the study is to determine the instructors' perspectives on being observed at the School of Foreign Languages, at Yasar University and Dokuz Eylul University. The study also aims at proposing alternatives to current observation models by identifying instructors' needs and expectations regarding classroom observations. The study is considered as significant due to the fact that it thoroughly analyzes the instructors' attitudes and perspectives, explores negative attitudes towards classroom observations, offers suggestions, integrates instructors' perspectives and needs into the current observation models more, and therefore, it focuses on instructors' professional development.

Participants of the study consist of 87 instructors with various educational backgrounds and experiences working at the School of Foreign Languages at Yasar University and Dokuz Eylul University, in the 2017-2018 academic year. To establish the study group, among the purposeful sampling methods, deviant case sampling was preferred. Therefore, in İzmir, two institutions with maximum differences concerning classroom observation implementations were included in the study.

Aiming at finding out instructors' views on classroom observations, the study is designed in the form of a descriptive phenomenology and the findings of the study were analyzed through qualitative and quantitative methods. To find out the instructors' views on classroom observation, "Observation in the (foreign) language classroom" questionnaire" which was created by Lasagabaster and Sierra (2011), translated into Turkish and adapted by Merç (2015) was used. Since more demographic information was needed for this study, a few more items were added to the relevant section. For open-ended and Likert scale items, it was not required to make any changes for the study; therefore, the survey was used as it was in Merç's (2015) study except for the demographic information section. After informing participants about the study, the survey was given to volunteering participants to be completed.

Upon receiving the completed surveys, Likert scale items were inquired; percentages and frequencies were calculated while open-ended items were examined by means of descriptive analysis and content analysis. Firstly, responses given for open-ended items were

listed and organized one by one, and then codes were identified to set the themes. An experienced researcher in the field also analyzed the findings by following the same steps; in the end, the two analyses were compared and inter-rater validity was found to be 0,95.

It was discovered that instructors perceive classroom observation as an effective way to improve teaching and most of the participants find classroom observations advantageous. Contributing to professional development, lesson planning and improving classroom practices, getting feedback and increasing awareness have been the most commonly highlighted benefits of classroom observation. Yet, the fact that instructors' performance is badly affected, negative impacts of observation on students and learning, unnatural class atmosphere, issues regarding instructor evaluation, observation process and documentation emerged as disadvantages of classroom observation. Most participants claimed that they volunteered to be observed by a colleague, a teacher trainer and/or a pre-service teacher; however, school directors and inspectors were the least preferred observers. The majority of the participants did not consider the observers' mother tongue as a noteworthy factor. For those who suggested it had an impact, being observed by an English native speaker might be gainful. Besides, among classroom observation tools, observers' notes were the most favored one, yet any tool that serves the purpose well would be convenient for many instructors. Instructors with observation experiences were usually observed by a teacher trainer and/or a colleague and stressed that observation contributed to their teaching skills in various ways.

In accordance with participants' views, the observation process should be designed to reflect the reality of class; it should be simplified considering the workload, focus on development rather than evaluation and encourage voluntary participation or should be managed in that respect. It is also suggested that in the selection process of classroom observers, observers' feedback skills and educational background should be taken into account. Finally, the relationship between observer and observee is expected to be away from formalities, but objective, cooperative and oriented on exchanging ideas.

Keywords: Classroom observation, Professional Development in preparatory class, instructors' views

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın önemi ve amacı ‘Problem Durumu’ başlığı altında ele alınmış; problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

‘Öğretme’nin merkezi öğretene iken bugün öğrenen merkezli öğretim başarılı eğitim sistemlerinde kabul görmüş ve bunun sonucunda öğretme eylemi salt bilgi aktarımı olmaktan çıkıp öğrenmeye yön veren, öğrenmeyi destekleyen süreçlere dönüşmüştür. Daha aktif bir öğrenen profili, yeni öğretim anlayışları ve eğitimdeki gelişmeler, öğretene sürekli olarak kendini güncellemesini ve geliştirmesini zorunlu kılmaya başlamıştır. Gelişen teknolojiye ayak uydurmak, çağı yakalamak, yeni yöntem ve materyalleri takip edebilmek, eğitimin en önemli girdisi olan öğrencilerdeki değişimlerin farkında olmak ve eğitimi buna uygun olarak planlamak, yeni girilen farklı eğitim ortamlarına veya kademelerine adapte olabilmek, kendini bir eğitimci olarak profesyonel ve yeterli hissetmek, eğitimciler için oldukça önemlidir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de alanında uzmanlaşmanın, güçlü ve veya gelişmesi gereken yönlerinin farkında olmanın, güçlü yanlarını mesleğinde daha etkili kullanmanın, fosilleşmeden kurtulmanın yolu mesleki gelişimden geçer.

Türkiye’de artan eğitim talebini karşılamak için eğitim fakültelerinde kontenjan artışına gidilmiş, kimi üniversitelerde yeni eğitim fakülteleri açılmış; bunun yanı sıra Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına MEB onaylı pedagojik formasyon sertifika eğitimi ile devlet okullarında çalışma fırsatı tanınmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm branşlarda Dokuz Eylül Üniversitesi için belirlenen pedagojik formasyon kontenjan sayısına bakacak olursak 650 (Dokuz Eylül Üniversitesi, 2018), Ege Üniversitesi için 600’dür (Ege Üniversitesi, 2018). Türkiye genelinde bu sayıların çok daha fazla olacağı düşünüldüğünde önceki yıllarda olduğu gibi eğitim fakültesi mezunları dışında da öğretmen olma koşullarını sağlayacağını ön görebiliriz. Lisans düzeyindeki eğitimini farklı alanlarda tamamlamış olmak eğitimciler arasındaki farklardan yalnızca biridir. Lisansüstü eğitimler, bireysel farklılıklar, edinilen deneyimler, farklı motivasyon düzeyleri gibi birçok faktör eğitimcilerin sınıf içinde gerçekleştirdiği öğretme sürecine etki edebilir. Farklı nitelikleri olan bu öğretmenlerin öğrenci merkezli güncel eğitim yaklaşımlarına, kurumların hedeflerine,

gerekli materyal ve teknolojilere, programa ve öğrencilere uygun bir öğretim ortamı sağlayıp sağlamadığını takip edebilmek, gereksinimleri doğrultusunda rehberlik sağlayabilmek için bir denetim ve geliştirme mekanizması çok büyük önem taşır. Bu sayede eğitimciler arasında belli bir standart yakalanmış olur.

İlk ve ortaöğretim düzeyinde eğitim personeline görülebilen bu farklar, yükseköğretim düzeyinde de karşımıza çıkar ve yabancı dil olarak İngilizce eğitimi göz önüne alındığında istihdam edilen eğitimcilerin İngiliz Dili Eğitimi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık, Dilbilim gibi çok farklı eğitim altyapıları ile sisteme eklemlendiği dikkat çeker. Türkiye’de üniversitelerin Hazırlık veya Modern Diller Programları’nda yabancı dil olarak İngilizce eğitimi veren akademik kadrolara bakıldığında tam zamanlı veya ders saat ücretli olarak, yeni mezun veya deneyimli, lisansüstü eğitimi almış ya da almamış farklı profiller olduğu görülebilir. Son dönemlerde hem belli bir kaliteyi yakalamaya hem standartlaşmaya katkı sağlayabilecek bir gelişme yaşanmış ve kadro başvuru koşullarına Yükseköğretim Kurumu tarafından geçerliği kabul edilen bir yabancı dil sınavından yeterli puan almak, Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Giriş Sınavı’ndan minimum 70 puan almak, alanında tezli yüksek lisans eğitimi almış olmak maddeleri eklendi (T.C. Resmi Gazete, 9 Aralık 2018). Hala tam olarak standart yakalanmamış olsa da bazı önkoşulların belirlenmesi istihdam edilecek eğitimciler arasındaki bireysel farklılıkları minimize etmeye katkı sağlamaktadır. Kadro başvurularında geçerli olan bu koşulların ders saat ücretli çalışan öğretim elemanları için de birebir aynı olmasını öngören bir yasal dayanak henüz mevcut değildir.

Öğretim elemanları arasındaki farkları azaltabilecek olan bu girişimler öğretmenlerin niteliklerine dair performans bazında herhangi bir öngörü sağlamada yetersiz kalabilir. Sınav puanları veya akademik geçmişi, önkoşulları sağlamış olan bir öğretim elemanının öğretim performansına dair net bilgi vermemektedir. Sınıfta gerçekte ne olup bittiğini bilmenin daha güvenilir yolları aranmalı ve bu yolla eğitim personeli geliştirilmelidir. Akademik personelin geliştirilmesi ile ilgili Avrupa Komisyonu’nun (2019) açıklamaları şu şekildedir:

“Türkiye’de akademisyenler için planlanmış bir hizmetiçi eğitim yasası veya fiili bir uygulama bulunmamaktadır. Fakat ülkede 1980’lerden sonra sayıları artan ve özellikle 2000’li yıllarda uluslararası veritabanı endekslerinin Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) tarafından doçentlik kıstası olarak ele alınması ile beraber, araştırma çalışmalarında içerik ve kalite anlamında büyük yol alınmıştır. Benzer bir biçimde, yine 2000’li yıllardan günümüze tüm disiplinlerde yapılan konferans, kongre, sergi ve sempozyum gibi çalışmalar katlanarak artmıştır. Öte yandan, Yükseköğretim Kurumu desteği ile üniversitelerin abone olduğu uluslararası veri tabanları ve dijital kütüphaneler, Türk bilim insanlarına ulusal ve uluslararası

çalışmalara makale, sunu, tez, kitap gibi temel akademik ürünlere zamanında ve hızlı bir biçimde ulaşım imkânı sağlamaktadır. Ayrıca son yıllarda TÜBİTAK'ın Cahit Arf Bilgi Merkezi çalışması, ULAKBİM çatısı altında uluslararası dergilerin tanımlanması ve ulaşımının kolaylaşması, araştırmacılar için doğal bir öğrenme ortamı ve mesleki gelişime olanak tanımaktadır. Ayrıca, öğretim elemanlarının alanlarına yönelik bilimsel çalışmalarda bulunmak ve bilim görgüsünü artırmak için üniversitelerin anlaşmalı olduğu ulusal/uluslararası üniversitelerle iş birliğine dayanan Farabi ve Mevlana değişim programları bulunmaktadır.”

Değişim programlarından akademik bilgi edinme, araştırma ve paylaşma ortamlarının artışına ve çeşitlenmesine rağmen akademisyenlerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde yararlanılabilecek pek çok yöntem ve veri toplama aracı mevcuttur. Kalaycı (2009) üniversite düzeyinde akademisyenlerin öğretim performanslarını değerlendirmek için *öğrenci değerlendirme anketleri, bölümdeki tecrübeli meslektaşları tarafından yapılan değerlendirme, kendi kendini değerlendirme, yöneticilerin değerlendirmesi, üniversite dışından uzman değerlendirmesi, mezun öğrencilerin değerlendirmesi, en başarılı öğretimi gerçekleştiren öğretim elemanlarına verilen ödüller, video çekimleri, mezunlar hakkında işverenlerin görüşleri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri* yöntemlerinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Değerlendirme amacıyla anketler, portfolyolar, ödül belgeleri, ses ve görüntü kayıtları, görüşmeler, başarı notları ve gözlem formları gibi veri araçlarının kullanılabileceğini de ifade etmiştir. Fakat ne yazık ki Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında belli bir yargıya varma amacıyla yapılan değerlendirmelerde öğretim performansına bakılmadığı da dile getirilmektedir (Kalaycı, 2009).

Genel anlamda yükseköğretim düzeyinde sınıf içinde neler olup bittiğine dair inceleme yapmak suretiyle bir gelişim hedeflenmemiştir. Çeşitli değerlendirme yöntem ve veri toplama araçları olsa da bunlardan etkili bir şekilde yararlanıldığına dair iyi örneklerle ve çalışmalara sıkça rastlanmamaktadır. Aynı durum üniversiteler içindeki ayrı bir birim olan Yabancı Diller Yüksekokullarında da söz konusudur. Yabancı dil eğitimde kaliteyi arttırmak amacıyla bazı üniversiteler, kendi yüksekokulları bünyesinde öğretmen gelişim ofisi, sürekli gelişim ofisi gibi birimler kurarak öğretmenlere hizmet içi eğitimler sağlamaktadır ve son yıllarda bu birimlerin ve okullarda sürdürülen mesleki gelişim artması yönünde girişimler olduğu görülmektedir (İngiliz Dili Öğretimi Ve Mesleki Gelişim Derneği., 2019). Üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokullarının organizasyonu ve katılımıyla gerçekleştirilen *T Plus* adı altındaki bu etkinlikler İngiliz Dili Öğretimi ve Mesleki Gelişim Derneği’nin (TESOLTurkey) kurulmasıyla bir dernek çatısı altında daha da genişletilmiştir. Bu bağlamda, ders gözlemleri de gerek bu birimlere bağlı olarak ya da koordinatörler,

yüksekokul müdürleri, müdür yardımcıları tarafından yürütülen etkinliklerdir ve mesleki gelişim bakış açısı ile uygulandığında öğretim elemanlarının gelişimini amaçlar. Kimi yabancı dil yüksekokulunda uygulanan ders gözlemleri etkinlikleri birçok sebeple diğer okullarda uygulanmamakta, öğretmenlerin sınıf içindeki performansı sadece öğrencilerin doldurduğu anketlerle belirlenmektedir.

Hem performans değerlendirmede hem de mesleki gelişimde büyük rolü olan ders gözlemlerinin amaçlarına ulaşmasında temel unsur olarak öğretim elemanlarının inançları ve hazır bulunuşluluk düzeyleri görülebilir; hazırbulunuşluluk düzeyleri yüksek ve ders gözlemleri için istekli olan öğretim elemanları bu süreçten gerçek anlamda yararlanabilir. Eğer öğretim elemanları ders gözlemleri için hazır değilse veya çekinceleri varsa bunların tespit edilip detaylı biçimde incelenmesi ve sorun olarak belirtilen unsurların ortadan kaldırılması ile sürecin daha başarılı bir şekilde yönetilmesi, eğitimcilerin alanlarında daha çok geliştirilmesi ve/veya değerlendirilme süreçlerinin daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesi mümkün olacaktır.

1.2. Amaç ve Önem

Freeman ve Richards'a göre (1996) dil eğitimi daha iyi anlamamız için dil öğretmenleri hakkında daha çok bilgi sahibi olmamız gerekir. Öğretmenlerin dil eğitimi ile ilgili ne bildikleri, sınıf içi uygulamalar hakkında ne düşündükleri, bu bilgiler ve düşünme süreçlerinin formal öğretmen eğitimi ve meslek başında edinilen tecrübelerle nasıl öğrenildiğini bilmek dil eğitimi anlamamız açısından yararlı olacağı eklenmektedir (Freeman ve Richards, 1996). Öğretmenler hakkında daha çok bilgi sahibi olmanın en güvenilir yollarından biri de görüşlerini direkt olarak kendilerine sormaktır. Böylece öğretmenler aracılığıyla dil eğitimine dair daha çok bilgi sahibi olabiliriz.

Öğretmenler hakkında bilgi sahibi olmanın gerekliliği inancıyla yapılan bu araştırma, öncelikle mesleki gelişimin ve değerlendirmenin önemli bir ayağı olan ders gözlemlerine ilişkin algıları ve tutumlarının incelenmesi sayesinde öğretmenlerin ders gözlemini konu edinen gelişim etkinliklerine katılıp katılmama sebepleri, hangi sıklıkla katıldıkları, ders gözlemlerinin onlara ne kadar fayda sağladıkları, fayda sağlamıyorsa sebepleri hakkında bilgi verebileceği ve daha etkili ders gözlem etkinliklerinin düzenlenmesinde rehber olacağı için önemlidir.

Öğretmeni geliştirmenin yanı sıra değerlendirme amacıyla da kullanılan sınıf gözlemleri, öğretmenlerin mesleki başarı algıları, mesleki yeterlik algıları, mesleki gelişime karşı genel tutumları üzerinde etkili olabilir; ders gözlemlerinde ne kadar faydalanabileceklerini belirleyebilir. 50 okul müdürünün belirttiğine göre, değerlendirme

amacı güttüğü zaman strese ve ders gözlemi sonucunda kullanılacak dönüte karşı dirence sebep olabilen ders gözlemleri, öğretmenler için kritik bir süreçtir ve ders gözlemlerinin güvenilirliğinin düşük olmasının pek çok olumsuz etkisi olabilir (Haep, Behnke ve Steins, 2016). Bu sebeple, ders gözlemlerinin güvenilirliğinin arttırılmasının gerektiği ileri sürülmektedir. Bu araştırma ile öğretim elemanlarının sınıf içi ders gözlemlerine ilişkin görüşleri incelenerek avantajlı ve dezavantajlı buldukları yönler belirleneceği için olumsuzluğa neden olan durumlar mümkün olduğunca gözlem dışında tutulabilir böylece uygulayıcılar değerlendirmenin daha verimli olduğu, öğretim elemanının farkındalığını daha çok arttıran, öğrenmesine daha çok olanak sağlayan bir ders gözlemi ortamı sağlayabilir.

Bu çalışma, öğretim elemanlarının tutum ve görüşlerini derinlemesine incelemesi, ders gözlemlerine ilişkin olumsuz tutumları belirleyip, çözümlerle birlikte gözden geçirilmiş bir model ortaya koymayı amaçlaması açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın sonuçları henüz ders gözlem etkinlikleri olmayan Yabancı Diller Yüksekokulları için yararlı olabileceği gibi, hâlihazırda ders gözlemi yapılan yüksekokul programlarında, gözlemlenenlerin de görüşlerine yer verilerek gözlem modelleri üzerinde düzenlemeler yapılmasına katkı sağlayabilir.

Mesleki gelişim hedefiyle yola çıkıldığında öğretmenlerin neyi nasıl daha iyi öğrendikleri, hangi yollarla kendilerini daha iyi geliştiklerini, gözlem uygulamaları nasıl bir yöntem izlenirse etkili olacağı konusunda görüşleri kendilerine sorulursa, ihtiyaçlar ve tercihlere daha çok hitap edilmiş olur. Bu bağlamda, çalışmanın bir diğer boyutunu ise öğretim elemanlarının ders gözlemlerine ilişkin avantajlı ve dezavantajlı gördüğü durumların saptanması ve gözlemci tercihleri ile gözlem deneyimleri hesaba katılarak uygulanabilir, öğretmeni geliştiren ders gözlemi alternatifleri sunulmasıdır. Bu araştırma ile katılımcıların şimdiye kadar deneyimledikleri gözlemlere dair farklılıklar, çekinceler ve başarılı bulunan uygulamalar göz önünde bulundurularak olası bir gözlem modeli için öneriler olarak sunulmuştur. Belirtilen amaçlar doğrultusunda araştırmanın problemi aşağıda ifade dile getirilmiştir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan öğretim elemanlarının ders gözlemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

- 1- Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan öğretim elemanlarının ders gözlemi çalışmalarına katılma konusunda istekli olma ya da olmama sebepleri nelerdir?

- 2- Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan öğretim elemanları derslerini gözlemlemesi için kimi ya da kimleri tercih etmektedirler (Yönetici ya da müfettiş, öğretmen eğitmeni, meslektaş, araştırmacı, öğretmen adayı ya da öğrenciler)? Gözlemcinin anadilinin İngilizce veya Türkçe olması öğretim elemanlarının gözlemci tercihlerinde önemli bir faktör müdür?
- 3- Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan öğretim elemanlarının ders gözlemi için gözlem aracı tercihleri nelerdir?
- 4- Ders gözlemi deneyimi olan Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu öğretim elemanlarının kazanımları nelerdir?
- 5- Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan öğretim elemanlarının ders gözleminin avantaj ve dezavantaj olarak nitelendirdikleri yönleri nelerdir?
- 6- Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu öğretim elemanlarının, ders gözlemlerinin öğretimi geliştirmedeki algılarına ilişkin görüşleri, onların
 - a) cinsiyetine,
 - b) öğretmenlik deneyimine,
 - c) eğitim düzeyine,
 - d) yönetsel bir görevi olup olmamasına,
 - e) yabancı dil öğretimi ile ilgili kurs, seminer, konferans katılım sıklığına
 - f) gözlem hakkında kurs, seminer, konferansa katılıp katılmamasına göre değişkenlik göstermekte midir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2017-2018 öğretim yılında İzmir ilindeki Yaşar üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okullarında görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri ile sınırlıdır. Kültürel faktörlerin öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşlerinde önemli bir rolü olabileceğinden “Native Speaker” ya da “Yabancı” statüsünde görev yapan öğretim elemanları araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmada ele alınan probleme ait verilerin toplaması araştırmada kullanılan ölçme aracıyla ve öğretmenlerin araştırmada kullanılan ölçme aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada, araştırma sürecine katılacak olan öğretim elemanlarının, “The Observation in the Language Classroom” anketinde yer alan soruları içtenlikle ve samimiyetle yanıtlayacakları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada yer alan kavramlar, aşağıda tanımlandıkları anlamlarda kullanılmıştır.

Ders Gözlemi: Öğretim ve/veya öğrenme etkinliklerinin amaçlı olarak, sistematik veri toplama ve analiz etme süreçleri aracılığıyla değerlendirilmesidir (Bailey, 2001).

Öğretim Elemanı: Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileridir (Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, 2018).

Yabancı Diller Yüksek Okulu: Yüksekokul, üst düzeyde uygulayıcı meslek elemanı yetiştiren yükseköğretim kurumu, akademi olarak tanımlansa da (Yüksekokul, t.y.) bu çalışmada, Yabancı Diller Yüksekokulu ile İzmir iline bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinin İngilizce Hazırlık Programları, Akademik İngilizce Programları ve Genel İngilizce Programlarını kapsayan yüksekokullar kastedilmiştir.

1.7. Kısaltmalar

YDYO: Yabancı Diller Yüksekokulu

TESOL: Teaching English to Speakers of Other Languages (Anadili İngilizce olmayanlara İngilizce öğretimi)

EFL: English as a Foriegn Language (Yabancı dil olarak İngilizce)

CELTA: Certificate in English Language Teaching to Adults (Yetişkinlere İngilizce Öğretimi Sertifikası)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Performans Değerlendirme (Appraisal) ve Ders Denetimi

Eğitmenin kurum içinde kendisinin nerede olduğunu görmesi, kurumun da öğretmenin ne denli verimli olduğunu bilmesi ve verilere dayandırabilmesi için performans değerlendirmeleri oldukça gereklidir. Performans değerlendirmeleri çoğu kurumda ya hiç yapılmamakta ya da belli bir sistematiğten uzak olup genellikle işe alım ile işten çıkarma süreçlerini yönetmek için kullanılmaktadır. Oysa süreç sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü takdirde görüşleri alınan öğrencilerle eğitimciler arasındaki ilişkileri güçlendirmek de dahil olmak üzere hem kurum hem öğretmen açısından büyük getirileri olmaktadır (Ur, 1996, s.324).

Aguinis' e göre (2009) performans değerlendirme sürekli devam eden belirleme, ölçme ve bireyin performansını kurumun stratejik hedefleriyle uyumlu olarak geliştirme sürecidir. Bu süreçte sonuç boyutuna veya süreç boyutuna odaklanabilir; sonuç odaklı değerlendirmelerde kariyer ilerlemeleri temel alınıp terfi ettirme, bir alt pozisyona düşürme, sözleşme sonlandırma gibi adımlar atılabilirken süreç odaklı değerlendirmelerde kariyer gelişimi, mesleki öğrenme ve dönüt gibi konularda performans gelişimi hedeflenir (akt. Elliot, 2015).

Temel amacı öğretmenin geliştirilmesi yoluyla okulda verilen öğretimi daha kaliteli kılmak olan performans değerlendirme sürecinin ne kadar etkili yürütülebileceği büyük ölçüde kurumunda yöneticilerin ve varsa denetçilerin tutumuna ve eğitimcilerin algısına bağlıdır (Monyatsi, Steyn ve Kamper, 2006). Bir değerlendirme sürecinin gerekliliğine inansalar da, eğitimciler kurumlarında uygulanan mevcut değerlendirme sistemlerinin etkili olmadığını düşünebilirler. Bu durumun örneklerinden biri Singapur ilkokullarında yaşanmıştır. Yürütülen çalışmaya katılan eğitimcilerin tamamına yakını değerlendirme sisteminin çekici olduğuna katılsa da yarısından fazlası mevcut değerlendirme sisteminden memnun olmadığını dile getirmiştir. Değerlendirme sistemden memnun olanlar ise gelişime katkı sağlama olanağı olduğunu ifade etmişlerdir (Kelly, Shi, Chong ve Hu, 2008). Benzer şekilde performansı değerlendirilen eğitimcilerin de bu süreçte bakış açıları farklılık gösterebilir. Bartlett'in değerlendirme sürecinde (1998) üst yönetim, değerlendirmeyi yapan

ve değerlendirilen eğitimciler olarak gruplandığı katılımcılar, kendi grupları içinde rolleri aynı olmasına karşın- kurumlarında pratikte yürütülen sisteme ilişkin farklı görüşlerini ifade etmişlerdir. Özellikle okul hiyerarşisindeki statü ve pozisyonları, yaş ve kıdemlerine göre değişiklik gösterse de mesleğinin ilk yıllarındaki eğitimciler performans değerlendirme sürecini önemli bulurken deneyimli eğitimciler süreci “zorunlu bir iş yükü” hatta “oyun” olarak görmektedirler. Flores’in (2012) Portekiz’de yürütmüş olduğu çalışmada ise öğretmenlerin performans değerlendirenlerin tanınırlığı, sürecin bürokratik ve sonuç odaklı yönü, pratiğe dönük uygun koşulların olmaması konularında şüpheleri olduğu dikkat çekmiştir. Fakat aynı zamanda değerlendirme sistemi vesilesiyle öğretmenlik mesleğiyle ilgili yararlı tartışmaların gerçekleştiği ve öğretmenlerin pratikteki uygulamaları üzerine yansıtma olanakları olduğuna da değinilmiştir.

Farklı bileşenleri olabilen bu değerlendirme tipinde Ur (1996) *meslektaşlardan gelen dönüt, öğrencilerden gelen dönüt ve eğitmenin kendi kendini değerlendirmesinin* de gerekli olduğunu düşünmektedir. Performansı değerlendiren denetçinin veya kurum yöneticisinin görüşü, meslektaşlardan gelen dönüt hatta öğrencilerden gelen dönüt derslerin gözlemlenmesi sonucu oluşmakta veya ders gözlemleri performansın sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesinde araç ya da araçlardan biri olarak kullanılmaktadır. O halde, ders gözlemleri üzerine yapılacak tüm çalışmalarda gözlemin değerlendirme amacı taşıyıp taşıyamaması önem taşımaktadır ve gözlemlenen eğitmenin de gözlemcinin de ders gözlemi algılarında ve süreçte büyük bir etkisi olması beklenebilir.

2.2. Mesleki Gelişim

Öğretmenler kimi zaman zorunluluktan olsa da genellikle farklı sebeplerle mesleki gelişim etkinliklerine katılırlar. Bailey, Curtis ve Nunan’a (2001) göre, eğitimcilerin mesleki gelişim etkinliklerinden genel anlamda beklentileri bireysel kazanım hedefleri bağlamında yeni bilgi ve beceriler edinmek, değişime ayak uydurmak, itibar ve gelirlerinde artış elde etmek, daha etkileyici bir özgeçmişe sahip olmak, öğretme sürecinde yaşanan olumsuzluklardan kurtulmaktır. Tüm bunları başarmak için mesleğe başlamadan alınan öğretmenlik eğitimi (pre-service teacher training) ve hizmet içi eğitimler (in-service teacher training) oldukça gereklidir. Ur’un (1996) dikkat çektiği gibi tüm eğitimciler hem mesleğe başlamadan eğitim almalı hem de meslekte deneyimleri ne kadar artarsa artsın gelişimlerini sürdürmelidirler.

Öğretmenin kendini geliştirmesi; eğitim bilimciler tarafından personel geliştirme, hizmetiçi eğitim, mesleki gelişim ve sürekli mesleki gelişim gibi farklı kavramlarla

adlandırılmıştır (İlğan, 2013). Sertifika programları, çalıştaylar, konferanslar, çalışma grupları, seminerler ve kurslar en yaygın mesleki gelişim etkinlikleri olarak görülse de bütüncül bir bakış açısıyla bakıldığında ise mesleki gelişim, bireyin kariyeri boyunca edindiği formal ve informal öğrenme deneyimlerinin toplamı olduğundan birkaç etkinlikle sınırlandırılmamalıdır (Fullan, 1991). Kapsamı bu kadar geniş olan mesleki gelişimin en temel boyutlarından bazıları katılımcıların motivasyonu, gelişimin sürekliliği ve uygulanabilirliğidir. Schleveber (2011) sürekli mesleki gelişim yoluyla öğretimin kalitesini arttırmak, dinamizm ve öğretmenin kariyeri boyunca süreklilik gerektirdiğini ifade ederken Day ve Leitch (2007) sürekli mesleki gelişimin öğretmenlerin günlük öğretme becerilerine entegre edebilecekleri pratik konulara odaklanan fırsatlar sunmasının gerekliliğine vurgu yapar (akt., Pang ve Wray, 2017).

Díaz-Maggioli (2004)' ye göre mesleki gelişimin kazanımlarını uygulama sürecinde zaman zaman aksilikler olsa da- mesleki gelişime karşı olanlar dahi- bu gelişim etkinliklerinin temelde öğrencinin öğrenmesini iyileştirmeyi amaç edindiğini kabul eder. Diğer bir deyişle, öğretmenin kendisini sürekli geliştirmesi yalnızca kariyeri ile ilgili değildir; aynı zamanda öğrencinin başarısına katkı sunmaya odaklanır. Benzer şekilde, Pang ve Wray (2017) öğretimin kalitesinin profesyonel gelişimle ilişkili olduğunu, öğretmenin kalitesi artırıldığında akademik başarının da artmasının beklendiğini vurgular. Çoğu zaman temel amacı öğrenmeyi daha iyi hale getirmek olarak değerlendirilen mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki ve öğrenme çıktılarındaki değişime, öğrenme çıktılarındaki değişimler ise öğretmenlerin inanç ve tutumlarına etki eder (Guskey, 2002). Öğretmenlerin inanç ve tutumları da daha sonra katılacakları mesleki gelişim etkinliklerini etkileyeceği için burada bir döngünün varlığından söz edilebilir. Bu bağlamda, mesleki gelişime ve bu gelişimin olumlu uygulamalarla öğrenme süreçlerine yansımına özen gösterirken, öğretmenlerin inanç ve tutumlarını dikkate almamak bu döngüyü bozar, mesleki gelişimin hedeflerine ulaşmasını engeller. Ayrıca, öğretmen faktörünün akademik başarı üzerinde okulla ilgili tüm faktörlerden daha etkili olduğunu ve öğretmenin açık, anlaşılır olmasının, öğretme stratejilerinin ve mesleki gelişiminin başarıyı arttırdığını dile getirilir (Pang ve Wray, 2017).

Gültekin (2007) *öğretmen eğitiminin, öğretmen geliştirmenin ve öğretmen eğitiminin* farklı kavramlar olduğuna ve farklı öğretmen eğitimi modellerinin ve yaklaşımlarının varlığına dikkat çeker. Bu yaklaşımlardan biri hizmet içi eğitimidir (in-service training) ve hizmet içi eğitimler yoluyla sağlanabilir. Öğretmen yetiştirenler arasındaki bireysel farklılıklar sebebiyle standart bir etkili program tarifi yapmak güçtür ve öğretmen geliştirme

etkinliklerinin etkililiğinin değerlendirilmesinde hem öğretmenlerin görüşleri alınmalı hem de öğrenci başarıları incelenmelidir (Guskey, 1994). Bu doğrultuda, mesleki gelişim etkinliklerinden biri olarak değerlendirilebilecek olan ders gözlemleri, kurumda uygulamaya geçilmeden, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri alınmalı; amaç kadar önemli olan ihtiyaçlar, tutumlar ve profil göz önünde bulundurularak bir program hazırlanmalıdır. Varolan bir program da değişen ihtiyaçlar ve öğretmen profiline paralel olarak gözden geçirilmeli, gerektiğinde değişiklikler yapılmalıdır.

Ders gözlemlerinde performans değerlendirme amacı taşımanın tüm gözlem süreci ve kişileri etkileyebileceğinden bahsedilmişti. Benzer şekilde mesleki gelişim amacıyla yürütülen ders gözlemlerinde de diğer amaçla yapılan bir ders gözlemine göre gözlem süreci, sıklığı, gözlemcinin ve gözlemlenen eğitimcinin dikkat ettiği konular, taraflar arasındaki iletişim ve gözlem sonucu elde edilen kazanımlar farklılık gösterebilir.

Kimi ülkelerde etkili olsa da Türkiye’de mesleki gelişim etkinliklerinin etkili olduğunu söylemek güçtür ve genelde seminer veya çalıştay etkinliklerinden ibarettir. Mesleki gelişim etkinlikleri sistematik bir şekilde yürütülmemekte, öğretmenlerin aktif olduğu ve *işgücünün içine yerleştirilmiş* etkinlikler düzenlenmemektedir (İlğan, 2013). Ders gözlemleri ile öğretmenin geliştirilmesi sürecinde ise öğretmen aktif ve iş başında olmasının yanı sıra etkinlikler sistematik bir şekilde gerçekleştirildiğinde etkili bir mesleki gelişim ortamı sağlanabilir. Yararları ve olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde de ders gözlemi yoluyla mesleki gelişim sağlayabilmek için tüm eğitim kademelerinde gerekli düzenlemeler yapılmalı ve eğitimcilerin kendi deneyimleri üzerinden öğrenmesine daha çok olanak tanınmalıdır.

2.3. Ders Gözlemi ve Amaçları

Etkili eğitimin ne olduğunu anlamak ve eğitimi geliştirmek için kullanılan önemli araçlardan biri olarak değerlendirilen gözlem, öğretme durumunun farkındalığı ve gelecek öğretme etkinliklerinin planlanması için kullanılan birkaç yöntemden biridir (Malderez, 2003; akt. Şen, 2008).

Wragg’ın (1999, s.3) da ifade ettiği gibi gözlemler amaçlarına ve yöntemlerine göre çeşitlilik göstermektedir. Aydın (2014) toplumsal hayatın sosyal, siyasi, ekonomik gelişmelerle sürekli bir devinim halinde olduğunu, eğitimin hem gelişmelerden etkilenmesi hem de gelişmelerin kalıcılığını sağlama işlevi dolayısıyla güncellenmesi gerektiğini, bunun gerçekleşmesi için çok iyi bir hizmet öncesi eğitimin dahi yetersiz kalacağını dile getirir. Yıllar içinde okul sıralarında edinilen bilgiler kimi zaman çağın gerisinde kalabilir. Bu bağlamda, eğitimin ve eğitimcinin günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, çağı yakalaması

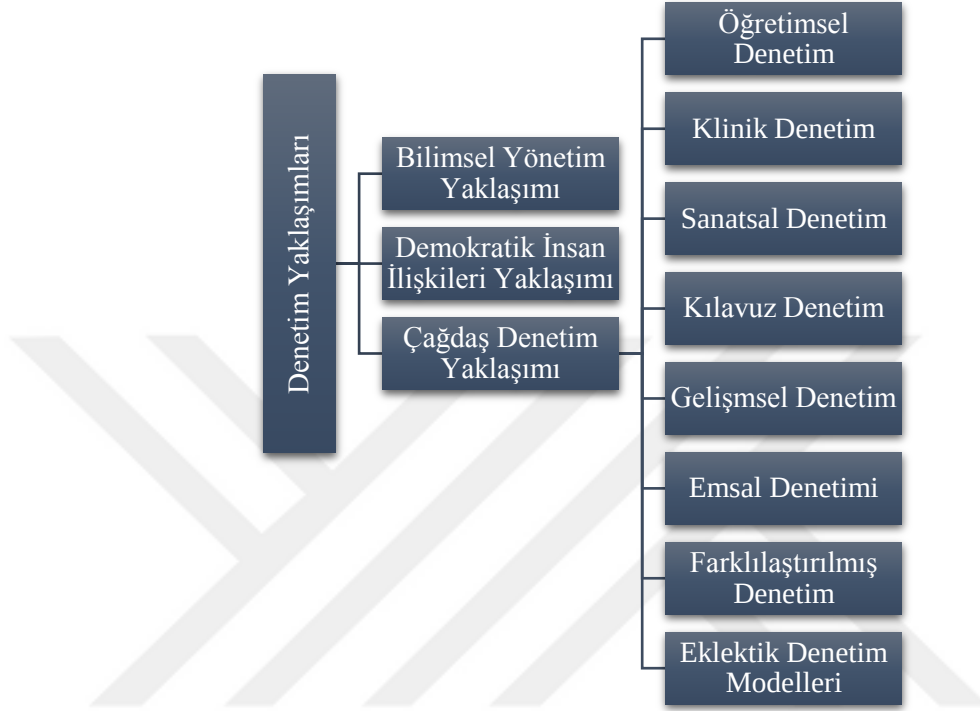
için hizmet içi eğitimler büyük rol oynamaktadır. Gerek hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gerek sınıf içinde verilen eğitimin çağın gerekliliklerine uygun olup olmadığının tespit edilmesi için ders gözlemleri yürütülmektedir. Hizmet içi eğitimin bir parçası olarak ele alınabilen ders gözlemleri, pratiğe dayalı olması, gözlemci-gözlemlenen arasında birebir ilişki kurulması, formal ve informal kazanımları ve her iki tarafın da farkındalığını arttırması bakımından önemli bir yer tutar (Hatip, 2006). Kimi zaman yalnızca mesleki gelişim amacıyla yürütülen ders gözlemleri kimi zaman da performans değerlendirme (appraisal), maaşların belirlenmesi, terfi ettirme gibi konularda ölçüt olarak alınmaktadır (Wang ve Day, 2002; Flores, 2012; Montgomery, 2014). Bailey (2006) ise ders gözlemlerinin öğretmen gelişimini desteklemesinin ve öğretmenler hakkında yargılar oluşturma yanında müfredatın ne kadar iyi eş güdümlendiğini, güçlük çeken öğrencileri izleme olanağı sunduğu, problemleri olan öğrencilere yardım etmede bir araç olarak kullanılabildiği gibi farklı alt amaçlarına da değinmiştir.

Farklı amaçlarla yürütülen ders gözlemlerinin yöntemlerinin ve modellerinin farklılık göstermesi çok doğal hatta gereklidir. Salt olarak öğretmenin gelişiminin hedeflendiği durumlarda gözlenen-gözlemci iletişimi ve gözlem sonrası belirlenecek hedefler performansın değerlendirildiği ders gözlemlerine göre sonuç değil, süreç odaklı olacaktır.

2.4. Ders Gözlemlerinin Gelişimi ve Denetim Yaklaşımları

Ders gözlemlerinin sistematik bir şekilde yapılması 1960'lı yıllara denk gelmektedir. Bellack ve diğerleri (1966), 15 öğretmenin dersini ses kaydına alıp transkriptini çıkarmış böylece sınıftaki etkileşimin ne kadarını öğretmen ne kadarını öğrencilerin oluşturduğunu inceleme ve etkileşimleri kategorize etme şansları olmuştur. Flanders (1970), analizini ders sonrasında değil dersi gözlemlediği esnasında yapmış ve öğretmen ile öğrencilerin etkileşmelerini 10 kategoriye ayırmıştır. Bu çalışmaları Sinclair ve Coulthard'ın (1975) dersi hiyerarşik bir düzlemde inceledikleri söylem analizleri, Stubbs ve Delamont'un (1976) antropolojik yaklaşımları, Fansellow'un (1977) öğretmen ve denetçilerin davranışlarının bilincine vararak güçlenmesi temelli *multimedya yaklaşımı*, Mitchell ve Parkinson'un (1979) tema, dil öğrenme aktivitesi, öğretmen ve öğrenci modları ile sınıf organizasyonu olmak üzere dersi 5 boyutta inceleyen yaklaşımı, Bowers'ın (1980) etkileşimlerin amaçlarını grafik üzerinde gösterdiği ve ana dil/ hedef dil kullanımını dikkate aldığı analizleri takip etmiştir. Ders gözlemlerine etnografik yaklaşımıyla Hammersley ve Atkinson (1983), eklektik yapıları olan amaca göre tasarlanmış özel amaçlı ders gözlemi modelleriyle katkıda bulunmuşlardır (akt. Wallace, 2001).

Günümüzde, denetime ilişkin yaklaşımlar, bilimsel yönetim yaklaşımı, demokratik insan ilişkileri yaklaşımı ve çağdaş denetim yaklaşımı olarak üç ana yaklaşım altında toplanabilir (Aydın, 2014).



(Karakuş, 2010; Aydın, 2014; Köybaşı, Uğurlu ve Demir, 2017; Beycioğlu ve Dönmez, 2009)

Şekil 1. Denetim yaklaşımları

2.4.1. Öğretimsel ve Klinik Denetim

Aydın'a göre (2014), öğretimsel denetimi, *amacı öğretme ve öğrenme süreçlerini geliştirmek ve etkili kılmak olan sınıf içi etkinlikler üzerine odaklanan planlı ve programlı eylemler bütünüdür*. Sürekli gelişime açık olması yönüyle pusula (Erdem, 2006) ve geliştirme amacı doğrultusunda tüm aktiviteleri ve paydaşları bir arada tutması yönüyle yapıştırıcı (Glickman, 1990) gibi mecazlarla ilişkilendirilen öğretimsel denetim, amaçları ve aşamaları açısından kliniksel denetimle benzerlikler göstermektedir, hatta kimi eğitim bilimciye göre kliniksel denetimin bir boyutu olarak da değerlendirilir (akt. Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Öğretimsel denetim öğretmenle ön tanışma, sınıf gözlemi, gözlem sonrası görüşmeye hazırlık, gözlem sonrası görüşme ve önceki adımların eleştirilmesi adımlarını takip eder. Öğretimsel ders gözlemi aşamaları ve her aşamada yer alan etkinlikler Tablo 2.1'de gösterilmektedir.

Tablo 2.1

Öğretimsel denetim aşamaları

1.Aşama: Öğretmenle ön tanışma	Gözlemin amaç ve yönteminin açıklanması, Gözlemlenecek öğretmen hakkında bilgi edinme
2.Aşama: Sınıf gözlemi	Öğretmen ve öğrencinin sınıf ortamında izlenmesi, Not tutma, ses veya video kaydı alma
3.Aşama: Gözlem sonrası görüşmeye hazırlık	Gözlemcinin verileri analiz etmesi, Gözlemlenen öğretmenle kuracağı diyalogu tasarlaması
4.Aşama: Gözlem sonrası görüşme	Puana dayalı dönüt verme, Öneriler sunma, Birlikte amaç belirleme
5.Aşama: Önceki adımların eleştirilmesi	Gözlem uygulamalarda herhangi bir değişiklik yapılması gerekli görüldüğü takdirde konuya ilişkin çalışmaların yapılması

(akt. Memduhoğlu ve Zengin, 2012)

Öğretimsel denetimle birçok ortak noktası bulunan klinik ders gözlemi uygulamaları ise şu aşamaları takip etmektedir: a) gözlem öncesi görüşme, b) gözlem aşaması, c) analiz, d) gözlem sonrası görüşme, e) gözlem sonrası analiz ve f) yeniden planlama.

- a) Gözlem öncesi görüşme: Bu aşamada amaçlanan gözlemci ile gözlemlenen arasında güven temelli bir ilişkinin kurulması, gözlemlenecek öğretmenin amaçları konusunda farkındalığının artması ve gözlemci ile birlikte plan yapmasıdır. Böylece gözlemin diğer aşamaları için iletişim kanalları açılmış olacak ve gözlemci ile gözlemlenen sürecin geri kalanına ilişkin birbirlerini anlamış olacaktır.
- b) Gözlem aşaması: Öğretmen ve gözlemcinin birlikte analiz yapıp öğretmeni geliştirecek bir rota çizebilmek için veriye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu verilerin öğretmenin sınıftaki doğal davranışlarını ve yaklaşımlarını yansıtmaları büyük önem taşır. Diğer bir konu ise gözlemin tesadüfi bir etkinlik değil, amaçlı ve planlı bir çalışma olmasıdır. Hem öğretmen hem gözlemci önceden gözleme ilişkin hazırlıklarını yaparlar. Sınıf içi gözlem

anında odaklanacak konular ve amaçlar önceden görüşülüp kararlaştırılmış olduğu için öğretmene ilişkin veriler özellikle seçilmiş verilerdir.

- c) Analiz: Analiz aşamasında amaç gözlem sırasında saptanan öğretmen davranışlarının, yöntem ve uygulamalarının anlaşılmasıdır. Bu yolla gelecekteki öğretme etkinlikleri için öğretmenin güçlü olduğu yönlerini daha da güçlendirmek ve geliştirmesi gereken yönleri üzerinde ilerlemek hedeflenir. Analiz aşaması, tüm gözlem sürecinin mantığının öğretmenler tarafından daha açık bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Diğer bir deyişle, analiz aşamasında gözlemci öğretmenin davranışlarını ve sebeplerini anlamlandırır; öğretmen ise gözlem sürecinin akılcı temellerinin daha çok farkında olur.
- d) Gözlem sonrası görüşme: Gözlem sonrası toplantı, gözleme ilişkin dönüt vermek açısından önemlidir. Etkili öğretimi fark etmek, daha az etkili öğretimi belirlemek, olumlu değişimi teşvik etmek, farkındalığı arttırmak için önemlidir (Bailey, 2006, s.40). Richards ve Farrell'e göre (2011, s.100) genellikle gözlem sonrası toplantı aşağıdaki adımları izler;
 1. Gözlemlenen öğretmen dersine ilişkin nelerin iyi gidip nelerin gitmediğini, bir dahaki sefere neleri farklı yapabileceğini paylaşır.
 2. Eğer önceden gözlemci ile gözlemlenen arasında kararlaştırılan belirli ders odakları varsa ona dair toplanan veri ve çıkarımlar paylaşılır ve tartışılır.
 3. Gözlemci, gözlemlenen öğretmenin açıklamalarına karşılık verir ve kendi gözlemlerini de ekler.
 4. Dersin problemli olan bölümleri tartışılır ve sorunların çözülebileceği stratejiler belirlenir.
 5. Bir dahaki gözlem için hedef belirlenir.
- e) Gözlem sonrası analiz: Gözlem teknikleri ve denetmenin kendini değerlendirmesine odaklanan bu aşama sonunda gözlem uygulamasının etkililiği değerlendirilir. Gözlemcinin deneyimine bakılmaksızın kendini geliştirmesi ve objektifliğini koruması için bu aşama oldukça önemlidir.
- f) Yeniden planlama: Gözlem sonrası görüşme ile ulaşılan hedefler tespit edilir ve bu durum öğretmenin daha farklı bir noktaya eriştiğini gösterir. Gelişmekte olan öğretmen için artık yeni hedefler belirlenir. Bu hedeflerin belirlenmesi gözlemci ile öğretmenin karşılıklı fikir alışverişi ile gerçekleştirilir (Aydın, 2014).

2.4.2. Sanatsal, Farklılaştırılmış ve Gelişimsel Denetim

Çağdaş denetim denince en yaygın olarak tanınan ve uygulanan ders gözlemi ikisi klinik ders gözlemi ve öğretimsel ders gözlemi olmasının yanında, ders gözlemlerini de

içinde barındıran birçok denetim yaklaşımı ve modeli ortaya atılmıştır. 1970’li ve 80’li yıllar boyunca model olarak öne çıkan klinik denetim takip eden dönemlerde bir yandan tartışılıp bir yandan etkileri yoğun olarak devam ederken gelişimsel denetim modeli popülerlik kazanmaya başlamıştır. Bu model Glickman tarafından geliştirilmiş ve denetim ile direkt olarak öğretmenin “bilişsel, kavramsal, ahlaki, benlik, bilinç ve ilgi alanlarındaki” gelişimi hedeflenmiştir (Aydın, 2005) . Gelişimsel denetim öğretmenin doğrudan gelişiminin yanı sıra hizmet içi eğitim, müfredat gelişimi, grup gelişimi, eylem araştırmaları, sınıf içi yardım gibi konuları da içermektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2009). Sınıf içi yardım ve grup gelişimi gibi konular söz konusu olduğunda gözlem yapmak son derece faydalı olacaktır.

Bu yaklaşımlardan bir diğeri olan sanatsal denetimin temelleri, Yılmaz (2004)’ın da belirttiği gibi bilimsel denetim uygulamaları yirminci yüzyılın sonlarına doğru diğer alanlardaki gelişmelerden etkilenmesiyle ve öğretimi salt bir teknik süreçten öte bir sanat olarak ele alma görüşüyle oluşmuştur. Akabinde denetimin de sanatsal bir boyutu olduğu düşünülmeye başlanmıştır. Sanatsal denetim, gözlemci ve gözlemlenenin fikir alışverişi yapan iki profesyonel olarak görüldüğü, etkinliklerin denetimde sanatsal bir bakış açısı vurgulanan denetim modelidir. Eisner (1982) sanatsal denetimi “Denetçinin sınıfta meydana gelen önemli ayrıntıları değerlendirmedeki bilgi, algı, anlayış ve -duyarlılığı ile gözlemlediklerini öğretmene açıklamadaki yeterliğine dayanan bir yaklaşım” şeklinde tanımlar (akt. Yılmaz, 2004). Seçkin’e (1998) göre sanatsal denetimde denetçi kendine denetlediği öğretmeni özel kılanın ne olduğunu, öğretimi olumlu etkileri olan güçlü yanlarının neler olduğunu ve bunları geliştirebilmesi için neler yapılabilir diye sormalıdır. Öğretmenin sınıf gözlemi sırasında tüm güçlü yönlerini gösterebilmesi gerçekçi olmadığı için, denetçi okul yöneticisi ve öğretmenin kendisi ile iletişim halinde olmalıdır (akt; Bostancı, Bulut ve Özbey, 2011).

Farklılaştırılmış denetim, öğretmen ve ihtiyaçları çevresinde şekillenirken, gözlemcinin rolü ise ihtiyaçları doğrultusunda, gelişimi için gözlemlenen öğretmene destek olmaktır. Bu gözlem tipinde her ne kadar destek olan gözlemci de olsa gözlemlenen öğretmenden de aktif olması beklenir. Gözleme ilişkin veri akışı yalnızca gözlemciden sağlanmaz; meslektaşlarından, öğrencilerinden ve yöneticilerden de bilgi toplanır (İlğan, 2008).

2.4.3. Kılavuz Denetim ve Emsal Denetimi

Kılavuz denetimde bir öğretmenin başka bir öğretmeni denetlemektedir. Denetimi yapan öğretmenin denetlenene göre daha deneyimli olması bilgi ve becerisine güvenilmesi esastır. Denetlenen öğretmen öğretim etkinliklerini geliştirmek için *kılavuz öğretmenden*

yardım, destek ve öneriler alır. Bu süreçte denetimi gerçekleştiren kılavuz öğretmenin eleştirel olmaması, meslektaşını yargılamaması, işbirlikçi bir tutum sergileyerek karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurup eğitim-öğretim etkinliklerinin iyileşmesine destek olması beklenir (Sullivan ve Glanz, 2000; akt. Karakuş, 2010).

Emsal denetimin çıkış noktası sınıf ortamını, sınıfta olup biteni, öğretimin sınıfta en iyi ne şekilde gerçekleşebildiğini en iyi öğretmenlerin bileceği görüşüdür ve iyi bir öğretim performansının en sağlıklı bir şekilde emsal öğretmenler tarafından değerlendirilebileceği varsayılmaktadır. Alfonso (1977) emsal denetimi, *öğretmenlerin temel olarak gözlem, analiz ve dönüt süreci içinde, bir yönetici veya deneticinin gözetiminde ya da tümüyle kendi sorumluluklarında olmak üzere birbirlerini değerlendirdikleri, gönüllülük esasına dayanan esnek bir denetim yaklaşımı* olarak tanımlamaktadır (Karakuş, 2010). Öte yandan bu denetim tipinde bir öğretmen diğeri denetliyor olsa da bu üstünlük kurma, hiyerarşik bağlar gibi bir durum yaratmaz. Tam aksine, emsal denetim aracılığıyla, öğretmenler fikirlerini ve deneyimlerini paylaşır, işbirliği kurarak birbirlerinden öğrenirler, birbirlerine destek ve cesaret verirler (Sullivan ve Glanz, 2000; akt. Karakuş, 2010).

2.4.4. Farklı Gözlemcilere Dayalı Modeller

Gözlemciler her zaman yöneticiler, bölüm başkanları ya da eğitimciler olmayabilir. Deneyim süresi ölçüt alınmaksızın meslektaşlar alternatif gözlemciler olabilir; belli aşamaları takip ederek ve nesnel olmaya özen göstererek gözlemlenin kendisi aynı zamanda gözlemci olabilir ya da gözlemci dersi aktif olarak izlemeden yani görünmez olarak değerlendirme ya da geliştirme sürecine katkı sağlayabilir.

2.4.4.1. Akran Gözlemi

Cosh (1998) akran gözlemine ilişkin iki farklı algı olduğunu dile getirir. Bunlardan biri öğretmeni değerlendirme aracı olarak kullanıldığında akran gözleminin öğretmenlere tehdit altında olduklarını hissettirdiğidir ve bu durumda gözlemde ne gözleme katılmak isterler ne de katıldıkları durumda gözlemde yararlanabilirler. Öte yandan, yansıtıcı bir yaklaşım olarak kullanıldığında ise öğretmeni geliştiren bir araç olarak görülür. Akran gözlemi Tablo 2.2’de de görüldüğü gibi pek çok açıdan yararlı olsa da kimi gözlemciler tarafından yanlış yapılması, gözlemcinin dönüt verecek yeterlikte olamaması gibi kimi eksik veya dezavantajlı yönleri de barındırır.

Tablo 2.2

Akran gözleminin yararları ve eksiklikleri

Akran gözleminin yararları;	Akran gözleminin eksiklikleri;
- Gözlemci belli bir konuyu diğerlerinin nasıl öğrettiğini, yaygın bir sorunla nasıl başa çıktığı görebilir, öznel bir görüşünü meslektaşıyla karşılaştırabilir (Richards ve Farrell, 2005). - Dinamik, güvene ve desteğe dayalı bir öğretme ortamı sunar (Richards and Farrell, 2005). - Meslektaşlarından aldıkları dönütle alanlarında başarılı olduklarına emin olabilir ya da kendilerini gözden geçirebilirler (Blackmore, 2005). - Akran gözleminde ‘süreklilik’ mümkündür (Fletcher ve Orsmond, 2004). - Öğretmenler, akran gözlemi ile kendi öğretimlerini yansıtıcı bir bakış açısı ile irdeleyebilir, öğrenciler ile daha fazla empati kurup onların öğrenme süreçlerine daha çok odaklanabilir (Adshead ve diğerleri, 2006).	- Gözlemlenenler, süreci başarısız öğretmenlerin tespit edilmesi olarak algılamaktadır (Adshead ve diğerleri, 2006; Cosh, 1999; Siddiqui ve diğerleri., 2007). - Gözlemlenenler, alanın uzmanı bir meslektaşı tarafından gözlemlendiği için içeriğe çok fazla odaklandığını ve meslektaşının yargılayıcı bir tutum içinde olduğunu düşünmektedir (Blackmore, 2005). - Gözlemciler, meslektaşlarını seçtirmekten kaçındıkları için olumsuz görüşlerini hiç paylaşmayıp tamamen olumlu dönüt vermektedirler (Blackmore, 2005). - Öğretme etkinliğinin nesnel bir şekilde değerlendirilemeyeceği de göz önüne alındığında, gözlemciler meslektaşına dönüt verecek yeterlikte değildir (Cosh, 1998). - Süreklilikten uzak olma ve taraflar tarafından farklı algılanma gibi süreci ilgilendiren sorunlarla karşılaşılabilir (Fletcher ve Orsmond, 2004).

(Şen, 2008)

2.4.4.2. Görünmez Gözlem (Unseen Observation)

Ders gözlemleri ile ilgili öğretmen çekincelerinden biri olan gözlemlenmekten kaynaklı stres ya da endişeyi ortadan kaldırmak için, öğretmenin gözlem sürecinde daha çok kontrol sahibi olması için ve sürecin değerlendirmeden çok gelişimi hedeflediği durumlarda tercih edilebilecek bir ders gözlem modelidir. Öğretmenlere farklı kategoriler ve sorulardan

oluşan iki anket verilir: İlk olarak öğretim felsefeleri ve inançları ile ilgili anketi dersten önce yanıtlarlar; dersin bitiminde, o derse odaklanıp, dersle ilgili görüşlerini yansıtırlar. Ders sonrası görüşmede anket üzerinden giderek tartışılır. Bu yöntemde hedef genele dair fikir edinmek ve öğretmenin kendini geliştirmesine yardımcı olmaya çalışmaktır (akt. Bailey, 2006).

Hem müdür hem öğretmenlerin ifadelerine göre, canlı video ders gözlemi ile nispeten görünmezlik sağlanıp daha doğal veriler elde edilmiş, öğrencilerin ve öğretmenlerin gözlemciden kaynaklı rahatsızlıkları giderilmiştir (Liang, 2015). Öte yandan her okulu iklimi, öğretmen-müdür-öğrenci iletişimleri, dönüt alma ve verme biçimi farklılık gösterebileceği için canlı video gözleminin geleneksel yöntemlerden daha motive edici olmasını genellemek doğru olmayabilir.

2.4.4.3. Öz denetim (Self-observation)

Yansıtma yoluyla farkındalıkları arttırabilecek olan öğretmenler genelde kendilerine ayna tutacak araçlara ihtiyaç duyarlar. Kendini gözlemleme de öğretmenin kendi hakkında kararlar vererek kendini değerlendirmesini sağlayan bir bilgi toplama yöntemi olarak kullanılmaktadır (Richards ve Farrell, 2005; akt. Şen, 2008). Ders gözlemi etkinliklerinde her zaman bir denetmen, bir meslektaş veya bir araştırmacı olmayabilir ve öğretmen kendini dışardan bir göz olarak mümkün olduğunca nesnel olarak izleyebilir.

Bartlett (1997) yansıtıcı öğretme konusunda öğretmenin kendini gözlemlemesi ve analiz etmesi ile ilgili bir yol haritası çizmiştir ve Bartlett'in kendini gözlemlemenin birbirini takip eden aşamalarını Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Bartlett'in kendini gözlem aşamaları.

Bu süreç “Öğretmen olarak ne yapıyorum?” sorusunu sorarak problemi belirleyip kaydetme, not alma, durumu tasvir etme ile başlar. Takiben öğretmen öğretimini “Öğrettiklerim ne anlam ifade ediyor?”, “Amacım ne idi?” gibi sorular üzerinden kendi öğretimini sorgular, kimi zaman meslektaşlarıyla tartışır. Yarıştırma basamağında öğretmen bulunduğu noktaya nasıl geldiğini anlamlandırmaya çalışır, öğretiliyle yüzleşir, tutarsızlıkların/zıtlıkların nedenlerini araştırır. Kimi zaman bu öğretmenin uygulamak istediği işe programın örtüşmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Değerlendirme noktasında öğretmen kendine “Nasıl daha farklı öğretebilirim?”, “Bunu değiştirirsem nasıl olur?” gibi

sorular sorarak bulunduğu noktadan hareket edip farklı alternatifler üretmeye yönelir. Tüm bu araştırma ve sorgulama sürecinin sonunda öğretmen, neyi nasıl öğreteceğine odaklanarak öğretimini yeniden düzenler ve uygulamaya geçirir (Bartlett, 1997, s.209).

2.4.4.4. Gözlemcinin Tutumuna İlişkin Yaklaşımlar

Denetim yaklaşımlarında genelde denetim ihtiyacının temelinde yatan ne ise denetimin nasıl yapılacağına, odağında neyin yer alacağına da belirleyicisi olmaktadır. Sanatsal denetimde, denetime yaklaşımı belirleyen eğitimcilerin farklı yönlerini görebilme, yaratıcılıklarını açığa çıkarabilme ihtiyacıdır (Aydın, 2005). Freeman (1982) gözlemleri yaklaşımlar bakımından üç kategoride toplar. Bunlardan ilki gözlemlenenin güçlü ve zayıf yanlarının ele alındığı ve standartları net bir şekilde önceden belirlenmiş olan denetsel (supervisory) yaklaşımıdır. Diğer, gözlemci ve gözlemlenen arasındaki güç eşitliğine vurgu yapan, gözlemlenenin eleştirel düşünmesini teşvik eden ve gözlemcinin yargılayıcı olmaktan kaçındığı alternatif (alternative) yaklaşımıdır. Sonuncusu ise gözlemcinin gözleneni anlamaya çalıştığı, tüm sürecin kontrolünün gözlenende olduğu yöneltmesiz (non-directive) yaklaşım olarak adlandırılmaktadır. Bu durumda, gözlemin amacı performans değerlendirme ise öğretmenin dersinin izlenmesi ile yargılara varılacağı için alternatif yaklaşım gibi bir model amaca uygun olmayacaktır. Wallace'a göre (2001) Freeman'ın ortaya koyduğu bu üçlü yaklaşımı, Gebhrad (1984) beşli yaklaşımıyla- yönlendirici, alternatif, işbirlikçi, yöneltmesiz, yaratıcı denetim- genişletmiştir.

Sonuç olarak, farklı gözlem yöntemlerinden hangisinin kullanılacağı konusunda amaçlar, bağlam ve zaman, belirleyicidir (Wragg, 1999). Yaklaşımlardan salt birini benimsemek yerine, ihtiyaçlara göre birkaç yöntem ve yaklaşım aynı anda değerlendirilebilir.

2.5. Gözleme İlişkin Tutumlar

Ders gözlemleri uygulamaları programa ve kuruma göre değişiklik gösterildiğinden sınıf gözlemi algıları ve deneyimleri de eğitimcilere ve eğitimci adaylarına göre değişiklik göstermektedir. Bu bağlamda, eğitimcilerin sorun olarak algıladıkları konular incelenerek denetim ve değerlendirme uygulamalarına bakışı geliştirebilir; eğitimcilerin ders gözleminde temel gereksinim olduğunu düşündüğü saygı, güven, güvenlik ve işbirliği odaklılık esas alınabilir (Wang ve Day, 2002). Gözlemin başarısına etki eden birçok faktör mevcut olsa da gözlemcinin sürece ve gözlenene karşı tutumları, gözlemcinin öğrenme ortamına olan etkisi, veri toplamada kullanılan araç ve yöntemler ile bunların gözlemlenene, hatta öğrenme ortamına etkileri; ders gözlemlerinin hangi sıklıkta yapıldığı ve gözlemcinin sınıfta geçirdiği

zaman oldukça önemlidir. Ayrıca, yaşanan sorunların tespit edilip incelenmesi gelecek ders gözlemlerinin daha başarılı geçmesine katkı sağlayacak ve gözlemin nasıl olması gerektiği kadar nasıl olmaması gerektiğine dair de görüş sunar. Her öğretim kademesinin kendine has özellikleri olması ve yükseköğretimin ders denetimlerine ilişkin uygulamalarının MEB'e bağlı okullardan farklı olması, Yükseköğretim düzeyinde ders gözlemlerinin kendi doğasına uygun yaklaşımlar gerektirmesi nedeniyle bu bölümün incelenmiştir.

2.5.1. Gözlemcilere İlişkin Tutumlar

Ders gözlemleri amacı doğrultusunda farklı kişiler tarafından yapılabilir hatta kişinin dersini kayda alıp kendini gözlemlemesi şeklinde olabilir. Gözlemciler, kurumdaki müdür, müdür yardımcıları, koordinatörler, seviye/sınıf koordinatörleri, bölüm/zümre başkanları, denetmenler, öğretmen eğitimcileri, meslektaşlar, öğrenciler, olabileceği gibi kurum dışından gelen müfettişler, eğitimci, araştırmacılar, öğretmen adayları olabilir. Gözlemcilerin kimler olacağı; eğitim düzeylerinin, yaş ve deneyimlerinin, kurumdaki pozisyonlarının ne olması gerektiği gözlemin ve kurumun hedeflerine göre değişiklik gösterebilir. Fakat gözlemcinin statüsü, gözlem deneyimleri ve eğitim düzeyi çok önemlidir. Dersi yorumlamaya geldiğimizde statülerden kaynaklı olarak meslektaş ile yaşanan diyalog bir denetçi ile yaşayacağımızdan farklı olacaktır. Birçok defa ders gözlemi yapan bir denetçi gözlem becerileri açısından yeni başlayan birine göre daha yetenekli olabilir. Öte yandan, eğitim düzeyi bazen deneyimin önüne geçebilir; yeni mezun birinin teknik anlamda bilgi donanımı aldığı eğitimin içeriğine göre alandaki daha deneyimli bir eğitmene göre daha fazla olabilir (Wallace, 2001, s.64).

Türkiye'de gözlem ve denetim denince akla ilk olarak kurum yöneticisi olan müdürler, müdür yardımcıları ve MEB'e bağlı görev yapmakta olan eğitim denetmenleri gelebilir çünkü birçoğumuz eğitim hayatımız boyunca hemen hemen her yıl sınıfımızı ziyaret eden bakanlık denetçilerini ve olağandışı bir durum olduğunda kısa ziyaretleriyle okul müdürlerini hatırlarız. Fakat farklı ülkelerde, farklı eğitim sistemlerinde gözlemciler çeşitlilik gösterebilir. Örneğin İngiltere'de bu grup daha da genişletilebilmektedir; veliler, sponsorlar veya destekçiler, valiler öğretmenlerin performans değerlendirmeleri için derslerinin gözlemlenmesi sürecine katılabilirler. Bu durum, ders gözleminin kimin tarafından yapılmasının daha sağlıklı olacağına, kimlerin hangi sebeple gözlem yapmasının daha etkili ve profesyonel olabileceğine dair sorgulamalara yol açmaktadır. İngiltere örneğinde, tüm paydaşların dersi izlemeye hakkı olduğu savunulurken, öğretmenlerin yetkinliğinin değerlendirilmesinin ayrı bir profesyonellik gerektirmesi sebebiyle ders izleme etkinliklerine alternatifler sunulmaktadır (Wragg, 1999, s.105).

Genelde gözlemlenelerin durumları, beklentileri ve çekinceleri üzerinde durulsa da gözlemciler açısından da tedirginlik yaratan bazı konular mevcuttur. Şüphesiz Bunlardan biri de gözlem sonrası görüşmelere ilişkin hassasiyetleridir. Bu çekinceler Wajnryb (1994) tarafından şu şekilde gruplanmıştır:

- Öğretmenlerin hislerini incitmemek ile vermek istedikleri mesajı net bir şekilde iletme arasındaki çizgiye dikkat edebilmek,
- Eleştirel bir dönütün olumlu karşılanacağı güven ve duygudaşlık ortamı oluşturabilmek,
- Öğretmenlerin değer yargıları üzerinde etkili olabileceğinden kelime seçimleri hakkında temkinli olmak,
- Hem yardımcı (danışman, rehber, teşvik eden...) hem eleştirel (değerlendiren, zayıflıklara dikkat çeken...) rollere bürünmek,
- Gözlemciler eğitici mesajı hafife alan bir kelime seçimi veya ton ile karşılık verse bile buna karşı koyup mesajı iletebilmek,
- Kendi gelişmelerinin farkındalığını gösterebilmek (akt. Bailey, 2006)

2.5.2. Gözlemci Etkisi

Gözlem yapan kişi, sınıftaki fiziksel varlığı ile gözlemlenen öğretmen ve öğrenciler üzerinde bir etki bırakmış olur ve davranışlarında farklılıklar görülebilir. Gözlemcinin sınıf üyelerinin davranışlarında sebep olduğu bu değişikliğe gözlemci etkisi (reactivity) denir. Deneyimli olsa da pek çok öğretmen ders gözlemini stresli veya kendine güvenini yüksek tutmanın zor olduğu bir etkinlik olarak görür; bu yüzden ders gözlemleri konusunda gönülsüzdür ve her zamankinden farklı, özel bir ders hazırlar (akt. Liang, 2015; Aubusson ve diğerleri 2007; Borich, 2008; Gebhard ve Oprandy, 1999; Mercer, Barker, and Bird 2010).

Liang (2015) öğrencilerin de gözlemci etkisinde farklı davrandığını, kimi zaman öğrencilerin, öğretmenleri tarafından gözlem olacağı yönünde önceden uyarıldığını (Howard, 2010), kimi zaman kendilerinin gözlemlendiğini düşünerek gözlemciyi etkilemeye çalışıp normal davranışlarının üstünde performans sergilediğini (Whitcomb ve Merrell, 2013) aktarır.

Gözlemci paradoksu (observer paradox) olarak da ifade edilen bu etki, öğrencilerin zaman zaman sınıftaki gözlemcinin varlığından tedirgin olmaları, sınıfta bulunmasının sebebini merak etmeleri veya herhangi bir sebepten ötürü olağandışı davranışları şeklinde sonuçlanabilir; derse karşı tutumlarını olduğu gibi yansıtmayabilir. Bir gözlemcinin sınıfta bulunması halinde ortadan kaldırmak mümkün olmasa da en aza indirmek için bazı önlemler alınabilir (Bailey, 2006, s.88).

2.5.3. Ders Gözlemlerinde Veri Toplama

Ders gözlemleri esnasında olup biteni farklı yollarla kayıt altına alan gözlemciler ve yalnızca derse odaklanıp veri toplamayan gözlemciler olduğu düşünüldüğünde ilk olarak veri toplamak gerekli midir sorusu ile karşı karşıya geliyoruz. Ders gözlemi esnasında kayıt tutmanın gerekli olduğu düşünülürse derse dair kayıtlar gözlem süresince tutulabileceği gibi dersten sonra da düzenlenebilir. Burada kullanılan yöntem manuel ya da elektronik olabilir. Gözlemci veri toplamak için manuel bir yöntem tercih edecekse, alan notları ve gözlem programını; elektronik bir yöntem tercih edecekse ses veya video kaydı kullanabilir (Bailey, 2006). Alan notlarını da geleneksel bir şekilde kâğıt kalem ile tutmak ya da dijital bir yol tercih edip dizüstü bilgisayar, tablet veya herhangi bir teknolojik cihaz aracılığıyla not almak mümkün. Alan notları toplanırken hâlihazırda var olan bir kontrol listesi kullanılabilir, yeniden düzenlenebilir ya da gözlemin amacına, gözlemci ve gözlenenin tercihlerine göre daha genel veya detaylı notlar alınabilir.

Gözlem süreçleri boyunca dersi gözlemlenen eğitimciler de farklı rollere bürünebilir ve bu da toplanan verilerin niceliğini ve niteliğini etkileyebilir. Öğretmenler pasif, işbirlikçi veya muhalif bir role bürünebilirler (Wajnryb, 1994; akt. Bailey, 2006), gözlem öncesi ve sonrasında yapılan toplantılarda öğretmenin dersine dair hangi bilgileri, nasıl paylaştığı ve ne kadar yansıtıcı olduğu konusunda belirleyici olabilir.

2.5.4. Ders Gözlemlerinin Sıklığı ve Süresi

Ders gözlemlerine dair üzerinde hemfikir olması oldukça zor konulardan biri de ders gözlemlerinin ne sıklıkla yapılması ve ne kadar sürmesi gerektiğidir. Bir kurumda her öğretmenin bir eğitim öğretim yılı içinde aynı sayıda gözlenmesi gerekli midir, eğitim kademesine göre gözlemin sıklığı ve süresi değişmeli midir, dersin bir bölümü mü yoksa tamamı mı gözlenmelidir gibi sorular gözlem sürecinin yapı ve yöntemini etkilemektedir. Ders gözlemlerinin sıklığı öğretmenlerin motivasyonunu birincil olarak etkileyebilecek faktörlerdendir. Wragg (1999) performan değerlendirmeler için ders gözlem sıklığının yılda bir kere ile sınırlı olmasını yetersiz bulup resmi olarak en az iki gözlemin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Hazi (1994) ise, kadrolu öğretmenlerin yılda 1, sözleşmeli öğretmenlerin yılda 3 kere; deneyimli öğretmenlerin deneyimsizlere oranla daha az, problem yaşayan öğretmenlerin deneyim durumuna bakılmaksızın görece daha fazla gözlemlenmesi gerektiğini savunur. Ortaokul için bir ders periyodunun, ilkokul için bir dersi bütün olarak- yani gerekli olduğunda birbirini takip eden 2 dersi- gözlemlenmenin gerekli olduğunu dile getirir. Deneyimsiz ve sorun yaşayan öğretmenler için daha sık gözlem yapılması bir nedene dayandırılabilir fakat sözleşmeli ve kadrolu öğretmenler arasında böyle bir ayrım yaratmak,

olumsuzlukları beraberinde getirebilir ve öğretmen motivasyonunda düşmeye neden olabileceği için tehlikelidir.

Klinik denetim bakış açısıyla ele alındığında bir öğretmenin ders gözlemi için haftanın 2-3 saati ayrılmalıdır ve öğretmenin yeterlikleri ile denetim sürecindeki aktif rolleri arttıkça gözlem süresi ve sıklığı azalabilir (Aydın, 2014, s.40). Bailey (2006) de dersin bir bölümünü izlemektense tüm dersi gözlemlemenin daha adil olduğuna inanmaktadır. Öte yandan gözlemcinin öğretmenle eş zamanlı olarak sınıfa gelmesi ve sınıftan ayrılması dersin bölünmesinden kaynaklanan olası bir dikkat dağınıklığını baştan önlemiş olur. Öğretim kademesi yerine sınıfın ve öğretmenin durumları, gözlemin amacı ve kararlaştırılan yöntemler göz önüne alınarak gözlemin bir ders saati ya da daha kısa/uzun olması düşünülebilir.

2.5.5. Ders Gözleminde Karşılaşılan Yaygın Sorunlar

Ders gözlemlerinin amaçları ve yöntemleri, gözlenen eğitimcilerin tutumlarını ve bakış açılarını etkileyebilmektedir. Ders gözlemlerinin yararlarının güçlüklerine göre daha ön planda olduğuna inan öğretmenler olabileceği gibi ders gözlemine ilişkin problemlerin süreçten faydalanmayı güçleştirdiğine ya da gözlemlerin mesleki gelişim açısından çok hayati bir rolü olmadığına inanan öğretmenler karşımıza çıkmaktadır (Celik, Mačianskienė ve Aytin, 2013). Merç'in (2015) araştırmasına göre ise yöntem ve amaçlar dışında tutumları etkileyebilen diğer faktörler de karşımıza çıkmaktadır; dil öğretmenleri zaman zaman ders gözlemleriyle ilgili endişe ve iş yükünden kaynaklanan zamanlama ile ilgili negatif tutumlarını dile getirmektedirler. Benzer şekilde Lessing ve De Witt (2007) ise öğretmenlerin sürekli gelişim etkinliklerinin tatil günlerinde düzenlenmesini bir problem olarak gördüklerini ve öğretmenlerin dinlenmeye ihtiyaçları olduğunu dile getirdiğini belirtir. Memduhoğlu'nun (2012) yürüttüğü araştırmaya göre, öğretim görevlileri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı denetçilerin seçim süreciyle ve eğitimiyle ilgili olumsuz görüş bildirmişler, denetçilerin yeterli akademik ve meslek içi eğitim almadıklarına inandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ve okul müdürlerine göre de denetçiler kendilerini yenilememekte, tüm öğretmenleri tek tip forma bağlı kalarak sınırlı biçimde değerlendirmekte ve dahası değerlendirme ölçütleri öğretmenler tarafından bilinmemektedir. Öğretmenler, değerlendirmenin hangi ölçütlere göre yapıldığını bilmemektedir ve tüm öğretmenlerin aynı standart formlara göre değerlendirilmesini, denetimin bu formlarla sınırlandırılması doğru bulmamaktadırlar. Denetçiler ve öğretmenler arasında iletişim sorunları, güven eksikliği, denetçilerin soruşturma başlatma yetkisi de olması dolayısıyla yaşanan rol çatışmaları MEB okullarında denetime dair diğer sorunlar olarak karşımıza çıkar

(Memduhoğlu, 2012). Gerginliğe sebep olabilecek benzer bir konu da öğretmen ile gözlemci arasındaki güç dengesizliğidir (McBride ve Skau, 1995). Kazak'ın (2013) araştırmasına göre denetimde uygulama farklılıklarının olumlu sonuçları olsa da öğretmenlerin denetime ilişkin sorun yaşadığı yaşamasına sebep olmaktadır. Ayrıca sorun olarak değerlendirilen konular şu şekilde belirtilmiştir: Denetçilerin *keyfi davranışları ve kişisel tutumları*, denetçi ve öğretmenin uzlaşmadığı durumlarda öğretmenin kendi doğrularının peşinden gitmesi, farklılıkların öğretmenlerde yaratmış olduğu olumsuz hisler ve *istikrarsız politikaların* yol açtığı sürekli değişen denetim uygulamaları.

Sorunları en aza indirgeyebilmek için gözlemin amacının açık olması, gözlemci ve gözlenen arasında güvene dayalı bir ilişki kurulması, tarafların beklentilerinin göz önünde bulundurulmasına ek olarak bazı ilkeler benimsemek de yararlı olacaktır. Murdoch'un (2009) belirttiği gibi, eğer ders gözlemi gelişimsel bir öğretmen izleme programı çerçevesinde yürütülecek ise temel ilkeleri takip etmesi gerekmektedir. Bu ilkeler şu başlıklarda toplanabilir;

- Yansıtıcı öğretimi teşvik etmek,
- Öğretmenleri güçlendirmek ve motive etmek,
- Öğretmenin profesyonel gelişiminin tüm yönlerini değerlendirmek,
- İşbirliğini teşvik etmek,
- Öğrencilerin görüşlerini dikkate almak (akt. Bailey, 2006, s.192)

2.5.6. Yükseköğretimde Ders Gözlemi

Yüksek Öğretim yapısı itibarıyla MEB'den farklılık göstermekte ve bu farklılık ders denetimlerine de yansımaktadır. Yüksek Öğretim kurumlarında ülke genelinde ders denetimine odaklanan bir çalışma yapılmamaktadır; bu da Yükseköğretim Denetleme Kurulunun denetim odaklı olmayan yapısı ve üniversitelerin özerkliği ile açıklanmaktadır (Akyol ve diğerleri, 2016).

Türkiye'de, Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği'nin 15.maddesinin e bendi esas alındığında ders gözlemlerinin yürütülebilmesinin *İç Değerlendirme Konuları* arasında yer aldığı yorumu getirilebilir çünkü ilgili yönetmelik maddesinde "Eğitim ve öğretim süreçleri, ders program ve yükleri, eğitim programlarının etkinliği, öğrenci katılımı ve memnuniyeti başta olmak üzere öğrencilerinin kalite ve performansları ile ilgili çalışmaları" ifadeleri yer almaktadır (T.C. Resmi Gazete, 20 Eylül 2005).

Vakıf Üniversiteleri işleyişinde ve öğretim elemanlarının atama ve özlük hakları bakımından devlet üniversitelerinden farklı bir statüdedir. Vakıf Yükseköğretim Kurumları

Yönetmeliği'nin 24. maddesine göre “Vakıf yükseköğretim kurumları, eğitim öğretim ile idari, mali, ekonomik konularda Yükseköğretim Kurulunun gözetim ve denetimine tabidir. Bu kurumların, denetim ve değerlendirilmeleri Yükseköğretim mevzuatı ve diğer ilgili mevzuat uyarınca yürütülür” (T.C. Resmi Gazete, 19 Kasım 2015, 29537). Bahsedilen yönetmelikte üniversitede denetimin sınırları çizilmiş fakat öğretim elemanlarının denetimine, denetimin nasıl yapılacağına dair açıklamalar mevcut değildir. Bu sebeple, kurumların ders gözlemini içeren bir denetim yapıp yapmama kararını verme, gözlem yapacaksa ne şekilde ve ne sıklıkta olacağını kendi belirleme özgürlüğüne sahip olduğu söylenebilir.

2.6. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Ders gözlemleriyle ilgili yapılan araştırmalar yurt içinde alanyazınında yapılan çalışmalar ve yurt dışında alanyazınında yapılan çalışmalar olarak iki bölümde incelenmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Alanyazınında Yapılan Çalışmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalarda, ders gözlemleri ve ders denetimleri farklı kademelerden öğretmen görüşleri açısından incelenmiş; farklı odakları ve yöntemleri olan ders gözlemlerine ilişkin bakış açıları sunulmuştur. Ayrıca, müdür görüşlerine, eğitimcilerin meslektaş gözlemlerine ilişkin görüşlerine, Türkiye’de görev yapan eğitimcilerin farklı kültür ve ülkelerde görev yapan eğitimcilerle karşılaştırmalı görüşlerine de yer verilmiştir.

Hatip’in (2006) “Öğretmenler arası gözlem çalışmalarının öğretmen gelişimindeki rolü” başlıklı tezi kapsamında İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda 4 öğretim elemanı ile 2 ay boyunca gözlem çalışmaları yürütülmüş, katılımcılara bu çalışmanın mesleki gelişimlerine katkısı ve etkinliğin kurumlarında uygulanabilirliği konusundaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar, gözlem çalışmalarının mesleki gelişimlerine katkısı olduğunu, bu süreçte öğretim becerilerinin geliştiğini ve alanlarıyla ilgili daha çok bilgi edindiklerini dile getirmişlerdir. Araştırmanın yürütüldüğü kurumda uygulanmasına olumlu baktıklarını, bu çalışmanın diğer meslektaşlarının da mesleki gelişimlerine katkı sağlayacaklarına inandıklarını ifade etmişlerdir. Bireysel olarak yararları arasında kendi öğretimleri hakkında farkındalıklarının arttığını, güçlü ve zayıf yönlerini gördüklerini ve meslektaşlarıyla birbirlerine destek olma, deneyim paylaşımı aracılığıyla meslektaşlık bağlarının güçlendiğini belirtmişlerdir. Benzer bir çalışma Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Kasapoğlu (2002) tarafından yürütülmüştür. Kurumda klinik gözlem modelinde uygulama süreci başlatmadan önce 4 gönüllü katılımcı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş; katılımcıların görüşleri çeşitli yöntemler kullanılarak alınmış,

Kasapoğlu tarafından detaylı olarak analiz edilmiştir. Gözlem çalışmalarına başlamadan 2'si deneyimli 2'si daha az deneyimli öğretim elemanına anket verilmiş ve gözlem hakkında farklı görüşleri olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında ise tüm katılımcılar gözlem uygulamasının mesleki gelişimlerine katkı sağladığına inandıklarını ve gözlemin meslektaşlar arasında işbirliğini arttırdığını belirtmişlerdir.

Yükseköğretimde akran gözlemi konusunda gözlenen kişilerin görüşlerini ve gözlem sürecinde çıkan sorunların incelendiği, bunun sonucunda olası çözümler sunan bir diğer çalışma Çağlar (2013) tarafından yürütülmüştür. Bu nitel araştırmada veriler gözlem öncesi ve sonrası İngiliz Dili öğretim görevlileri tarafından yazılan fikir günlükleri ve gözlem sonrası görüşmelerle elde edilmiştir. Gözlemlenen öğretim görevlilerine ek olarak Profesyonel Gelişim Ünitesi başkanı, koordinatör ve eğitim birimi başkanlarıyla da görüşmeler yapılmıştır. İçerik analizi ile incelenen verilere göre akran gözleminin bahsedilen kurumda istenilen bir süreç olduğu, ancak sürece ilişkin birtakım problemler olduğu tespit edilmiştir. Bunlar gönüllülük, döngülerin oluşturulması, gerekli eğitimlerin verilmesi, sürecin denetimi ve zamanlama olarak ifade edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmede akran gözlemi sürecinin ilerideki uygulamaları için yeni bir metod önerilmiş ve öğrencilerin fikirlerinin de yararlanmanın olumlu olabileceği savunulmuştur.

Özbay'ın (2009) Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda yürüttüğü "Yabancı Dil Öğretiminde Ders Gözlem Uygulamalarının Kalite Güvencesi Çalışmalarına Katkısı" başlıklı çalışmasında da öğretim elemanlarının ders gözlemi algıları incelenmiştir. Anket aracılığıyla 136 öğretim elemanlarının görüşlerinin toplandığı ve analiz edildiği bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanları ders gözlemlerine olumlu yaklaşmadıkları ve ders gözleminin sonuçlarının nasıl kullanılacağı konusunda endişeli oldukları saptanmıştır. Katılımcıların yarısından fazlası derslerinin derslerinin gözlemlenmesini istememekte ve meslektaşlarını izlemeye de sıcak bakmamaktadırlar. Yine katılımcıların yarısından fazlası gözlem yoluyla yanlış değerlendirilebileceklerini, olduklarından farklı görünmek için her zamankinden fazla çaba harcamayacaklarını, gözlem esnasında hata yapmaktan çekindiklerini, ders gözlemleri ile öğretim elemanları arasında dayanışmanın artacağına inanmadıklarını hatta öğretim elemanları arasında gerginlik oluşabileceğini dile getirmişlerdir. Öte yandan öğrencileriyle ilişkilerinin olumsuz etkilenmeyeceğini, öğretim yöntemlerinin diğerleri tarafından bilinmesinin memnun edici olduğunu ve homojen bir öğretim yönetimi için avantajlı bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcılardan yalnızca birkaçı birim yöneticileri tarafından gözlemlenmeye gönüllü olduğunu ifade etmiştir.

Karaaslan'ın (2003) yaptığı araştırmada Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümü öğretmenlerinin kendi istek ve çabaları ile başlattıkları mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. 110 katılımcıdan açık ve kapalı uçlu soruları olan anket yoluyla görüş alınmıştır, bulgular betimsel olarak analiz edilmiştir. Katılımcıların mesleki gelişime karşı tutumu, başlıca gelişim etkinlikleri hakkındaki görüşleri ve gelişimin önünde engel olarak gördükleri unsurlar araştırılmıştır. Katılımcılar genel olarak mesleki gelişimin önemine katılsa da sınıf içi gözlem etkinlikleri ve eylem araştırmaları diğer etkinliklerle kıyaslandığında çok önemli bulunmamıştır. Ayrıca, katılımcıların mesleki gelişime verdikleri önem ile gelişim etkinliklerine katılımları arasında tutarsızlıklar olduğu görülmüştür. Gelişimi etkileyen en önemli faktörler arasında iş yükü, motivasyon eksikliği ve kurumun mesleki gelişimi yeterince desteklememesi yer almaktadır. Bu araştırma mesleki gelişime bakış açısı ve faydalanma oranlarının, cinsiyet, deneyim ve yaş gibi faktörlerle ilişkili olduğu da tespit edilmiştir.

“Üniversitelerde Ders Denetimi” çalışmasında, Akyol ve diğerleri (2016) üniversitelerdeki ders denetimine ilişkin var olan durumun ortaya koymak ve üniversite birimlerinde ders denetimine ilişkin ihtiyaçları saptamak amacıyla Ege Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin farklı birimlerinde görev yapan 8 yönetici ve 10 akademisyenin görüşüne başvurmuştur. Yükseköğretim kurumlarında yönetici pozisyonlarda çalışan eğitimcilerin bir kısmı ders gözlemlerinin gerekliliğine inanırken bir kısmı ise öğretim elemanlarının öz denetim olgusu ve üniversitelerin özerkliği nedeniyle ders gözlemlerinin gerekli olmadığını düşünmektedir. Akademisyenler de ders gözleminin gerekliliği konusunda fikir birliğine varamamaktadır; ders gözleminin gerekli olmadığını düşünen akademisyenler yöneticilere benzer ifadeler kullanmış; bunlara ek olarak nitelikli denetçi bulmanın zorluğuna vurgu yapmışlardır. Gözlemlerin gerekliliğine inanan akademisyenler için ise biçimsel denetim, içerik denetiminden daha önemli bulunmuştur (Akyol ve diğerleri, 2016).

Gökmen (2014)'in çalışması ortak eylem araştırması ve akran gözlemi programlarına katılmanın İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretim uygulamalarına katkısına odaklanmaktadır. Bir erkek ve beş kadın İngilizce okutmanın katılımı ile yürütülen çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtma formları, işbirlikçi günlükler ve araştırmacının alan notları gibi veri toplama araçları kullanılarak katılımcı görüşleri “öz yansıtma”, “öz farkındalık” ve “kendini geliştirme” temaları altında incelenmiştir. Bunun sonucunda okutmanların kendi çalışma ortamlarında bazı durumlar üzerinde durularak

yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiği ve geçmiş uygulamaları üzerinden yüzlerini geleceğe döndükleri kanısına varılmıştır.

Çelik, Bayraktar-Çepni ve İlyas 'ın (2013) yürüttüğü araştırmaya göre, katılımcılar yeni fikirleri denemeye ve önerilere açık olmalarına rağmen okul yöneticileri tarafından gözlemlenmenin profesyonel gelişimin gerekli bir parçası olmadığını dile getirmektedirler. Litvan ve Türk İngilizce okutmanlarının mesleki gelişim tecrübeleri ile ilgili yürüttükleri çalışma ile bölüm başkanları ve yöneticiler tarafından yürütülen ders gözlemlerinin mesleki gelişim açısından en az önemli olan etkinlikler olarak görüldüğünü bulgulamışlardır. Zaman içinde de öğretmenlerin ders gözlemlerine ilişkin algıları değişiklik gösterebileceği çalışmanın sonuçları arasında gösterilmiştir.

Merç'in (2015) Türkiye'de İngilizce öğretmenlerinin ders gözlemlerine yaklaşımlarını belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmada farklı okullardan 204 öğretmenden görüşlerini almak için çevrimiçi bir ankete katılmaları istenmiştir. Nitel yöntemlerde analiz edilen verilere göre öğretmenlerin çoğu ders gözlemi konusunda çok deneyimi olmasa da olmulu hissetmektedir. Katılımcılar, ders gözleminin avantajlarının dezavantajlarından daha fazla olduğunu düşünmekte; öte yandan olumsuz buldukları yönler arasında genelde endişe, zaman sıkıntısı ve iş yükünden bahsetmişlerdir. Bu çalışmaya göre Türkiye'de İngilizce öğretmenleri ders gözleminin doğası ve gözlem uygulamalarıyla ilgili olumlu düşündükleri ve mesleki gelişim boyutunda ders gözlemlerinde etkin rol almaya neredeyse hazır oldukları sonucu çıkarılmaktadır.

Aydın ili Efeler ilçesinde yürütülen çalışma ile MEB'e bağlı liselerde yapılan öğretim denetiminin nasıl olması gerektiği betimlenmeye çalışılmıştır. Konu başlıklarına göre öğretmenlere denetimin sıklığı ve kim tarafından yapılmasını tercih ettikleri sorulmuştur. Öğretmenlerle birlikte ilçedeki genel lise yöneticileri ve 33 il maarif müfettişi çalışmaya katılmıştır. Nicel bir araştırma olan bu çalışmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Bu çalışmaya göre katılımcılar evrak denetiminin dönemde ya da yılda 1 kez, ders planlama denetiminin yılda 1 kez, "öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri" ve "bireysel özellikler" konulu denetimin dönemde 2'den fazla ve "öğrenciye değer verme, rehberlikte bulunma", "özel alan program/içerik bilgisi ve öğretim durumu" konulu denetimin hiç yapılmaması yönünde görüş bildirmişlerdir. Genel olarak denetimi yürütenler sıklığın daha fazla olması gerektiği yönünde görüş bildirirken denetlenenler daha seyrek denetimi tercih etmektedirler ya da hiç denetim olmaması gerektiği görüşünü paylaşmaktadırlar. Denetimi yürütecek kişiler konusunda denetmenlerin ve okul yöneticilerin tercihi genelde okul müdürü, MEB il denetmeni yönündeyken öğretmenler

çeşitli seçenekleri tercih etmişler; denetimlerin ağırlıklı olarak okul müdürü, okul müdür yardımcısı, zümre başkanı tarafından yapılabileceğini düşünseler de öğrenci, meslektaş ve öğretmenin kendisi tarafından da (öz-denetim) yapılabileceğini belirtmişlerdir (Altun, 2014).

“Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi” başlıklı çalışmalarında Bozak, Yıldırım ve Demirtaş (2011) meslektaş gözleminin farklı kavramlarla ilişkisini ile birlikte değerlendirmektedir. Araştırmanın sonucunda meslektaş gözleminin öncelikle gönüllülüğe dayanan, ön görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme gibi aşamalardan oluşan bir süreç olduğu belirtilmiştir. Meslektaş gözleminin eleştiriye açık olmayan ve süreç için gerekli yeterlikleri sağlamayan bir grupta, sağlıklı bir tartışma ortamı olmayan bir atmosferde yapılmasının güç olabileceğinin altı çizilirken mesleki gelişim, özgüven ve öz farkındalık gibi getirileri düşünüldüğünde uygulamadan vazgeçilmemesi gerektiği belirtilmiş- hatta öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım olarak kullanılması önerilmiştir.

Acar (2009) “Yönetici ve öğretmenlere göre Türk ve Alman (Kuzey Ren-Vestfalya Eyaleti) okul müdürlerinin ders denetimi uygulaması” başlıklı yüksek lisans teziyle MEB okul müdürleri ve öğretmenleri ile Alman eğitim sistemindeki okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini karşılaştırmıştır. Nitel bir çalışma olup, katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Ankara’da ve Köln’de görev yapan 4’er öğretmen ve 4’er müdür olmak üzere 16 katılımcının görüşüne başvurulmuştur. Çalışma, ilköğretim okullarıyla sınırlandırılmış, müdür olan katılımcılardan kendilerinin ders denetimlerine ilişkin görüşleri, öğretmenlere ise müdürlerinin ders denetimi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Elde edilen verilere göre Türkiye ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin denetimin nasıl olması gerektiğine dair görüşleri birbiriyle benzerlik göstermiştir; öğretmenler ders denetimlerinin denetim ilkeleri doğrultusunda yapılmadığını, denetimin rehberlik boyutunun yeterli olmadığını, denetimin düzenli aralıklarla, planlı ve haberli yapılması gerektiğini ve ders denetiminin bu alanda yetişmiş kişilerce yapılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Okul müdürlerinin de ders denetimine ilişkin görüşleri birbirleriyle benzerlik gösterirken öğretmenlerden farklı olduğu ifade edilmiştir.

Kazak’ın (2013) “*Ders Denetimindeki Uygulama Farklılıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*” araştırmasına göre, denetimde farklılıklar öğretmenin rutine sıkışıp kalmasına engel olduğu, onu tüm yönleriyle gelişime ve daha donanımlı olmaya sevk ettiği yönünde olumlu görüşlerle karşılaşılmıştır. Aynı zamanda, ders denetimi yapan kişilerle ilgili kişiye özel davranıldığı, öncelikleri belirlemede sıkıntı yaşandığı gibi olumsuz durumlar dile getirilmiştir. Standart değerlendirme kriterlerinin olmaması, eğitim politikalarının

istikrarsızlığı ve sisteme oturmayan değişiklikler öğretmenlerde kaygı, kafa karışıklığı, özgüvenin ve motivasyonun sarsılması, kararsızlık, tedirginlik, öğretmenin kendisine olan saygısının azalması, denetmene olan güven yitirilmesi yönünde olumsuz görüşlere neden olduğu tespit edilmiştir.

“Öğretmen denetimini kim yapmalıdır?” başlıklı araştırmada da öğretmenlerin temel eğitim denetmenlerinin ve okul müdürlerinin yürüttüğü denetim hakkında görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Çalışma grubunu İstanbul ilinde farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu araştırmada, amaçlı örneklem yöntemiyle maksimum çeşitlilik elde edilmeye çalışılmış ve 108 öğretmenden açık uçlu yarı yapılandırılmış 5 soru üzerinden görüşlerini paylaşımları istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler eğitim denetmenlerinin uygulamalarından memnun olmadıklarını belirtirken kimi zaman objektif olmadıklarını düşünseler bile müdür denetimine daha olumlu bakıldığı görülmüştür. Müdür denetiminin tercih edilmesindeki sebepler olarak süreç değerlendirme ve performansın daha yakından izlenmesi sunulmuştur. Öğretmenlerin denetmen tercihlerinde ilk sırada yer alan kurum yöneticisini, katılımcıların dörtte birinin tercihiyle öz denetim takip etmektedir. Küçük bir grup katılımcı tüm paydaşların katıldığı bir denetim sisteminin daha olumlu olacağını öne sürerken en az tercih edilen eğitim denetmenleri olmuştur (Aslanargun ve Göksoy, 2013).

2.6.2. Yurt Dışında Alanyazınında Yapılan Çalışmalar

Yükseköğretim düzeyinde gözleme ihtiyaç duyulup duyulmadığı konusunda farklı görüşler mevcut olsa da İrlanda’da Donnelly (2007) tarafından yürütülen çalışmada akademik personele yönelik Yükseköğretimde öğretim sertifikası programı çerçevesinde, akran gözlemi algılarını keşfetmek amaçlanmaktadır. Akademisyenlerin öğretime dair sürekli mesleki gelişimini ve profesyonelliğini destekleyen bu sertifika programı ile ilgili olarak yürütülen araştırmada teori ve pratiğin kaynaşması, disiplinlerarası öğrenme gibi katkılar sağlasa da yapıcı bir atmosfer olduğu, katılımcıların odaklandığına ve hepsinden önce akademisyenlerin gönüllü katılımına ihtiyaç olduğunun altı çizilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, eğitimcilerin yükseköğretimde akran gözlemi programına ilişkin tutumlarının oldukça olumlu olduğu görülmüştür. Önemli olan gözlemin amaçlarının, prosedürlerinin, kurallarının açık olması ve gözlem ortamında meslektaşlar arasında güven ortamının hazırlanmış olmasıdır.

Avustralya’da bir yükseköğretim kurumunda yürütülen, ders gözlemlerinin yansıtma ve öğretim uygulamalarını geliştirmeye amacıyla kullanılmasına odaklanan çalışmada 10 eğitimci bir yıl boyunca gözlemlenmiş, ardından rapor yazımı, gözlemci-gözlemlenen

görüşmeleri, grup görüşmesi ve takiben anketle veri toplama aşamaları ile süreç devam etmiştir. Araştırmaya göre akran gözlemi çok tercih edilmemekte, akademisyenler dışarıdan bir gözün kendilerini izlemesini tercih etmektedir. Öte yandan, sonuçları bakımından değerlendirildiğinde büyük çoğunluk öğretimlerinin ders gözlemleri ile değişme gösterdiğini dile getirmiştir ve gözlemcinin verdiği dönütün gözlem sürecinin en iyi yanı olduğunu vurgulamışlardır (Atkinson ve Bolt, 2010).

Martin ve Double (1998), yükseköğretimde akran gözlemi ve yansıtma ile öğretim becerilerinin geliştirilmesi üzerine yürüttükleri araştırmalarıyla üç aşamalı bir modeli açıklamışlar ve pilot uygulamanın sonuçlarını paylaşmışlardır. Mevcut modelin eğitimcilere direkt olarak faydası olduğu, işbirliğini güçlendirebileceği ve ilgili fakülte/departmanda kültürel bir değişim yaratabileceği bulgulanmış; yalnızca gözlemcinin değil gözleyen de süreç boyunca öğrendiği vurgulanmıştır.

North Carolina Üniversitesi'nde gözlemcinin ve gözlemlenin akran gözlemi algısını ölçmek amacıyla yapılan araştırmaya göre hem gözlemciler hem de gözlemlenenler akran gözlemi sürecini değerli bulduklarını, yöntemin etkili bir ölçme aracı olduğunu, terfi etme ve iş sözleşmesinin yenilenmesinde önemli olduğu belirtmiştir. Öte yandan gözlemcinin eğitim almasının gerekliliği konusunda tarafsız kaldığı; gözlemcilerin gözlemlenenlere göre daha stresli oldukları bulgulanmıştır (Kohut, Burnap ve Yon, 2007). Amerika'da bir eyalette öğretmenlerin klinik gözlem sürecinde, gözlem öncesi ve sonrası algılarını incelemek amacıyla yapılan bir çalışmaya, 13 okuldan 147 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların gözlem sonrası görüşmeyi öncesine göre daha önemli buldukları; gözlem öncei görüşmelerde öğrencilerin değerlendirilmesi hakkında konuşulmasının, gözlem sonrası görüşmelerde yöneticiler tarafından verilen yapıcı dönütü diğer tüm çıktılarına oranla daha değerli gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenin yansıtma yapabilmesi için gözlem öncesinde güven ilişkisi kurulmasının gerekli olduğu belirtilmiştir. Deneyimli öğretmenler yansıtma yapabilmek için etkili olan iki faktörden- gözlem sonrası görüşme ile mesleki gelişim arasında bağ kurabilme ve yönetici veya denetçiden gözlem sonrası görüşmede yapıcı dönüt alma- bahsederken bu faktörler mesleğe yeni başlayan öğretmenler için yediye çıkmaktadır (Range, Young ve Hvidston, 2013).

Lasagabaster ve Sierra'nın (2011) yürüttüğü araştırma açısından dil öğretmenlerinin görüşlerine bakılacak olursa, gözlemlere karşı tutum ve düşüncelerinin genel anlamda olumlu olduğu; gözlemin dil öğretiminde geliştirici bir unsur olması açısından önem taşıdığı söylenebilir. Araştırma; okul öncesi, ilköğretim, lise, üniversite gibi ve dil okullarında çalışan 185 İngilizce Öğretmeninin görüşlerini yansıtmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına

göre, gözlem deneyimi olan eğitimcilerin deneyimlerini tamamen olumlu olarak değerlendirmediklerini ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen adayları tarafından gözlemlenmenin çok fazla yararı bulunmadığına ve diğer gözlemcilerle yürütülen süreçlerde genellikle bir projenin denenmesi ile ilgili bir gözlem yapıldığına, gözlemlenen ile gözlemci arasında bir ilişki kurulmadığına inanıldığı bulgulanmıştır.

Öğretmenlerin hem mesleki gelişim ile ilgili genel tutumları hem de ders gözlemlerine ilişkin yaklaşımları ülkelere, kültürlere, deneyime göre değişiklik gösterebilir. Hong kong'ta yapılan bir araştırmaya göre, var olan uygulamalar çerçevesinde, öğretmenler yöneticilere kıyasla sınıf gözlemlerini mesleki açıdan kendilerini geliştirmek fırsatından çok değerlendirilme aracı olarak algılıyor ve katılımcıların ortak görüşü ise akran gözlemi ve 'coaching (koçluk, rehberlik)' odaklı bir yöntemin daha iyi olacağı yönünde (Lam, 2001).

Wang ve Day (2002) Midwest, Amerika'da farklı kademelerde görev yapan 16 öğretmenin, kariyerlerinin farklı dönemlerinde gözlemlenme deneyimlerini araştırmış ve sınıf gözlemine dair hem öznel hem de sürece ilişkin sorunlar olduğunu tespit etmiştir. Bu sorunlar da öğretmenler ve denetçiler arasında gerginlik yaratmış, öğretmenleri pasif gözlemlenenler durumuna düşürmüş, gözlemcilerin ise değerlendiren ve sorunlara yanıtlar bulan kişiler olarak görülmesiyle sonuçlanmıştır. Hiçbir öğretmen gözlem öncesi görüşmeye davet edilmemiş, çoğu da gözlem sonrasında yararlı dönüt alamadığını söylemiştir. Bu doğrultuda ders gözlemleri ile mesleki gelişim arasında boşluk olduğu görülmüştür.

Çin'de, Qingdao Üniversitesi Dil Merkezi'nde bir İngiliz bir Çinli öğretim elemanı tarafından yürütülen araştırma ile ders gözlemlerinin mesleki gelişimi desteklemesi üzerine bir proje incelenmiştir. Araştırma ile ders gözlemlerini etkili, işbirliğine dayalı bir öğretmen geliştirme etkinliğine dönüştürmek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak olumlu bulunmuş ve proje kapsamındaki girişimler ders gözlemlerinin öğretmen yetiştirme bölümünde kendini geliştirme etkinlikleri olarak kullanımına katkı sağlamıştır. Öğretim Elemanlarının yabancı birini sınıflarında gözlemci olarak kabul etmeye daha istekli olduğu bulgulanmıştır ve bölüm içinde daha fazla ders gözlem etkinliği düzenlenmiştir. Fikir paylaşımlarının, gözlem üzerine yapılan tartışmaların olumlu geçtiği ve çalışmanın Öğretim Elemanlarının hem gözlem becerilerini hem de bireysel olarak bu çalışmalarını yürütebilecekleri saptanmıştır. Çalışmanın sonunda katılımcılara daha sonra meslektaşlarını gözlemlenmede kullanabilecekleri ders gözlemi materyalleri de oluşturulmuş, katılımcılar arasındaki ilişkiler güçlenmiş ve katılımcıların araştırma ortamı yaratmasına destek sağlanmıştır (Wang ve Seth, 1998).

Malezya’da bir yükseköğretim kurumunda yaptığı araştırmada Sanif (2015) İngiliz Dili Öğretim Elemanlarının öğretmen değerlendirme konusunda bilgi ve deneyimlerini incelemiştir. İki bölümden oluşan araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eğitmenler değerlendirmenin amacı konusunda bilgi sahibi değiller ve üstleriyle güç dengesizliği olduğu için değerlendirme süreci ile ilgili çekincelerini dile getirememektedirler. Katılımcılar akran gözlemleri konusunda çalışmaya katılmaları ve gözlem hedeflerinin açıkça belirlenmesine rağmen gergin hissettiklerini dile getirmişler; gözlemler için fazladan hazırlık yaptıkları için doğallıktan uzak bir ortam oluşturmuşlardır. Katılımcıların gözlemlenmek konusunda özgüvenlerinin düşük olduğu ve bunun meslektaşları tarafından eleştirilmekten korkmaktan kaynaklandığı saptanmıştır. Katılımcıların meslektaşlarını gözlemleyerek ve sonrasında fikir paylaşımlarıyla öğretimlerini geliştirebildiklerini inandıkları fakat bu tür bir değerlendirme amaçlı gözlemdense gelişim amacı taşıyan bir meslektaş gözlem etkinliğini tercih edecekleri bulgulanmıştır.

Hişmaoğlu ve Hişmanoğlu (2010) Kuzey Kıbrıs’ta üç üniversitenin İngilizce Hazırlık Okulu’nda görev yapan 42 Türk ve Kıbrıs kökenli öğretim elemanı ile 8 Amerikalı, İngiliz ve Avustralyalı öğretim elemanından elde ettiği veriler ile eğitim denetiminin katılımcıların mesleki gelişimine etkisi olup olmadığını ve katılımcıların eğitim denetimine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Bu çalışmaya göre, katılımcılar mesleki gelişime karşı oldukça olumlu bir tutum sergilemektedir fakat zaman ve bütçe sorunları ile karşılaşmaktadır. Eğitim denetmenlerinin ise hataları bulmaya çalıştığı düşünülmektedir. Ayrıca, eğitim denetmenlerinin ders gözlemini denetimde tek yol olarak görmemek gerektiğini dile getiren Öğretim Elemanları bireysel görüşmeler, grup toplantılar, akran gözlemleri, örnek ders sunumları, eğitim araştırmaları gibi yöntemlerin de uygulanabileceğinden bahsetmiştir. Araştırmacılar, günümüze dek eğitim denetiminde büyük ilerleme kaydedilmiş olsa da amaca, fonksiyona, yöntem ve yapıya göre yeniliklerin gerekli olduğu sonucunu çıkarmıştır.

Yöneticilerin ders gözlemleri ile ilgili görüşlerini yansıtan bir çalışma ise Nebraska’da, Amerika’da 91 lise müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Ders gözlemlerine ilişkin yöneticilerin algılarını ve aynı zamanda dönüt sürecinin işleyişini incelediği araştırmada Skretta (2008) 3-15 dakikalık enformal sınıf ziyaretlerine ve takiben verilen dönütlere odaklanmıştır. Veri toplama amacıyla katılımcılardan online anket doldurmaları istenmiştir. Müdürlerin büyük bir bölümünün bahsedilen kısa süreli sınıf ziyaretlerini okul ölçeğinde gerçekleştirdiğini söylediği aktarılmıştır. Büyük çoğunluğu her hafta 5-10 ziyaret

gerçekleştirdiğini belirten katılımcılar bu etkinliklerini programlarına uydurmakta güçlük yaşadıklarını da dile getirmişlerdir. Araştırmanın bulguları arasında müdürlerin ders gözlemleri yürüterek öğretmenlerle iyi ilişkiler kurdukları, gözlemin görünürlük sağladığı ve müdürlerin mesleki tatminini arttırdığı yönünde görüşler yer almaktadır. Bu ziyaretlerin öğretmenlerin performansını değerlendirmede kullanıldığından da bahsedilmiştir, öte yandan herhangi bir resmi formatın takip edilmediği ortaya çıkmıştır. Ziyaretlerini belgelendiren müdürlerin, değerlendirme sürecinde sınıf içi ders gözlemlerini belgelendirmeyenlere oranla daha çok önemseydiği ve gözlem sürelerini daha uzun tuttuğu fark edilmiştir.

Cockburn (2006) ders gözlemi prosedürlerinin karmaşık yapısını araştırmış ve araştırma kapsamında katılımcıların gözlem sürecine ilişkin görüş ve tutumlarını paylaşmıştır. Gözleme gösterilen direnç, gözlem programının rolü incelenmiş, gözlemin öneminin altı çizilmiş, dönüt alma biçimleri gruplanmıştır. Kalite kontrol süreci hissi veren bir gözlem süreci yerine eylem araştırması bakış açısı kazandırılmış bir ders gözlemi sürecinde, gözlemcinin destekleyici bir rolü olacağı ve bu çalışmaların da süreklilik arz eden bir süreç olduğu fikrini perçinleyeceği öne sürülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesinde kullanılan nitel analiz türleri, araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve araştırmacının rolü bölümleri altında araştırmanın yöntemi ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan öğretim elemanlarının ders gözlemlerine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma karma yöntemler izlenerek yürütülmüştür. Araştırmanın büyük bir bölümünü oluşturan nitel boyutu, betimleyici fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır. Husserl'in ifade ettiği gibi, bilinçle algılanan deneyim önemlidir ve bilimsel olarak çalışılmalıdır (Ersoy, 2017). Bu doğrultuda, betimleyici fenomenoloji deseni ile, araştırmanın amaçlarında belirtildiği gibi bireylerin algıları ve bunun yanı sıra deneyimleri betimlenebilmiştir. Sayısal verilerin elde edildiği bölümler ise nicel yöntemler kullanarak incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçları ile Yabancı Diller Yüksekokulları öğretim görevlilerinin görüşlerini genellemek değil, benzer kurumlarda yaşanan/ yaşanması muhtemel gözlem etkinliklerine örnekler sunmak, öğretim görevlilerinin beklenti ve kaygılarının daha iyi anlaşılmasına önayak olmak ve gözlemden azami yarar sağlamak için alternatifler üretmektir. Bu nedenle betimleyici fenomenoloji deseni araştırmanın amacına ve problemine en uygun desen olarak değerlendirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken araştırma problemine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme tercih edilmiştir. Aykırı durumlar zengin verilere ulaşma, problemi derinlemesine ve farklı yönleriyle görmeyi kolaylaştırabileceği için aykırı durum örnekleme uygun bulunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016; 119). Amaçlı örnekleme yerine olasılık temelli bir örnekleme tercih edilmesi durumunda tamamı ders gözlemi deneyiminden uzak veya tamamı ders gözlemleriyle yakından ilişkili bir çalışma grubu elde edilebilir ve bu durum katılımcıların ders gözlemine dair görüşlerinin tek yönlü olmasına neden olabilirdi. Hâlbuki bu çalışma ile hedeflenen öğretim görevlilerinin ders gözlemlerine ilişkin görüşlerinden bir kesit sunmak olduğundan farklı eğitim altyapıları ve deneyimleri olan eğitimcilere ulaşmanın çalışmanın sonuçlarını zenginleştirmesi beklenmiştir.

Örneklem seçilirken öncelikle evreni daha iyi temsil edebilmek için İzmir ili içinde hâlihazırda ders gözlemi yapılan ve yapılmayan yabancı diller yüksekokulları listelenmiştir. Bu okullarda görev yapmakta olan T.C. asıllı öğretim görevlilerinin sayısı ile deneyimli ve deneyimsiz ya da az deneyimli öğretim görevlerine ulaşma olanağı da çalışma grubunu oluşturacak kurumların seçilmesinde ikinci faktörü oluşturmuştur. Bunun sonucunda, öğretim görevlileri ile yapılan gayri resmi görüşmelere ve okulların websitelerinde paylaşılan bilgilere dayanarak, araştırmanın problemi bakımından en çok aykırılık gösterdiği öngörülen, bahsedilen ölçütleri sağlayan ve öğretim görevlilerinin profilleri bakımından en farklılık gösterdiği çıkarımı yapılan iki kurum olan Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ile Yaşar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 öğretim yılında yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan yabancı dil öğretim elemanları, örneklemini ise 2017-2018 öğretim yılında İzmir ilinde Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okullarında görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Katılımcıların 33'ü bir devlet üniversitesi olan Dokuz Eylül Üniversitesi'nde, 54'ü bir vakıf üniversitesi olan Yaşar Üniversitesi'nde görev yapmaktadır.

Tablo 3.1

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik özellikleri

		f	%
Öğretmenlik Deneyimi (yıl)	1-2 arası	0	0
	3-5 arası	16	18
	6-10 arası	23	26
	11-15 arası	20	23
	16 ve üzeri	28	32
Cinsiyet	Kadın	71	82
	Erkek	16	18
Diploma Derecesi	Lisans Mezun	33	38
	Yüksek Lisans Devam Etmekte	15	17
	Yüksek Lisans Mezun	32	37
	Doktora Devam Etmekte	6	7
	Doktora Mezun	1	1

Tablo 3.1'in devamı

Yönetimsel Görevi	Müdür/ Müdür Yardımcısı	1	1
	Koordinatör/ Düzey Koordinatörü/ Denetçi	12	14
	Program ve Materyal Geliştirme Birimi	6	7
	Mesleki Gelişim Birimi	6	7
	Ölçe ve Değerlendirme Birimi	9	10
	Diğer	5	6
Toplam		87	100

Alanla ilgili herhangi bir seminer ve konferans katılım sıklıkları sorulan katılımcılardan 1'i hiç katılmadığını (%1), 13'ü yılda bir kez (%15), 44'ü yılda iki kez (%51), 28'i yılda üç kereden fazla (%32) seminer ve konferans etkinliklerine katıldığını söylemiştir. Katılımcıların mevcut sınıf içi gözlem etkinlikleri durumlarını tespit etmek için konuyla ilgili katıldıkları eğitimler, bireysel çalışmaları ve gözlem hakkında bilgilenmek isteyip istemedikleri sorulmuştur. Meslek hayatlarının bir döneminde sınıf içi gözlem eğitimi almış olan katılımcılar 52 (%60), almamış olanlar 34 kişidir (%39). Katılımcılardan 72'si (%83) sınıf içi gözlem ile ilgili bir eğitime katılmak istediklerini, 14'ü (%16) katılmak istemediğini belirtmiştir. Sınıf içi gözlem hakkında kitap veya makale okuma oranlarına bakıldığında 20 katılımcının (%23) konu ile ilgili akademik bir yayın okumadığını, 46 (%53) katılımcının bir ya da birkaç kitap veya makale okuduğunu, 19 (%22) katılımcının çok fazla akademik yayını okuduğunu ifade ettiği görülmektedir. Demografik bilgiler katılımcıların farklı eğitim alt yapılarına ve deneyime sahip olduğunu, mesleki gelişim etkinliklerine aktif katılımlarında çeşitlilikler olduğu, ders gözlemine ilişkin bilgi düzeylerinin muhtemelen farklıyken genel anlamda konu ile ilgilendikleri söylenebilir.

Araştırmanın yürütüldüğü Yabancı Diller Yüksek Okullarında eğitim öğretim kurumlarında, web sitelerinden elde edilen verilerine göre, toplam 205 yabancı dil öğretim elemanı görev yapmaktadır. Dil ve kültür faktörlerinin öğretim elemanlarının algı, duygu ve hazırbulunuşluklarını ile ilişkili olabilmesi ihtimali göz önüne alınarak, çalışma grubuna yabancı uyruklu öğretim elemanları dâhil edilmemiştir.

Çalışmanın yürütüldüğü kurumlardan biri olan Yaşar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde İngilizce Hazırlık Programı, Akademik İngilizce Programı ve Modern Diller öğretim elemanlarının yararlanabilmesi için farklı öğretmen geliştirme

etkinlikleri olanakları sunulmaktadır. Bu etkinliklerden biri de ders gözlemleridir. Ders gözlemlerini kurumda ilk hizmet yılı olanlar için program koordinatörü, bir yıldan uzun süredir çalışanlar için sürekli mesleki gelişim ofisi ve tüm öğretim elemanları için yılda en az bir kez danışmanlar (supervisor) tarafından ders gözlemi etkinlikleri yürütülmektedir. Koordinatör ve mesleki gelişim birimi tarafından yürütülen gözlemler performans değerlendirme sürecinde %20 etkili olmaktadır. Danışmanlar tarafından yapılan gözlemler ise gruplarını tanımaya, durum tespiti yapmaya yönelik denetimsel gözlemlerdir; mesleki gelişim amacı gütmeyiz. Koordinatör ve sürekli mesleki gelişim ofisi çalışanları World Learning kuruluşundan SIT TESOL Teacher Trainer (Öğretmen Eğitmeni) sertifikası almış kişilerdir, ders gözlemleri öncesinde ve sonrasında öğretim elemanlarıyla birebir toplantı yaparlar. Gözlem öncesinde ders planı üzerine tartışılır, sınıfın genel durumuna dair fikir alışverişi yapılır, bir önceki yıldan kararlaştırılan hedef davranış(lar)a vurgu yapılır, kullanılacak materyaller paylaşılır. Ders gözleminden sonra dersin hedeflerine ulaşp ulaşmadığı üzerinde durulur, öğretim elemanın güçlü ve geliştirmesi gereken yanlarını kendisi keşfetmesi için beyin fırtınası yapılır, bir sonraki ders gözlemi için hedefler belirlenir. 10-15 kişilik gruplara liderlik eden danışmanların yılda bir kez yapmış olduğu gözlem denetim amacı taşır. Danışmanlar 2 yılda bir gruplarındaki öğretim elemanlarına performans değerlendirmesi yapmaktadırlar ve bu yüzden gruplarını yakından tanımaları, performansları hakkında genel bir fikir sahibi olmaları gerekmektedir. Danışmanlarla öğretim elemanları ile arasında ders öncesinde veya sonrasında gözleme dair bir görüşme yapılması tarafların isteğine bırakılmıştır. Bu gözlemlere ilave olarak, öğretim elemanları tercih ederlerse meslektaşları ile görüşerek birbirlerinin derslerini gözlemleyebilirler. Diğer bir deyişle, Yaşar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim elemanlarını farklı ders gözlemleri ile hem mesleki gelişim hem de performans değerlendirme amaçlanmıştır.

Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda ise Mesleki Gelişim Birimi'nde üç öğretim elemanı aktif olarak görev yapmakta ve mesleki gelişim etkinliklerini yürütmektedirler. Birimin temel amaçları Yabancı Diller Yüksek Okulundaki eğitim kalitesini arttırmak için öğretim elemanlarının ihtiyaçları doğrultusunda hizmet içi eğitim ve geliştirme programları düzenlemek, konferansları ve araştırmaları yönetmek, Yüksekokul Müdürlüğü, bölüm başkanları ve diğer koordinatörlüklerle etkili iletişim sağlayarak eğitim ve geliştirme konularını saptamak ve Yabancı Diller Yüksek Okulundaki idare ve gelişmeye katkıda bulunmaktır. Birimin yürüttüğü etkinliklerden bazıları ise 'Teknolojiyle Harmanlanmış Öğrenme', 'Yaratıcı Yazma', 'Oyun Temelli Öğrenme' ve 'Sınıf Yönetiminin Temeltaşları' gibi atölye ve seminerlerdir. Öte yandan bu birim mesleki gelişim

kapsamında ders gözlemlerinin yürütülmesine dair çalışmalar yürütmemektedir. Yüksekokul Müdürü veya Müdür Yardımcısı tarafından da performans değerlendirme ya da mesleki gelişim amacıyla ders gözlemleri araştırmanın yürütüldüğü akademik yılda yapmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Öğretim elemanlarının ders gözlemlerine ilişkin görüşlerinin ölçülmesi için İspanya Milli Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından desteklenen araştırmaları için Lasagabaster ve Sierra (2011) tarafından geliştirilen, daha sonra Merç (2015) tarafından Türkçe'ye çevrilen ve uyarlanan "Observation in the (foreign) language classroom' questionnaire" adlı ölçme aracı kullanılmıştır. Türkçe'ye çevrilmiş ve uyarlanmış şekliyle 31 maddeden oluşan anket, yanlış anlama ve yorumları engellemek amacıyla geri çeviri yöntemiyle katılımcıların ana diline çevrilmiştir. Nitel bir çalışma olduğu için uzman görüşleri alınarak geçerlik çalışmasının yapıldığı ifade edilmiştir.

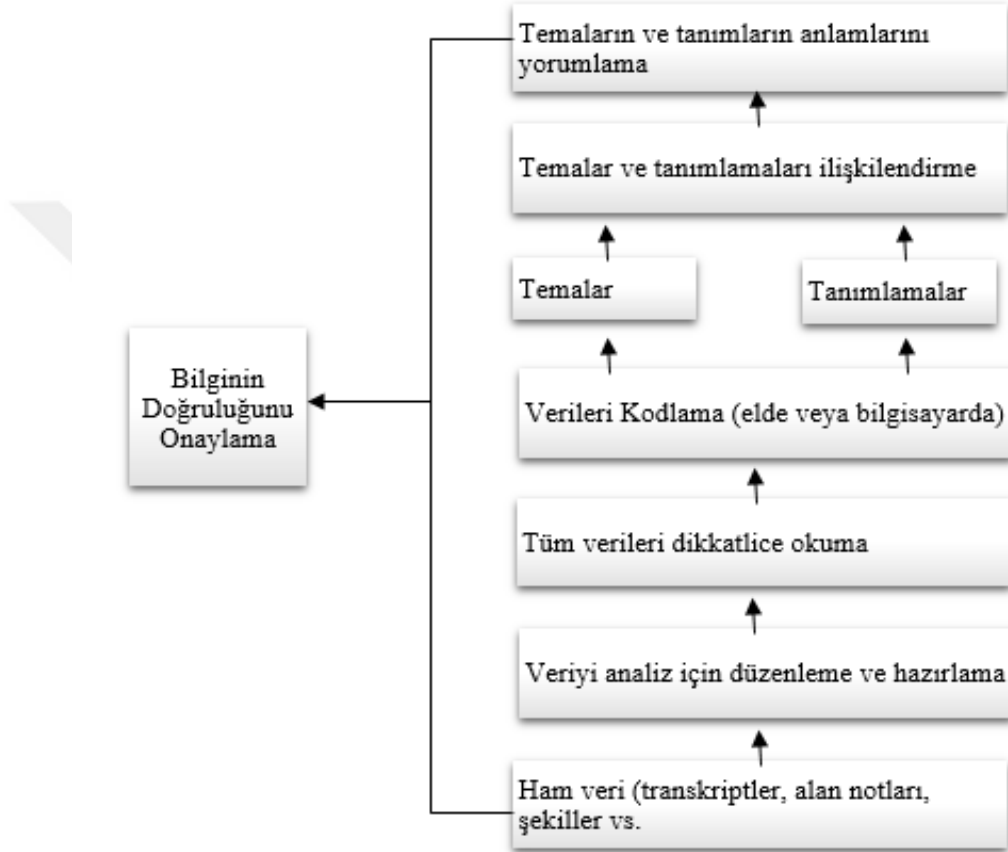
Bu anket, katılımcıların demografik bilgilerini almak amaçlı 5, ilgili sınıf gözlemine dair öğretmenlerin algı, duygu ve hazırbulunuşluğunu belirlemek için 13'ü açık uçlu ve 13'ü likert tipi 26 maddeden oluşmaktadır (Merç, 2015) fakat bu araştırma için daha fazla demografik bilgi gerekli olduğundan, demografik bilgiler bölümünde 8 madde yer almaktadır. Ankete eklenen demografik maddelerden sonra iki Eğitim Yönetimi ve Denetimi öğretim üyesi ve bir Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticisinden uzman görüşü alınmıştır. Anketin son hali Yaşar Üniveristesi etik kurulu tarafından araştırmacının da katıldığı bir toplantıda tartışılmış ve veri toplama aracı olarak kullanılmasında etik açıdan bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

Katılımcıların büyük bir bölümüne çalışmanın amacı ve kapsamına dair yüz yüze bilgi verilmiş ve anketler elden teslim edilmiştir. Ders saatleri nedeniyle ulaşılamayan hedef katılımcılara yardım etmek için gönüllü olan meslektaşlar aracılığıyla ulaşılmıştır. Katılımcıların iş yükleri de göz önünde bulundurularak görüşlerini belirtmeleri için 2 hafta zaman tanınmış sonunda anketler ve onam formları araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Veriler araştırmanın amacına uygun olarak betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Anketin 1-8 arasındaki demografik bilgileri kapsayan sorularına verilen yanıtlar yüzde ve frekans hesaplanarak betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Katılımcılara mesleki gelişim etkinliklerinin ve öğretimlerini değerlendirme yöntemlerinin önem derecesine ve sırasına ilişkin görüşlerin sorulduğu 9,10,

19 ve 20 numaralı sorular ile kim tarafından, hangi yöntemle gözlemlenmek istedikleri, kim tarafından gözlemlendiklerinin sorulduğu 14, 15, 16, 18 numaralı sorulara verilen yanıtlar da betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Ayrıca, evet/hayır yanıtı gerektiren maddeler için de yine betimsel analizden yararlanılmıştır. 11-23 arasındaki açık uçlu sorulara verilen yanıtlar için ise içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir.



Şekil 3. Nitel araştırmalarda veri analizi (Creswell, 2013)

3.4.1. Betimsel Analiz

Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016), amacı elde edilen verileri düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmak olan betimsel analizde önceden belirlenmiş temalar kullanılır. Bu bölümde katılımcılar görüşlerine direk yer verilip görüşlerin çarpıcı bir şekilde yansıtılması sağlanabilir. Öngörülen veri analiz aşamaları ise şu şekildedir;

- 1) Veri analizi için avramsal çerçeveden veya araştırma sorularından yola çıkılıp betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,

- 2) Veriler tanımlanmak için seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmesi ve böylece verilerin tematik çerçeveye göre işlenmesi,
- 3) Bulguların tekrarlanmadan okuyucu tarafından kolayca okunup anlaşılacak şekilde tanımlanması,
- 4) Bulguların yorumlanması; yani bulguların açıklanması, ilişkindirilmesi, anlamlandırılması, bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulması ve gerekli olduğu durumlarda olgular arası karşılaştırma yapılması.

3.4.2. İçerik Analizi

Ankette açık uçlu surlara verilen yanıtlar veri analizi yöntemiyle incelenmiş ve Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirttiği içerik analizi aşamaları takip edilmiştir:

- 1) Verilerin kodlanması,
- 2) Temaların bulunması,
- 3) Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması,
- 4) Bulguların yorumlanması

1) Verilerin kodlanması

Araştırmacı ilk olarak elde ettiği verileri inceler, anlamlandırmaya çalışır ve anlamlı bölümlere ayırır. Kendi içinde anlamlı bir bütünlük oluşturan bu bölümler isimlendirilir ve bu süreç kodlama olarak adlandırılır. Bu aşamada araştırmacının veri setini birkaç defa okuması gerekebilir. Ardından kod listesi çıkarır ve araştırmacının farklı kısımlarında bulunan ve benzer anlamlar taşıyan veriler bir araya toplar. Kodların sayısı araştırmaya; araştırmacının amacına ve derinliğine göre değişiklik gösterebilir. Kodlama yalnızca teknik bir görev olmadığından, kodlama esnasında yeni anlayışlar ortaya çıkabilir ve planda değişiklikler yapılabilir (Marshall ve Rossman, 1999, s.157).

Bu araştırmada, kodlar ve kategoriler doğrudan verilerin analizi esnasında ortaya çıkmıştır, bu yüzden açık kodlama yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2013, s.170). Kod sayıları da anket sorularına verilen yanıtların ne kadar kapsamlı ve detaylı olduğuna göre değişiklik göstermiştir.

2) Temaların bulunması

Kodların belirlenmesinin ardından, kodları belirli kategoriler altında toplayabilen, verilen ana hatlarıyla neyi ifade ettiğini açıklayabilen temalar bulmak gerekir. Marriam'ın

(2013) ifade ettiği gibi incelenen veri setlerinden oluşan kavramlar listesi araştırmada tekrarlanan benzerlikleri ve *örüntüleri* gösteren bir taslak halini alır. Bu benzerlik ve örüntülerin ortaya çıkmasıyla kodlar sınıflandırılır ve temalar oluşturulur.

3) *Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması*

Bu aşamada kategorilerin adı netleştirilir; araştırmacı, katılımcılar veya literatür gibi dış kaynaklar tarafından kategori adları/temalar belirlenebilir.

Düzenleme aşamasında araştırmacı, kategorilerin araştırmanın amacına cevap verebilir olup olmadığı, araştırmayla ilgili tüm verileri kapsayıp kapsamadığını kontrol eder. Kategoriler, bir veri birimi yalnızca bir kategoriye uygun dışecek şekilde organize edilir aksi halde kategoriler kavramsal bir çalışma ışığında gözden geçirilmelidir (Merriam, 2013). Yıldırım ve şimşek (2016) bu aşamada dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde özetlemiştir; araştırmacı okuyucuya bilgileri ilk elden yani yorumunu katmadan sunar, elde edilen veriler düzenlenmiş halde okuyucunun anlayabileceği ifadelerle sunulur, veri setinde tamınlanan aynı temaya ait veriler birbiriyle ilişkilendirilir.

4) *Bulguların yorumlanması*

Nitel araştırmalarda, araştırmacı veri toplama aşamasında doğal olarak yer almaktadır ve bulguların yorumlanması aşamasında konu ile ilgili görüşlerini paylaşması kaçınılmazdır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken araştırmacının düşünceleeri ile paylaşılan verilerin birbirini desteklemesi, araştırmacının düşünceleerini paylaşarak elde edilen veriyi açıklaması ve anlamlandırmasıdır. Araştırmacı bulguları yorumlarken verilerin ne anlam ifade ettiğini açıklamak, sebep-sonuç ilişkileri kurmak; sonucunda da bulgulara dayanan çıkarımlar yapmak durumundadır (Yıldırım ve şimşek, 2016).

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Elde edilen bulguların değerlendirilmesinde güvenilirliği ve geçerliği sağlamak amacıyla alanda deneyimli bir araştırmacı ile çapraz kontroller yapılmıştır. Eğitim Bilimleri alanında bir Doçent ile verilerin bir bölümünü aynı yöntemleerle incelemiş ve araştırmacıların analizleri karşılaştırılmıştır (Creswell, 2013). Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği alanında Yüksek Lisans yapmakta olan bir akran ile de temaların değerlendirilmesi tartışılmıştır. Yapılan kodlamalar sonucunda kodlar karşılaştırılarak tüm kodların araştırmacılar arası uyumluluk oranından hareketle i geçerlik katsayısı (inter-rater validity) 0,95 olarak tespit edilmiştir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Ersoy (2017), nitel araştırma desenlerinden betimleyici fenomenoloji için araştırmacının tarafsız olması, evrensel niteliğe sahip olması ve radikal özerklik özelliğinin vazgeçilmez olduğu belirtmiştir.

Araştırmayı düzenlerken, araştırmacı örneklemin nasıl belirleneceği konusunda gayri resmi bir araştırma yürütüp İzmir ilindeki üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokullarından görev yapmakta olan öğretim görevlilerinden bilgi toplamış, ders gözlemleri konusunda birbirinden farklı uygulamaları olan okulları ve katılımcı potansiyellerini incelemiştir. Bunun sonucunda araştırmacı, araştırmanın Türkçe dilinde yürütülmesi sebebiyle anadili Türkçe olmayan öğretim görevlilerinin çoğunlukta olduğu İzmir Ekonomi Üniversitesi ve yeni kurulmakta olan İzmir Demokrasi Üniversitesi ile Bakırçay Üniversitesi olası çalışma grupları olarak değerlendirmemiş, geri kalan kurumlar arasından rastgele örneklem seçimine, danışmanının da onayıyla, karar vermiştir.

Nitel araştırmanın doğal bir sonucu olarak araştırmacı aynı zamanda yorumcudur; deneyimleri ve alt yapısı, problem veya çalışma grubuyla ilişkisi araştırmacının çalışmayı nasıl ele aldığını etkileyecektir (Creswell, 2013, s.187-188). Araştırmacının veri topladığı kurumlardan birinde görev yaptığı da göz önünde bulundurularak, çalışmanın etik bir şekilde yürütülüp verilerin sağlıklı bir şekilde toplanması için birtakım önlemler alınmıştır. Araştırmacı, güç dengesizliğine sebep olmamak için yöneticilerden yönlendirilen bir e-posta yerine anketleri çıktı olarak çalışma grubuna tek tek ulaştırmış, çalışma hakkında bilgi vermiş; araştırmaya katılıp katılmamalarının ve araştırmanın sonuçlarının mevcut pozisyonlarını tehdit edecek hiçbir yaptırım olmadığını açıklamıştır. Araştırmanın amacı ve ölçme aracının kurum içinde veri toplamak için kullanımına ilişkin araştırmacının görev yaptığı kurumda- daha önce de belirtildiği gibi- Etik Kurul Üyeleri ile toplantı gerçekleştirilmiş, araştırmacı kurula sunum yapmış ve kurul, araştırmanın konusu, veri toplama aracı ve yöntemi açısından uygun olduğuna karar vermiştir. Araştırmanın yürütüldüğü bir diğer kurumda ise, araştırmacı gönüllü olan iki meslektaşın yardımıyla, çalışma grubuna katılmak isteyen öğretmenlere ulaşılmıştır.

Araştırmacı tüm katılımcıların verilerini kurum farkı gözetmeksizin, katılımcıları numaralandırarak bir bütün olarak değerlendirmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen nitel bulgular, alt problem sırasına göre ayrı ayrı sunulmuştur. 87 Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanının sınıf içi ders gözlemlerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla demografik, birden çok seçenekli değerlendirme ölçeği bulunan sorular ile açık uçlu anket sorularından nitel bulgular elde edilmiştir. Açık uçlu verilerden elde edilen bulgulardan temalar ve kodlar çıkarılmış ve frekans değerleriyle birlikte tablolarda gösterilmiştir. Birden çok seçenekli sorulardan elde edilen bulgular ise yine tablodarda frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur. Her araştırma sorusu için görüş bildirilen kodlarla ilgili doğrudan alıntılar ve yorumlar paylaşılmıştır. Katılımcıların isimleri gizli tutulmuş ve her katılımcı bir numara ile kodlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Hatırlanacağı gibi araştırmanın birinci alt problemi “Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan Öğretim Elemanlarının ders gözlemi çalışmalarına katılma konusunda istekli olma ve olmama sebepleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmişti. Öncelikle katılımcılara göre sınıf içi ders gözleminin dil eğitiminde önemli görülen diğer unsurlar arasındaki yerini tespit etmek amaçlanmıştır. Katılımcılar Tablo 4.1’de yer verilen maddeleri kendilerine göre dörtlü likert ölçeğiyle değerlendirmiş ve ne kadar önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Tablo 4.1’de yüzde ve frekans değerleri ile birlikte katılımcıların her unsuru ne kadar önemli bulduğu gösterilmektedir.

Tablo 4.1

YDYO öğretim elemanlarının öğretmenlik becerilerini geliştirmede önemli gördüğü konular

	Önemsiz ya da az önemli		Oldukça önemli ya da çok önemli		Kararsız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim Psikolojisi	5	6	81	93	1	1	87	100
Eğitim Teorisi	18	21	68	78	1	1	87	100
Yabancı Dil Öğrenme	16	18	69	79	2	2	87	100
Öğretim Deneyimi	4	5	81	93	2	2	87	100
Sınıf İçi Gözlem	13	15	73	84	1	1	87	100

Tablo 4.1'in devamı

Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	6	7	79	91	1	1	87	100
Ölçme ve Değerlendirme	20	23	66	76	1	1	87	100
Dilbilim	29	33	57	66	1	1	87	100
Sesbilim ve Telaffuz	12	14	74	85	1	1	87	100
Edebi Metin Kullanımı	38	44	48	55	1	1	87	100

Tablo 4.1' e göre, araştırma kapsamındaki öğretmenlik becerilerini geliştirmek için önemli görülebilecek unsurlar konusunda katılımcıların görüşü alınmıştır. 1-4 arası puan verdikleri unsurlardan en ön plana çıkan eğitim psikolojisi ve öğretim deneyimi olmuştur. Katılımcıların %93'ü her iki maddeyi oldukça önemli ya da çok önemli bulduğunu belirtmiştir. Öte yandan edebi metin kullanımını önemsiz ya da az önemli bulan katılımcılar, grubun % 44'ünü oluşturmaktadır ve edebi metin kullanımı, öğretmenlik becerilerini geliştirmede en az önemli görülen madde olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo incelendiğinde, sınıf içi ders gözleminin öğretmenlik becerilerini geliştirmede 5. önem sırasında değerlendirildiği görülmektedir. Katılımcıların %84'ü sınıf içi ders gözlemlerinin öğretmenlik becerilerini geliştirmede oldukça önemli ya da çok önemli olduğunu belirtmiştir. Birinci alt problem kapsamında öğretim elemanlarının sınıf içi ders gözlemlerine katılma konusunda isteklilik düzeylerini ve sebeplerini incelemeyen önce katılımcıların büyük çoğunluğunun ders gözlemi hakkında öğretmenlik becerilerini geliştirici bulduğu söylenebilir.

Katılımcılara bu alt probleme ilişkin “Sınıf içi gözlemin öğretmenlik becerilerini geliştirmek için etikili yoldur.” ifadesine katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Dörtlü likert tipi bir anket sorusu olup katılımcıların *kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, ne katılıyorum ne katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum* seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Buna göre, katılımcıların gözlemi etkili bir yol olarak algılayıp algılamadıklarına dair frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.2'de sunulmaktadır.

Tablo 4.2

YDYO öğretim elemanlarının sınıf içi gözlemin öğretmenlik becerilerini geliştirmek için etkili bir yol olduğuna katılma düzeyleri

	f	%
Kesinlikle katılıyorum	32	36,78
Katılıyorum	40	45,98
Kararsızım	14	16,09
Kesinlikle katılmıyorum	1	0,15
Toplam	87	100

Sınıf içi gözlem etkinliklerine katılma istekliliği konusunda birinci basamağı gözlemin öğretmenlik becerilerine katkı sağladığına inanmak olarak düşünülebilir. Tablo 4.2’de görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir çoğunluğu gözlemin öğretmenlik becerilerini geliştirmede etkili olduğuna inanmaktadır. Bu çalışma kapsamında ankete verilen yanıtlara göre YDYO öğretim elemanlarının %82,5’i, sınıf içi ders gözlemini öğretmenlik becerilerini geliştirmede önemli bir faktör olarak değerlendirmektedir. Katılımcıların %16’sı sınıf içi gözlemin öğretmenlik becerilerini geliştirmek için etkili bir yol olup olmadığı konusunda emin olamamaktadır. Öte yandan, yalnızca 1 katılımcı bu tarz bir çalışmada yer almayı kesinlikle istemediğini ifade etmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin bir diğer soru ise “Sınıf içi gözlem üzerine çalışan bir grup içinde etkin olarak yer almak ister misiniz? Neden?” idi. Bu aşamada katılımcıların bir çalıştay, odak grubu gibi bir çalışma grubunda yer almak istemedikleri tespit edilmeye çalışılırken aktif olarak gözlem yapma veya gözlemlenme ile ilgili bir katılımdan söz edilmemektedir. Katılımcıların bu sorunun ilk kısmına verdikleri yanıtlar, frekans ve yüzde değerleri ile birlikte Tablo 4.3’te sunulmaktadır.

Tablo 4.3

YDYO Öğretim Elemanlarının sınıf içi gözlem çalışma grubunda etkin olarak yer almak isteme durumları

	F	%
Sınıf içi gözlem çalışma grubunda yer almak isteyenler	48	55,17
Sınıf içi gözlem çalışma grubunda yer almak istemeyenler	38	43,68
Sınıf içi gözlem çalışma grubunda yer almak konusunda kararsızlar	1	1,15
Toplam	87	100

Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi katılımcıların %55'i sınıf içi gözlem konusunda çalışan bir grupta etkin olarak yer almak isterken %44'ü böyle bir çalışma grubunda aktif katılımcı olmak istememektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu sınıf içi gözlemin öğretmenlik becerilerini geliştirmekte önemli bir yeri olduğunu düşünmesine karşın çalışma grubuna katılma söz konusu olduğunda isteklilik oranı neredeyse yarı yarıya inmiştir. Bu bağlamda, gözlemin yararlarına inansalar da uygulamaya geçme aşamasında öğretim elemanlarının algılarında değişiklikler olduğu ya da birtakım aksaklıkların varlığı çıkarılabilir. Öğretim elemanlarının görüşlerindeki bu farklılaşmayı anlayabilmek için çalışma grubuna katılmak isteme ve istememe sebepleri incelenmiştir. Katılımcıların sınıf içi gözlem üzerine çalışan bir grupta neden yer almak istediklerine ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4

YDYO öğretim elemanlarının sınıf içi gözlem üzerine çalışan bir grup içinde yer almak isteme sebepleri

<i>Gelişime Katkısı</i>
Kendini geliştirme (6)
Mesleki açıdan geliştirici olması (4)
Öğretmenlik becerilerini geliştirme (3)
Mevcut pozisyon için gerekli ya da besleyici olması (2)
Faydalı olması
<i>Birbirinden Öğrenme ve Dönüt Alma</i>
Yararlı paylaşımlar (4)
Bilgi ve deneyim (3)
Eğitmenlerin birbirinden öğrenmesi (2)
Hem daha fazla bilgi sahibi olma hem de grup çalışanlarına yardım etmek isteme
Olumlu dönütleri olması
Meslektaşlarının derslerinde uyguladıkları teknikleri görme
<i>Öğretimin İyileştirilmesi</i>
Ders içeriklerini zenginleştirme (3)
Öğretmen performansının artırılması (2)
Öğrencilerin ve öğretmenlerin nelere ihtiyaçları olduğunu belirleme
Dersi yorumlayarak öğretimi iyileştirme
Eğitim kalitesinin yükselmesine katkıda bulunma
<i>Farkındalık kazanma</i>
Farklı açılardan sınıf içini görme imkanı (3)
Yeni bakış açıları kazandırması
Gelişmesi gereken yönlerin farkına varma
Sınıf içi gözlemin eğitmen üzerindeki etkilerini görme
Kendi becerilerini tanıma
<i>Gözleme İlişkin Eksiklerini Giderme ve Hatalarını Düzeltme</i>
Gözlem konusunda bilgi eksikliğini giderme (3)
Sistemle ilgili bilgi alma
Bilgi paylaşımı sayesinde gözlem hakkında yanlış bildiklerini düzeltme
Yeni bilgiler öğrenmeye açık olma

Tablo 4.4'ün devamı

<i>İlgi Duyma ve Bilgi Sahibi Olma</i>
Sınıf içi gözlem unsurlarının belirlenmesine dair çalışma yapma isteği
Gözlemin gözlenen açısından algısına yoğunlaşma isteği
Eğlenceli bulma
Benzer bir grupta daha önce de yer almış olma
Halen konuyla ilgili çalışıyor olma
Çalışma alanı hakkında hem teorik hem pratik bilgiye sahip olma
<i>Nesnellik</i>
Öğretmenin kendini tarafsız bir göz aracılığıyla değerlendirmesi (2)
Dışardan bakan gözün farklı görmesi

Tablo 4.4'te de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının gözlem üzerine çalışan bir grupta etkin rol alma isteme sebeplerinin başında *gelişime katkısı* gelmektedir (16 kişi, %18). Katılımcıların çalışma grubuna katılmak istemelerinin sebeplerinden bir diğeri ise *birbirinden öğrenme ve dönüt almadır* (12 kişi, %14). Katılımcıların çalışma grubuna katılmak için diğer motivasyon kaynakları *öğretimin iyileştirilmesi* (8 kişi, %9) *farkındalık kazanma* (7 kişi, %8), *gözleme ilişkin eksiklerini giderme ve hatalarını düzeltme* (6 kişi, %7), *ilgi duyma ve bilgi sahibi olma* (6 kişi, %7) ve *nesnellik* (3 kişi, %3) olarak açıklanmıştır. Diğer bir değişle, gözlemle ilgili bir çalışma grubunda rol almak isteyen katılımcılar genellikle kendilerini eğitimci olarak geliştirmek, öğrencilere daha iyi bir öğretim süreci hazırlayabilmek ve meslektaşlarıyla dersleri hakkında fikir alışverişi yapmak için çalışma grubuna dâhil olmayı istemektedirler. Bunun yanında ders gözlemine ilişkin bilgi ve deneyim sahibi olanlar çalışma grubuna katkı sağlayabilecekleri için, bilgi ve deneyim eksiği olanlar ise gözlem sürecinin işleyiş ve aşamalarına dair fikir sahibi olmak, gözlemlenen ve gözlemciden beklenenleri bilmek için çalışma grubuna katılmayı düşünmektedirler. Katılımcıların istekli olmalarında en temel ortak nokta gözlemin yararlarına inanmadır. Aşağıda katılımcıların bir gözlem çalışma grubuna katılma konusunda neden istekli olduklarına ilişkin açıklamalara bir örnek verilmiştir;

K91 "İnsanlar taklit yoluyla öğrenir. Gözlemin sonuçları yorumlanarak iyileştirmeye gidilir. Ayrıca insanların becerilerini tanımaları özgürleştirici bir deneyimdir." (6-10 yıl deneyimli, E, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

Burada katılımcı gözlemin farkında olmadan model olarak öğrenme, gözlem sonrasında analiz ve dönüt verme ya da fikir paylaşımı yoluyla gözlemlenenin kendinde değiştirmesi, geliştirmesi gereken yönler üzerine çalışması ve öğretmenlik becerilerini fark etmesi gibi olumlu sonuçlarına dikkat çekmiştir. Bir eğitmenin becerileri tanımasının özgürleştirici olması kendinin farkında olması şeklinde yorumlanabilir ve böylece uzun

dönemde gözlemci dönütüne ihtiyaç duymayabilir; kendinde güçlü ve geliştirmesi gereken yönler üzerine daha kolay yansıtma yapabilir, hedeflerini bu doğrultuda belirleyebilir. Başka bir deyişle, kendini tanıyarak bir dışardan bir göze, rehberliğe veya yönlendirmeye duyulan ihtiyaç azalacaktır.

Gözlemin etkili bir yol olduğuna inanan katılımcılardan bazıları ise gözlem sürecine dair çekinceleri olduğu bir çalışma grubunda olmak istememekteydi. Katılımcılardan K111 de gözlemin doğal sınıf ortamını yansıtmamasından kaynaklanan çekincelerini şu şekilde dile getirmiştir;

K111 “Teorik bilgilerimizi uygulamaya geçerken gözlemin etkili bir yol olduğunu düşünüyorum. Ancak %100 doğal bir ortam olmadığından nasıl yapıldığı üzerinde çalışmak önemli.” (3-5 yıl deneyimli, K, lisans mezunu, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

Gözlem değerlendirme amacıyla yapıldığında gözlemlenen birtakım kaygılar sebebiyle her zamankinden daha özenli bir ders hazırlayabilir, rutin bir dersine göre çok farklı bir performans gösterebilir. Gözlemin amacından bağımsız olarak sınıfta bir gözlemcinin olması veya gözlem için veri toplamak amaçlı kullanılan bir aracın (kamera, ses kayıt cihazı vs.) varlığı sınıfın doğal atmosferini, öğretmenin ve öğrencilerin davranışlarını etkileyebilir. K111, gözlemlenme/gözlemlene etkinlikleri deneyimlerinden çıkarımlar yapmış olabilir ve bu doğrultuda, çalışma grubunda gözlemden yararlanmak için doğal sınıf ortamını yansıtan ideal koşulları sağlamayı hedeflemenin gereğine değinmiştir.

Katılımcıların yarısından fazlası gözlem çalışma grubuna dâhil olmak isterken, %44’ü de böyle bir çalışmaya katılmak istemediklerini ifade etmektedirler. Katılımcıların neden gözlem temalı bir çalışma grubuna katılmamayı seçtikleri irdelendiğinde, inandıkları halde uygulamaya geçmek istemedikleri gözlem etkinlikleri konusunda inanç ve davranış arasındaki boşluk fark edilebilir, ihtiyaç duydukları noktalar varsa bu durumlarda neler yapabileceği tartışılabilir. Bu nedenle, katılımcıların gözlem çalışma grubunda yer almak istememe sebepleri ve frekansları Tablo 4.5’te sunulmaktadır.

Tablo 4.5

YDYO öğretim elemanlarının sınıf içi gözlem üzerine çalışan bir grup içinde yer almak istememe sebepleri

Mecut İş Yükü

Vakit yokluğu (4)

Yoğun çalışma temposu (4)

Yeni sorumluluklara hazır olmama

Tablo 4.5'in devamı

<i>Güvenilir ve Faydalı Bulmama</i>
Genellikle gözlemlenen ders ile kısıtlı kalması (2)
Yararları konusunda şüpheli olma (2)
Yansıtma becerisiyle ilgili olması ve yansıtma yababilmek için gözlemin gerekli olmaması
Birçok değişkene bağlı olması ve somut veriye ulaşmanın güçlüğü sebebiyle ulaşılan verinin güvenilirliğinin tartışılır olması
<i>Ortam ve İletişim ile ilgili Sorunlar</i>
Gerek öğrenci gerek öğretmen için yapay bir öğrenme ortamı yaratması (2)
Ülkemizde genelde hata arama amacıyla gözlem yapılması
Eleştirel tutumlar ve subjektiflik sebebiyle amacına hizmet etmemesi
İş arkadaşlarını gözlemekten rahatsız olma
<i>Farklı İlgi Alanları</i>
İlgi alanına giren bir konu olmaması
Sınıf içi etkinliklerini geliştirmeye odaklanan bir çalışma grubunu tercih etme
Konu ile ilgili gönüllü öğretmen bulmanın zorluğu

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi katılımcıların gözlem çalışma grubuna katılmakta isteksiz olmalarının en büyük sebebi *mevcut iş yükleridir* (9 kişi, %10). Mevcut iş yükü sebebiyle çalışma grubunda yer almak istemeyen katılımcılar yoğun çalışma tempoları yüzünden böyle bir çalışmaya zaman ayıramayacaklarını, yeni bir sorumluluk için hazır olmadıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların %7'si (6 kişi) ya gözlem etkinliklerini *faydalı bulmamakta* ya da gözlemin *güvenilirliğinden* emin olamamaktadır. Katılımcılar gözlemin geneli yansıtmayıp gözlemlenen derse özgü bir fikir vermesi, yararlarından şüphe duyma, somut bir veri elde etmenin güçlüğü gibi etkenleri göz önünde bulundurmaktadır. Gözlem ortamının olumlu olmaması ve gözlemci-gözlemlenen iletişimde kaynaklanan sorunlar da gözlem çalışma grubunda yer almama sebepleri arasında yer almaktadır (5 kişi, %6). Eleştirel tutumlar, hatasının arandığı hissi, meslektaşını gözlemenin verdiği rahatsızlık ve sınıfta oluşan yapay ortam katılımcıların gözlem konusundaki çekincelerinden aynı zamanda çalışma grubuna sıcak bakmama sebeplerinden bazılarıdır. Son olarak zaman veya gözlem sürecinin doğası ve beraberinde getirdiği iletişim gerekliliklerini sorun olarak dile getirmeyen üç katılımcı böyle bir çalışma için gönüllerin *gözlem yapma* gibi bir ilgi alanlarının olması gerektiğine dikkat çekmiş, bu sebeple katılmak istemediklerini belirtmişlerdir (3 kişi, %3). Gözlem çalışma grubunda ortam ve iletişim sorunları nedeniyle etkin rol almak istemeyen katılımcıların görüşlerinden bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir;

K30 "Ülkemizde gözlemin genelde hata aramak amaçlı yapıldığını düşünüyorum. Sınavlarda vs. dahi hocalar birbirini eleştirebiliyor. Gözlem ise hataların düzeltilmesi için, objektif dönütler için yapılmalı. Bu şekilde yapılabileceğine inanmıyorum. Bu sebeple, amaca hizmet etmeyeceğini düşünüyorum." (6-10 yıl deneyimli, K, gözlemlenme veya gözlem yapma deneyimi yok)

K114 “Bu grup belli bir noktada iş arkadaşlarımı gözlemleme zorunluluğu doğuracaktır ve bu durum benim için rahatsız edici.” (3-5 yıl deneyimli, K, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

Görüşleri incelendiğinde katılımcıların ya gözlemcinin kendilerine karşı yapıcı olmayacakları, tamamen eleştirel yaklaşacakları görüşünü benimsiyor ya da iş arkadaşlarını gözlemleme konusunda endişeler yaşadığı söylenebilir. Gözlemcilerin kendilerinde yalnızca hata arayacağı düşüncesi meslektaşlarıyla ortak çalışmalarında karşılaştıkları durumlara, deneyimlerine dayanabilir. Nitekim K30 sınavlarla ilgili meslektaşlarının birbirinin hatalarını aradığı örneğini vermiş, gözlem sürecinden muhtemel beklentisi olan nesnel dönüt almanın gerçekleşmeyeceği, meslektaşlarından güvenilir bir dönüt alamayacağı varsayımını dile getirmiştir. K114 ise gözlemleme ile ilgili rahatsızlığından bahsetmiştir. Bu durumun kendi gözlemlenirken yaşadığı gerginliği başkasına yaşatmak istememe olabileceği gibi meslektaşını gözlemlerken kendisiyle karşılaştırma ve bundan hoşnutsuz olma, gözlem sonrası ve/veya öncesi meslektaşıyla iletişim kurma fakat nasıl bir yol izleyeceğini bilememe ve dönüt verirken meslektaşını incitmekten korkmak dâhil olmak üzere pek çok sebebi olabilir.

Çalışma grubuna katılım konusundaki görüşleri alınan katılımcılara daha sonra derslerinin gözlemlenmesi hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda YDYO öğretim elemanlarının “Sınıfınızda gözlemlenmek için istekli olur musunuz?” sorusuna verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular analiz edilmiş, yüzde ve frekans değerleri Tablo 4.6.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6

YDYO öğretim elemanlarının gözlemlenmek için isteklilik durumları

	f	%
Sınıfınızda gözlemlenmek için istekli	58	66,66
Sınıfınızda gözlemlenmek için istekli değil	26	29,89
Sınıfınızda gözlemlenmekle ilgili görüş belirtmemiş	2	2,30
Sınıfınızda gözlemlenmek için hem istekli hem değil	1	1,15
Toplam	87	100

Tablo 4.6’ya göre katılımcıların %67’si (58 kişi) gözlemlenmek konusunda istekliken %30’u (26 kişi) gözlemlenmek için istekli olmadıklarını belirtmiş, %2’si (2 kişi) gözlemlenmek isteyip istemediklerine dair görüş birleştirmemiş ve %1’i (1 kişi) kararsızlığını ‘hem evet hem hayır’ şeklinde not düşerek dile getirmiştir. Katılımcılar gözlemlenmeyi bir çalışma grubuna katılmaktan daha çok tercih etmiştir. Bunun sebebi pratikte ve kısa vadede

yararlarını daha net görebilmek, gözlemlenme etkinliğinden direk etkilenmek olabilir. Öğretim elemanlarının istekli olma konusundaki motivasyonlarına ilişkin tema ve kodlar frekanslarıyla birlikte Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7

YDYO öğretim elemanlarının gözlemlenmek için istekli olma sebepleri

<i>Değerlendirilme ve Dönüt Alma</i>
Dönüt almayı faydalı ya da geliştirici bulma (8)
Farklı bir gözle izlenme ve değerlendirilme (6)
Farkındalık düzeyini arttırması (3)
Nesnel olması (3)
Aldığı dönütler doğrultusunda değişebilme (2)
Başka bir göz tarafından değerlendirilme (2)
Eleştiriyi yapıcı bulma (2)
Gözlemlenmeye oldukça alışkın olma, sorun etmeme (2)
Öneri ve tavsiye alma (2)
Profesyonel anlamda dönüt alma (2)
Gözden kaçan durumların daha kolay tespit edilmesi
<i>Mesleki Gelişim</i>
Gelişim için yararlı olması (6)
Başka bir gözün gelişime katkısının olması
İlerleme kaydetme
Kendini geliştirmek için istekli olma
Öğrenmeye açık olma
Öğretim deneyimini zenginleştirilmesi
Öğretmenlik becerilerinin olumlu bir yönde gelişmesi
Yeni bakış açıları
<i>Meslektaşlara Katkı Sağlama ve Onlardan Öğrenme</i>
Gözlemci ve gözlemlenen için olarak faydalı olması (3)
Meslektaşlarla fikir alışverişi yapma (2)
Meslektaşlarına faydalı olma (2)
Meslektaşlarıyla kendi tarzını paylaşma
Proje ya da eğitim içinse destek olma
Daha önce rica edildiğinde gönüllü olma
Kurumda yeni başlamış öğretmenlerin fikir edinmesine yardım etme
<i>Zayıf ve Güçlü Yönlerini Görme</i>
Öğretmenliği ile ilgili güçlü ve zayıf yönleri görme fırsatı bulma (4)
Zayıf noktaları öğrenip geliştirme, eksikleri tamamlama (3)
Güçlü ve zayıf yönleri başka bir gözle görme
Doğru uygulamaları geliştirmede eleştirinin yardımcı olması

Tablo 4.7 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %36’sı (31 kişi) *değerlendirilme ve dönüt alma*, %15’i (13 kişi) *mesleki gelişim*, %13’ü (11 kişi) *meslektaşlarına katkı sağlama ve onlardan öğrenme*, %10’u (9 kişi) *zayıf ve güçlü yönlerini görme* sebebiyle sınıflarında gözlemlenmek için istekli oldukları göze çarpmaktadır. Öğretim elemanlarının bir kısmı dönüt almayı faydalı ya da geliştirici bulmakta (8 kişi), bazı katılımcılar öğretme becerilerinin farklı bir gözle tarafından değerlendirilmesine ihtiyaç duymakta (6 kişi) bazıları ise gözlemlenmeyi gelişim için yararlı bulmaktadır (6 kişi). 5

katılımcı zayıf ve güçlü yönleri açısından sınıfında gözlemlenmek için istekli olduğunu ifade ederken, 3 katılımcı sadece zayıf yönlerine ve eksiklerine odaklanmış, bunları değiştirebilmek için gözlemlenmek istediğini dile getirmiştir. Aşağıda farklı eğitim deneyimi, gözlem deneyimi ve eğitim alt yapıları olan katılımcıların konuya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir;

K60 “Öğretim esnasında fark etmediğim unsurların, davranışların ya da kullanılan yöntemin ne kadar etkili olup olmadığını, güçlü ve zayıf yönlerini başka bir gözle görmek daha objektif olaaktır. Ayrıca gözden kaçan durumlar daha kolay tespit edilecektir.” (6-10 yıl deneyimli, K, yüksek lisans mezunu, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

K47 “Gözlemleyen kişi gerçekten yapıcı eleştirilerde bulunuyorsa ve sadece kendi bakış açısını direktmiyorsa kesinlikle öğretim deneyimini zenginleştirir.” (11-16 yıl deneyimli, K, doktora devam etmekte, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

K25 “Gözlemleneceğim kişiyi seçersem gözlenmek isterim.” (16 ve üzeri yıl deneyimli, K, yüksek lisans mezunu, koordinatör, gözlemlenme veya gözlem yapma deneyimi yok).

Öğretim elemanları, gözlemlenmek konusunda önceki deneyimlerine göre gözlemlenmeye daha sıcak bakıyor veya uzak duruyor, herhangi bir gözlem deneyimi olmadıysa tedirgin hissediyor olabilir. Gözlemlenme deneyimi olan katılımcılardan K60 ve K47 gözlemin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri nesnel olarak ortaya koyması, öğretmenin tespit edemediği unsurları gözlemci aracılığıyla fark etmesi, öğretimin iyileştirmesi gibi çıktılara odaklanırken, K25 gözlemin sonuçları veya gözlemciden alacağı dönüttense sınıfını ziyaret edecek gözlemcinin kim olacağını düşünmektedir. Bunun temelinde yönetici, tanımadığı biri ya da anlaşmazlık yaşadığı bir meslektaş tarafından gözlemlenme fikrinden rahatsızlık duymak, koordinatör olarak çalıştığı için pozisyon olarak kendine yakın biri tarafından gözlemlenmek isteme ya da görece daha az deneyimli öğretim elemanlarına model olarak bir ders sunmak isteme yatıyor olabilir. Oldukça deneyimli bir öğretim elemanı ve aynı zamanda koordinatör olarak yönetimin bir parçası olduğu için alacağı eleştirel bir dönütü otoritesini sarsabilecek bir unsur olarak değerlendiriyor olabilir. Alınan dönüte dair K47 de çekincelerini dile getirmiş ve gözlemcinin kalıba sokmaya çalışmayan ve gözlemleneni nasıl daha iyi olabileceğine yönlendiren bir tutum sergilemesinin gözlemin amacına hizmet edeceğinin altını çizmiştir. Katılımcı, yönlendirici bir yaklaşım yerine kendi öğretmenlik stilinin kabul ve saygı görmesini bekliyor, çeşitlilik ve farklılıkların öğretmenliğin bir parçası olduğunu düşünüyor olabilir.

Çalışmaya katılan YDYO öğretim elemanlarının %30'u sınıflarında gözlemlenmek için istekli olmadıklarını belirtmişlerdi; Tablo 4.8'de de katılımcıların gözlemlenme

konusunda neden istekli olmama sebepleri temalar altında kodlar ve frekans değerleriyle birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.8

YDYO öğretim elemanlarının gözlemlenmek için istekli olmama sebepleri

<i>Olumsuz hisler</i>	
	Kendimi rahat hissetmeme (2)
	Öğretimde stres yaratması (2)
	Dersteki güdülenmeyi azaltması
	Gözlemlenmenin öğretilmekte baskı oluşturmaması
	Heyecanlanma
	Öğretmen üzerindeki olumsuz etkisinin kazançlarının önüne geçmesi
<i>Gelişime katkı sağlamama</i>	
	Amacının olmaması
	Artık gözleyecek yaşa gelme
	Daha önce çok gözlemlenmiş olma
	Gözlemlenmenin bir rol oynama sanatı olması
	Kişisel gelişime yararının olmaması
	Öğretmenliğin olumsuz etkilenmesi
	Sınıf içi gözlemin geçici bir olay olması
<i>İş yükü</i>	
	İş yükünün arttırıldığı bir ortamda isteğin azalması
	Sınıf içi gözleme hazırlanma sürecinin uzunluğu
	Hali hazırda yılda 2-3 kez gözlemleniyor olma
	Vakit yokluğu
<i>Doğallığın Kaybolması</i>	
	Doğal öğretim ortamından uzak olma (2)
	Öğretmenin doğal olamaması
	Öğrencilerin doğal olmaması

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi öğretim elemanları gözlemin olumsuz hislere sevketmesi (8 kişi, %9), gelişimlerine katkı sağlamaması (7 kişi, %8), mevcut iş yükü (4 kişi, %5) ve sınıf ortamında doğallığın kaybolması (4 kişi, %5) sebepleriyle sınıfta gözlenmek için istekli olmamaktadır. Gözlemlenme esnasında olumsuz hisler geliştiren ve doğallığın kaybolduğunu öne süren bir katılımcının görüşleri şu şekildedir;

K29“Fark ettim ki yine de heyecanlanıyorum. Çok yakın arkadaşlarımsa olabilir. Öğretmenliği olumsuz etkileyebilir. Öğrenciler doğal olmuyor.” (16 yıl ve üzeri deneyimli, K, yüksek lisans mezunu, mesleki gelişim biriminde görevli, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

Mesleki gelişim biriminde görevli olması, meslekteki deneyimi, ders gözlemi deneyimi göz önünde bulundurulduğunda K29’un derslerinin gözlemlenmesine daha olumlu bakması beklenebilir fakat burada kişilik faktörünün ders gözlemine bakış açısını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. *Çok yakın arkadaşlarını sınıfına gözlemci olarak kabul etmesi aslında katılımcının gözlemlenmeyi olumlu bir etkinlik olarak gördüğüne işaret*

etmektedir. Öte yandan yabancı birinin varlığının hem öğrencilerin hem de kendisinin davranışlarına etki ettiğini belirtmektedir. K46 da sınıfında gözlemlenmenin yararına inansa da sonuç olarak gözlemlenmek istemediğini şu şekilde ifade etmiştir;

K46 “Bu sürecin nasıl işlediğine göre değişen bir konu aslında. Daha rahat ve flexible bir ortamda daha istekli olunabilir ama iş yükünün arttırıldığı bir ortamda istek azalıyor.” (11-15 yıl deneyimli, K, yüksek lisans mezunu, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

K46 sınıfında gözlemlenmenin bazı koşullar ver ortam sağlandığında yararlı hale gelebileceği aksi halde gözlemlenme motivasyonlarının kırıldığını dile getirmiştir. Formal bir gözlem süreçlerinin iş yükünü arttırdığına inanmakta ve hem artan iş yükünden hem de muhtemelen süreçte yaratılan teftiş ortamından kaynaklı hevesinin kırıldığını belirtmiştir. Katılımcı, gözlem öncesi ve sonrası süreçte yapılan görüşmeler, uzun ders planları ya da formlar gibi resmi dökümanlar zaman aldığı için diğer derslerine veya ekstra görevlerine ayırdığı zaman azalacağından gözlemlenmekten kaçınıyor olabilir. Önceden deneyimlediği gözlem süreçlerinde yaşadığı iş yükünün artmasına sebep olan uygulamaları genellemiş ve yapılacak gözlemlerin de bu şekilde olacağını varsaydığı için gözlemlenme konusunda isteksiz olabilir.

K3 “Artık gözleyecek yaşa geldiğimi düşünüyorum.” (16 yıl ve üzeri deneyimli, K, lisans mezunu, öğretmen adayı tarafından gözlemlenmiş, gözlem yapma deneyimi yok)

Katılımcılar birçok amacı olan ders gözlemlerini yalnızca ders denetimi olarak da değerlendirebilmektedirler. K3’e göre deneyimi daha az olan genç eğitimciler gözlemlenmeli ve gözlemi yapanlar belli bir mesleki birikimi olan nispeten daha olgun eğitimciler olmalıdır. Burada herhangi bir eğitim göz önünde bulundurulmamış, gözlemcinin yaşından bağımsız olarak gözlem yapabilme becerilerinden bashedilmemiştir. Yani gözlemciden aranan birincil kriterin ‘yaş’ olduğu düşünülmüştür. Katılımcının yaşla birlikte bilgi ve tecrübenin de arttığını varsayması, gözlemin denetim dışında gelişim ve meslektaşlarını geliştirme gibi amaçlarla da yapılabileceğinden haberdar olmaması gözlemlenmek istememesine sebep olmuş olabilir.

YDYO öğretim elemanlarına derslerinin gözlemlenmesine istekli olup olmadıklarını keşfetmek için “Meslektaşınızı gözlemlemeye istekli olur musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların soruya verdikleri yanıtların dağılımı yüzde ve frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.9’da sunulmaktadır.

Tablo 4.9

YDYO öğretim elemanlarının meslektaşlarını gözlemlemek için istekli olma durumları

	f	%
Meslektaş gözlemi yapmak için istekli	63	72,41
Meslektaş gözlemi yapmak için istekli değil	22	25,29
Meslektaş gözlemi yapmak ile ilgili görüş bildirmemiş	2	2,30
Toplam	87	100

Tablo 4.9'a bakıldığında, katılımcıların %72'sinin (63 kişi) meslektaşlarını gözlemlemek için istekli olduklarını ve %25'i istekli olmadıklarını (22 kişi) söylemişlerdir. İki katılımcı ise çekimser kalmış ve gözlem yapmak konusunda istekli olup olmadıklarını net bir şekilde ifade etmemiştir. Katılımcıların sınıflarında gözlemlenmek isteme oranlarıyla karşılaştırıldığında gözlem yapmak konusunda biraz daha istekli oldukları söylenebilir. Katılımcıların gözlemci ve gözlemlenen olmaya bakış açıları, bu rollerden beklentileri ve iki rolde hissedecekleri ya da hissettikleri arasında farklar olabilir. YDYO öğretim elemanlarının meslektaş gözlemi yapmak konusunda istekli olmalarını sağlayan sebeplerin neler olduğu temalar halinde, kodlar ve frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.10'da gösterilmektedir.

Tablo 4.10

YDYO öğretim elemanlarının meslektaşlarını gözlemlemek isteme sebepleri

<i>Gözlem Yoluyla Öğrenme</i>
Farklı öğretim uygulamaları görme (9)
Meslektaşından öğrenme (8)
Yeni fikirler ve bakış açıları (5)
Yeni yöntem ve teknikler öğrenme (2)
İyi anlatım yollarını görme
Dinleme ve Konuşma derslerinde meslektaşını izlemenin katkısı
Deneyimli birini gözlemlemenin bilgilendirici olması
<i>Meslektaş ile Etkileşim</i>
Başka bir öğretmenin gelişimine yardımcı olma (4)
Fikir ve deneyim paylaşımı (3)
Birbirinden öğrenme (3)
Meslektaşla ders işleyişi konusunda yardımcı olma
Paylaşım ortamı
Geribildirim verme
<i>Öğretmenliği Geliştirme</i>
Kendini geliştirme açısından yararlı olması (4)
Hem kendinin hem de meslektaşının gelişimi için yararlı olması (2)
Öğretici olması
Gözlemin yapıcı etkileri
Kendi eksiklerini görme
Daha iyi bir eğitim verilmesini sağlama

Tablo 4.10'un devamı

Çerçeve dışından bakma
Kendini taze tutma
<i>Empati Kurma ve Yansıtma Yapma</i>
Kendini meslektaşının yerine koyma (3)
Kendi derslerine ilişkin olumlu ve eleştirel çıkarımlar yapma (3)
Gözlemlediği farklı uygulamaları kendi derslerine uyarlayabilme (2)
Kendi dersi ile benzerlikleri görme
<i>Meslektaşlarından Haberdar Olma</i>
Meslektaşlarının dersi nasıl işlediğini görme (2)
Meslektaşlarının güçlü ve zayıf yönlerini görme (2)
Meslektaşlarının teorileri pratikte nasıl uyguladığını görme
Meslektaşının aynı müfredatı ne yolla öğrettiğini görme
<i>Deneyim Kazanma</i>
Yeni deneyim ve kazanımlar
Zenginleştirici bir deneyim
Sınıf gözlemi alanında deneyim kazanma
Gözlem deneyimi olma
<i>Kurum veya Pozisyon ile ilgili Gereçekler</i>
Mesleki gelişim biriminde görevli olma
İşinin bir parçası olması
Kurumsallığa katkısı olması

Tablo 4.10'da görülebileceği gibi, katılımcılar meslektaşlarını gözlemlemek için birçok sebep öne sürmüşlerdir; *gözlem yoluyla öğrenme* (%31, 27 kişi), *meslektaş ile etkileşim* (%15, 13 kişi), *öğretmenliği geliştirme* (%15, 13 kişi), *empati kurma ve yansıtma yapma* (%10, 9 kişi), *meslektaşlarından haberdar olma* (%7, 6 kişi), *deneyim kazanma* (%5, 4 kişi), *kurum veya pozisyon ile ilgili gerçekler* (%3, 3 kişi). Katılımcılardan 9'u farklı öğretim uygulamalarını görmek istedikleri, 8'i bu süreç boyunca meslektaşlarından öğrenecekleri olduğunu umduğu, 5'i yeni fikir ve bakış açıları kazanmak için meslektaşlarını sınıflarında ziyaret edip, onları izlemek istemektedir. Meslektaşlarıyla etkileşimi ders gözlemi yapmak için bir araç olarak gören katılımcılardan 4'ü başka bir öğretmenin gelişimine yardımcı olmak istemektedir; 3'ü fikir ve deneyimleriyle ilgili meslektaşlarıyla karşılıklı paylaşımlarda bulunmanın, 3'ü ise gözlem yaptıklarında meslektaşlarıyla birbirlerinden öğrenmenin mümkün olduğunu düşünmektedir. 3 katılımcı ders gözlemi yaparken kendini meslektaşının yerine koyabileceğini, 3'ü de kendi derslerine ilişkin olumlu ve eleştirel çıkarımlar yapabileceğini ifade etmiş, bu sebeplerle gözlem yapabileceklerini belirtmişlerdir. K102 meslektaşını gözlemlemenin hem yansıtma yapma hem de meslektaşıyla empati kurabilme avantajlarından aşağıda belirtildiği gibi bahsetmektedir;

K102“Başka bir öğretmeni izlemek bana neleri yapıp neleri yapmayacağım konusunda fikir verir. Aynı zamanda empati duygumun gelişmesi için artı yönde bir deneyim olacağı

kanısındaım.” (3-5 yıl deneyimli, K, yüksek lisans programına devam etmekte etmekte, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

K102 meslektaşını izlemenin sadece en iyi performansı değil olumlu ve olumsuz öğeleri barındıran bir öğrenme ortamı sunacağını varsaymaktadır. Yani, özlem genel olarak iyi ve kötü örnekleri bir arada sunar. Bu açıklamaya göre, katılımcı meslektaşını izleyerek kendi dersleri üzerine yansıtma yapıp öğretmen davranışlarını gözden geçirebilir, etkisiz veya olumsuz etkileri olanların farkına varıp derslerinde çıkarma yoluna gitmeyi planlayabilir. “Neleri yapıp neleri yapmayacağım” ifadesiyle gözlem aracılığıyla yeni öğrenilen yöntem, teknik veya fikirlerden, katılımcının hâlihazırda bildiği, uyguladıklarından ya da tümünden bahsediliyor olabilir. Gözlem yapma ve gözlemlenme deneyimi olan katılımcının gözlem yaparak empati duygusunu geliştirme öngörüsü önceki gözlem deneyimleriyle ilgili olabilir. Gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi olmayan bir katılımcının gözlem yapmak isteme sebeplerine dair bakış açısı aşağıda sunulmuştur;

K30 ”Deneyimli bir hocayı gözlemlemek isteyebilirim. Böylece kendi eksiklerimi görebilir, yeni teknikler gözlemleyebilirim.” (6-10 yıl deneyimli, K, yüksek lisans programına devam etmekte etmekte, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi yok)

Meslek hayatının çok başlarında sayılamayacak olan K30 gözlem yaparak kendisinden daha deneyimli meslektaşlarından öğrenebileceğini düşünmektedir. Katılımcının ifadesine göre, deneyimle öğretmenlikte daha eksiksiz daha donanımlı olmak mümkündür. Öyle ki katılımcı alanda daha yeni meslektaşlarını gözlemleyip daha yeni yöntem ve teknikler öğrenebileceğinden onlarla fikir alışverişinin yararlarından bahsetmemiş, daha deneyimli meslektaşlarını gözlemleyerek bunu başarabileceğini belirtmiştir. K30 için meslekte aslolanın deneyim olduğu, meslektaşın başarısının deneyimiyli ilişkili olduğu algısının varlığından söz edilebilir. Ayrıca, yansıtma yapmaya ve eksikliklerini başka bir meslektaşını izleyerek fark etmeye çalışma konusunda istekli olduğu görülmektedir. Gözlem yapma deneyimi olduktan sonra istekli olma sebepleri değişkenlik gösterebileceği, gözlemden beklentileri artabileceği gibi gözlem yapmak konusunda isteksizleşebilir ya da aynı sebeplerle deneyimli meslektaşlarını gözlemlenme konsundaki isteği devam edebilir.

Gözlem yapma ve gözlemlenme etkinlikleri arasında istekli olma sebeplerinde kimi benzerlikler göze çarpmaktadır. Katılımcılar hem gözlemlenmeyi hem de gözlem yapmayı öğretmenliğin gelişmesi, birbirinden öğrenme, hataları ve eksikleri tespit etme gibi nedenlerle meslektaşlarıyla fikir paylaşımı ve dönüt açısından gözlemlenmek ve gözlem yapmak istemektedirler. Katılımcılar empati kurmaya ilişkin sebepleri yalnızca kendileri gözlemci oldukları durum için dile getirmiş, derslerinin gözlenmesi durumunda gözlemcinin

kendisi ile empati kurup, derslerinden öğretmenlik becerilerini yansıtmak için gözlemcilere olanak sunabileceklerinden bahsetmemişlerdir. Gözlem yapmayı bir deneyim olarak değerlendirirken gözlemlenmek için deneyim kazanmak gibi bir algı mevcut değildir. Gözlem yaparak kurum kültürüne katkı sağlayacaklarına ve bunun işlerinin bir parçası olmasına inanan katılımcılar derslerinin gözlemlenmesi söz konusu olduğunda bunu işin bir parçası olarak görmemekte veya kurumsal bir katkı sağlayacağından bahsetmemektedirler.

Daha önce de bahsedildiği gibi katılımcıların %25'i meslektaşlarını gözlemlemek için istekli olmadıklarını dile getirmişlerdi. Katılmak istememelerine birçok katılımcı sebep sunmazken, kimi katılımcılar gözlem yapmak için neden gönüllü olmadıklarına ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır. Katılımcıların gözlem yapmama sebepleri temalar halinde Tablo 4.11'de gösterilmektedir.

Tablo 4.11

YDYO öğretim elemanlarının meslektaşlarını gözlemlemek istememe sebepleri

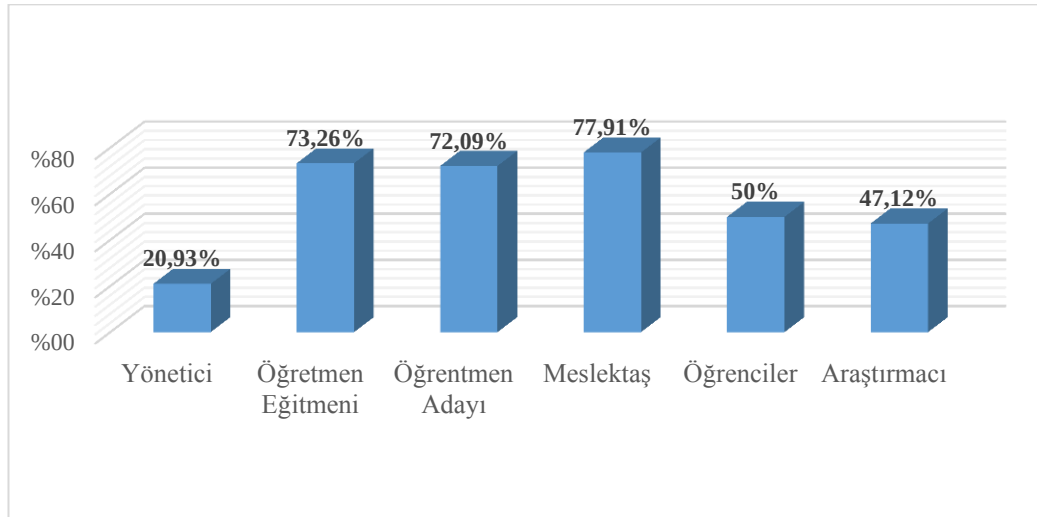
<i>Katkı Sağlamaması</i>
Meslektaşı gözlemlemenin kişisel veya profesyonel bir katkı sağlamaması
Yeni başlayan veya tecrübesiz öğretmenler dışında gerekli olmaması
Daha önce çok gözlem yapmış olma
<i>Etkili Bir Yol Olmaması</i>
Ders içi performansımızı geliştirmenin tek yolunun gözlem olmaması
Fikir alışverişinde bulunmayı gözleme tercih etme
Yapılacak gözlemin %100 olarak doğal ders ortamını yansıtmaması
<i>Olumsuz Hisler</i>
Gözlemlenen kişiye bir gerginlik ya da rahatsızlık vermek istememe
Meslektaşları eleştirmek zorunda hissetme, rahatsız hissetme
<i>Diğer sebepler</i>
Farklı alanlardaki meşguliyetler
Vakit yokluğu

YDYO öğretim elemanlarının, sınıflarında gözlemlenme ve meslektaşlarını gözlemlemeye yönelik istekli olmama sebepleri yer yer benzerlik göstermektedir. Katılımcılar hem gözlem yapma hem gözlemlenme konusunda da gerginlik, rahatsız hissedebiliyor, gözlemci olarak da gözlemlendiklerinde de gözlemin meslekteki gelişimlerine katkı sağlamadığına ya da sağlamayacağına inandıklarını vurgulamışlardır. Katılımcılar, kendi derslerinin gözlenmesi söz konusu olduğunda iş yükü ve derste doğallığın kaybolmasını ders gözlemi yapmaya göre olarak daha sık dile getirmişlerdir; her iki durumu da gözlemlenen rolünde 4 kişi gözlemci rolünde yalnızca 1 kişi sorun olarak belirtmişlerdir.

Mesleki gelişim, katılımcıların gözlemci ve gözlemlenen rolünü üstlendiklerinde katılma ya da katılmama sebebi olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Gözlem yapmanın ve gözlemlenmenin mesleki gelişim açısından yararlı olduğunu düşünen katılımcı sayısı gelişime etkisi olmadığını ya da daha etkili yöntemler olması nedeniyle gözleme katılmak istemeyen katılımcıların iki katı kadardır. İster katılmak ister katılmamak için bir sebep olarak sunulsun, mesleki gelişim birinci alt probleme ait açık uçlu anket sorularında en çok değinilen konulardan biri olmuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan öğretim elemanları derslerini gözlemlemesi için kimi ya da kimleri tercih etmektedirler (yönetici, öğretmen eğitmeni, meslektaş, araştırmacı, öğretmen adayı ya da öğrenciler)? Gözlemcinin anadilinin İngilizce veya Türkçe olması öğretim görevlilerinin gözlemci tercihlerinde önemli bir faktör müdür?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problem doğrultusunda öğretim elemanlarına “Sizi kimin gözlemlemesine istekli olursunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların yönetici, öğretmen eğitmeni, öğretmen adayı, meslektaş ve öğrencilerden kimin derslerini gözlemlemesini tercih ettiklerini Şekil 4’te yüzdeleri ile gösterilmektedir.

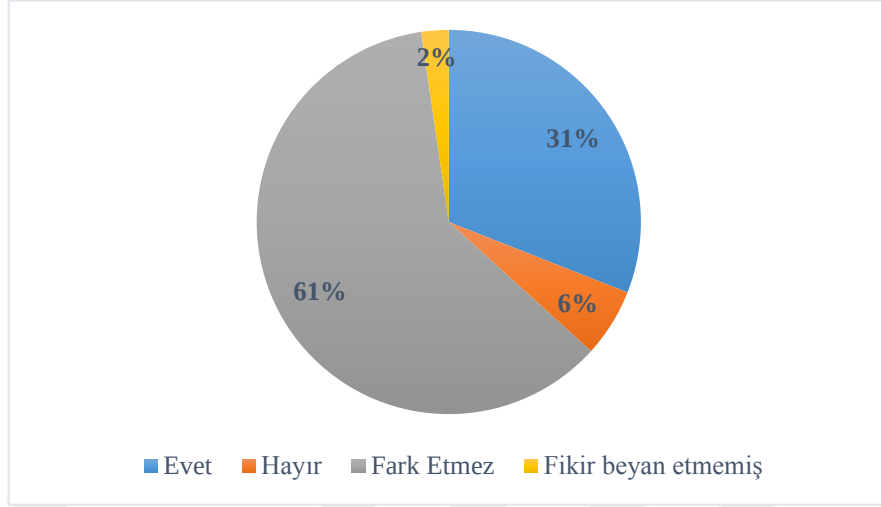


Şekil 4. YDYO öğretim elemanlarının gözlemci tercihleri

Şekil 4’de görüleceği gibi katılımcıların %78’i meslektaşlarını, %73’ü bir öğretmen eğitmenini, %72’si öğretmen adaylarının sınıflarında derslerini gözlemlemesini tercih ederken %50’si öğrencilerin, %47’si bir araştırmacının ve %21’i yöneticilerin derslerini

gözlemlemesine istekli ya da gönüllü olduklarını bildirmişlerdir. Buna göre, en az tercih edilen gözlemci yönetici, en çok tercih edilen de meslektaş olarak görülmektedir. Katılımcıların meslektaş ve öğretmen eğitmeninin derslerini gözlemlemesini istemelerindeki sebep süreci mesleki gelişimi en yoğun ve en az stresle yaşayabilecekleri, yönetici gözlemine kıyasla iş kaygısı taşımamaları, kendileri ile benzer süreçleri yaşayan kişilerle etkileşmek istemeleri olabilir. Öğretmen adayının derslerini gözlemleyerek fikir edineceklerini, gerçek öğretim ortamına dair bilgi edinebileceklerini, öğretmen adaylarına iyi bir model olacaklarını düşünüyor olabilirler. Katılımcıların yarısının öğrencilerini gözlemci olarak tercih etme sebebi sınıfta doğallığı bozacak bir unsur yaratmaması, kendileri için teftiş edilme hissi oluşturmaması ve öğrenci gözüyle dönüt alıp onların ihtiyaçları doğrultusunda derslerini yeniden düzenlemek istemeleri olabilir. Benzer şekilde katılımcıların neredeyse yarısı bir araştırmacıyı sınıflarında gözlemci olarak görmek istediğini ifade etmişti. Bunun nedeni öğretim becerilerini geliştirmekten çok alanda yapılan bilimsel çalışmalara katkı sunmak, gözlemlenirken değerlendirilmeye tabi tutulmamak ve eleştirilme stresi yaşamamak olabilir. Yöneticinin gözlemci olarak çok az tercih edilmesi gözlemin gelişimsel değil değerlendirme amacıyla yapılması; iyi bir izlenim bırakamama durumunda işten çıkarılma, maaş, terfi alma ve diğer haklarında istediği yönde değişiklikler olamamasından kaynaklanabilir, yönetici ve çalışan arasında iletişimin zayıf olduğu durumlar da bu isteksizliğe temel oluşturabilir. Öte yandan katılımcıların %21'inin yönetici tarafından gözlemlenmek istediklerinde, gözlem yoluyla mesleki başarısını kanıtlama fırsatı elde ettiklerini düşünebilir, kendine güveni yüksek olan eğitimciler gözlemi kurumda yükselme yönünde bir adım olarak değerlendirebilirler.

Katılımcılara hangi pozisyonda bir gözlemci tarafından izlenmek istediği sorulduktan sonra pozisyonuna bakılmaksızın “Ana dili İngilizce olan biri tarafından gözlenmek ister misiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar yüzdeleri ile birlikte Şekil 5’te gösterilmektedir.



Şekil 5. YDYO öğretim elemanlarının ana dili İngilizce olan bir gözlemci tercihleri

Şekil 5 incelendiğinde katılımcıların %61'i kendilerini gözlemleyecek kişinin ana dilinin İngilizce olup olmadığını önemsiz bulduğu görülmektedir. Katılımcıların %31'i ana dili İngilizce olan bir gözlemci tarafından gözlemlenmek isterken, %6'sı istememekte ve %2'si görüş belirtmemektedir. Gözlemcinin ana dilinin İngilizce olmasını fark gözlem için fark yaratacak bir unsur olarak görmeyen katılımcılardan 4'ü tercihlerinin nedeni sorulduğunda bunun getireceği avantajlardan bahsetmiştir. Görüş belirtmeyen iki katılımcı nasıl bir tecrübe olacağı konusunda tereddüt yaşamış, gözlemciden alacakları dönüt konusunda fikir yürütememiş olabilir. Katılımcıların ana dili İngilizce olan bir gözlemci tarafından gözlemlenmek isteme, istememe ve fark etmeyeceğini beyan etme sebeplerinin incelenmesi gözlemci olarak nasıl bir profilin daha çok katkısı olacağını altında yatan fikirlerle birlikte sunacaktır. Katılımcıların ana dili İngilizce olan bir gözlemci tarafından gözlenmek isteme sebepleri Tablo 4.12'de temalar altında kod ve frekans değerleriyle birlikte gösterilmektedir.

Tablo 4.12

YDYO öğretim elemanlarının ana dili İngilizce olan bir gözlemci tarafından gözlemlenmek isteme sebepleri

<i>Dil Hakimiyeti</i>
Hedef dilin İngilizce olması (3)
Dil kullanımı, telafuz ve yöntemler açısından faydalı olması (2)
Dil kullanımı hakkında geribildirim alma (2)
Sesbilim hakkında daha etkili geri dönüt alma
Sesletim ve vurgu (sözcük vurgusu) kontrolü açısından önemli olması
Ana dil olarak kullanan biriyle iletişime geçme
Kendini geliştirme ve dil yetisi hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilme
<i>Bakış Açısı</i>
Farklı bir bakış açısı sunması (2)
Daha objektif bir bakış açısı
Farklı bir şekilde geri bildirim alma
Daha uygun ve daha az eleştirel dönütler vermesi
Onların öğrendiği dil eğitim tekniklerine göre değerlendirilme
<i>Bağlam</i>
Bir dilin doğasındaki mimik ve beden dili ile yardımcı olma
Dilin bağlam içinde nasıl öğretildiğini örneklemeye
Bağlam içinde gerçek hayatı yansıtan etkinlikler yaratmada fikir alma
İngilizce şakalar yapma
Kavram-bağlam anlayışının ana dile göre öğretimi
Kavramların bağlam içinde öğrenilme düzeyi hakkında fikirleri paylaşabilme
<i>Gözleme Olumlu Etkileri</i>
Gözlem açısından yararlı olması (3)
Daha önce birkaç kez deneyimleme

Tablo 4.12 incelendiğinde, dil hâkimiyeti (%13, 11 kişi), bakış açısı (%7, 6 kişi), bağlam (%6, 5 kişi), gözleme olumlu etkileri (%5, 4 kişi) gibi sebeplerin ana dili İngilizce olan bir gözlemci tercih edilmesinde etkili olduğu görülebilir. Katılımcılar, gözlemcinin yalnızca öğretmenlik becerilerini hakkında görüşlerini değil aynı zamanda sınıfta dil kullanımlarının; özellikler telafuz, tonlama ve vurgu kullanımlarının hedef dili ana dil olarak konuşan biri tarafından değerlendirmesini istemektedir. Ana dili İngilizce olan bir gözlemci tercih etme sebepleri arasında en sık karşılaşılan sınıfta kullanılan, öğretilen dilin İngilizce olması (3 kişi) ve gözlem açısından ana dili İngilizce olan bir gözlemcinin genel olarak yarar sağlamasıdır. Dil öğretimiyle ilgili fikir almak için ana dili İngilizce olan bir gözlemcinin yararlı olabileceğine düşünen bir gözlemcinin görüşleri aşağıdaki gibidir;

K37 “Dilin EFL context içinde nasıl öğretildiğini örneklemek ve /veya EFL contexti içinde real life situation yaratmada fikir almak için.” (11-15 yıl deneyimli, K, yüksek lisans mezun, Mesleki Gelişim Birimi elemanı, gözlem yapma ve gözlemlenme deneyimi var)

K37’nin bu açıklamasına göre, ana dili İngilizce olan bir gözlemci, dil eğitiminde, yeni öğrenilen hedef yapı, kelime veya becerileri öğrencilerin gerçek hayatta

kullanabilecekleri etkinlikler oluştururken rehberlik edebilir. Bağlamsal dilbilim yönünden ana dili İngilizce olan bir gözlemcinin, ana dili İngilizce olmayan eğitimcilere bu anlamda örneklerle katkı sağlaması; formların ve anlamın doğru kullanımın ötesinde, öğrencilerin kazanımlarını gerçek hayatta nasıl kullanacaklarının bir hazırlığını yapmak için yararlı olmasından bahsedilmektedir. Katılımcının gerek mesleki deneyimi gerek gözlem deneyimleri, gözlemcinin dönütlerinden sağlanacak katkı konusunda kritik bir detayı ve ana dili Türkçe olan eğitimcilerin bağlam açısından ihtiyacını direk hedef alan bir görüş sunmasını sağlamış olabilir.

K30 “Anadili İngilizce olan bir hocaların daha az eleştirel ve uygun dönütler vereceğini düşünüyorum. Bunun sebebi kültürel farklılıklar olabilir.” (6-10 yıl deneyimli, K, yüksek lisans programına devam etmekte, gözlem yapma ve gözlemlenme deneyimi yok)

K30’a göre, ana dili İngilizce olan bir gözlemcinin, hedef dile hâkimiyete odaklanması veya bağlam yönünden fikir vermesinden yapıcı dönüt vermesi beklenmektedir. Burada varsayılan yaşadığımız kültürde olumsuz eleştirinin yaygın oluşu ve dönüt verme sürecini gözlemcinin gelişimine katkı sağlayacak şekilde yapamamaktır. Bu nedenle, K30’un gözlemciden beklentisi muhtemelen ana dilinin İngilizce olması değil dil yetkinliği ve hâkimiyetinin yanı sıra yapıcı, yararlı dönüt verebilmesi, yargılayıcı bir tutum sergilememesidir. Ana dili İngilizce olan arkadaşlarının, tanıdıklarının veya birlikte çalıştığı meslektaşlarının daha olumlu yaklaşımları olduğunu gözlemlemiş ve bu yüzden olumlu bir gözlemci tutumu ile karşılaşmak için ana dili İngilizce olan bir gözlemciyle çalışmayı tercih ediyor olabilir.

Katılımcıların yarısından fazlası katılımcının ana dilinin gözlem üzerinde fark yaratacak bir etkisi olmadığını belirtmişlerdi. Tablo 4.13’te katılımcıların bu görüşlerinin sebepleri frekans değerleri ile birlikte sunulmaktadır.

Tablo 4.13

YDYO öğretim elemanlarına göre gözlemcinin ana dilinin İngilizce olmasının fark yaratmama sebepleri

<i>Anadilin Etkisinin Olmaması</i>
Gözlemcinin ana dilinin gözlem sürecinde bir fark yaratmaması (7)
Gözlemin odak noktasının öğretmen dil yeterliği değil öğretmenlik becerileri olması (2)
Gözlemcinin deneyiminin önemli olması (2)
Gözlemcinin yetkinliğinin önemli olması (2)
Gözlemcinin yaklaşımının önemli olması
<i>Gözlemcinin Ana Dilinden Bağımsız Katkıları</i>
Her gruptan gözlemcinin ayrı katkısı olacağını düşünme (2)
İki gruptan (ana dili İngilizce olanlar ve diğerleri) da farklı şeyler öğrenebilme
<i>Tercihle Bulunmama</i>
Olumlu veya olumsuz bir görüş geliştirmeme
Daha önce hiç ana dili İngilizce olan biri tarafından gözlemlenmeme
<i>Ana Dili İngilizce Olan Gözlemciden Çekinmeme</i>
İngilizcesine güvenme
Halihazırda ders içinde ağırlıklı olarak hedef dili kullanmaya çalışma

Tablo 4.13'e bakıldığında anadilin etkisinin olmaması (14 kişi, %16) gözlemcinin ana dilinden bağımsız katkıları olması (3 kişi, %3), gözlemci tercihinde bulunmama (2 kişi, %2), ana dili İngilizce olan gözlemciden çekinmeme (2 kişi, %2) gibi sebepler ileri süren öğretim elemanları dikkat çekmektedir. Katılımcılar, derslerini gözlemleyecek kişinin ana dilinin İngilizce olup olmadığına önem vermediklerini söylemektedirler. En yaygın açıklama gözlemcinin ana dilinin İngilizce olmasının gözlem sürecinde bir fark yaratmamasıdır.

K47 "Ne fark eder ki bana göre gözlemeye gelen kişinin anadilinin bir önemi yok. İtalyan da olur (İngilizceme güveniyorum)." (11-15 yıl deneyimli, K, doktora programına devam etmekte, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

Gözlemcinin ana dilinin İngilizce olması, katılımcılardan K47'de sınıfta kendi dil kullanımının denetleneceği izlenimini bırakmış olabilir. Öyle ki İngilizce'sine güvendiğini belirtmiş sınıfta dili doğru ve uygun şekilde kullandığından emin olduğu mesajını vermiştir. Gözlemcinin uyuğunun önemli olmaması ile aslında gözlemin özünde dil kullanımının değil öğretmenliğinin izlenmesi olduğu dikkat çekmektedir. Benzer bir görüş sunan K108 kodlu katılımcının ifadelerine de aşağıda yer verilmiştir;

K108 "Ana dili İngilizce olan veya olmayan herhangi bir gözlemcinin bende fark edeceği şeyler değişiktir. Hepsinin ayrı katkısı olacağını düşünüyorum." (3-5 yıl deneyimli, K, lisans mezunu, Program ve Materyal Geliştirme Birimi'nde görevli, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

K108'in ifadesine göre gözlemcinin ana dilinin İngilizce olmasının fark etmemesi değil aslında gözlemcilerin tamamının özellikleriyle fark yaratması söz konusudur.

Gözlemcinin ana dili yönüyle belirgin farklar veya özellikle fark etmesi beklenen noktalara değnilmemiş; bireyler ve gözleme getirdikleri tüm özellikleriyle gözlemde başka çıkarımları olabileceği öne sürülmüştür.

Katılımcıların yalnızca %6'sına denk gelen bir grup öğretim elemanı Ana dili İngilizce olan bir gözlemci tarafından gözlemlenmek istemediklerini belirtmişlerdi. Az sayıda katılımcı, ana dili İngilizce olan biri tarafından gözlemlenmek istemediğini belirtse de ana dili İngilizce olan bir gözlemcinin kendisini gözlemlemesine 'fark etmez' şeklinde yanıt veren katılımcılardan da bu durumun olası sakıncaları ifade edenlere rastlanmıştır. Tablo 4.14'e bakıldığında katılımcıların hangi sebeplerle böyle bir gözlem etkinliğinde yer almak istemediği görülebilir.

Tablo 4.14

YDYO öğretim elemanlarının ana dili İngilizce olan bir gözlemci tarafından gözlemlenmek isteme sebepleri

Konuşurken teftiş ediliyor hissine kapılma
Öğretmeden çok gramer ve telaffuz konusunda kontrol edilme hissi
Konuşurken hata yapmamak için harcanacak ekstra çabanın konsantrasyon kaybına sebep olması
Yaştan dolayı odaklanmada sorun yaşayabilme
Dikkati dağıtma
Gözlendiğini bilmenin başlı başına ders işleyişini zora sokan bir durum olması

Tablo 4.14'e göre, üç katılımcı gözlemde hedef dili nasıl kullandıklarına odaklanılacağı hissine kapılmıştır. Bu kaygıyı taşıyan katılımcılardan biri hata yapmamak için fazladan bir çaba göstermesi gerekeceğini ve sonuç olarak konsantrasyonunun bozulacağını söylemiştir. Gözlem konusunda genel olarak rahat hissetmeyen bir katılımcı gözlemcinin ana dilinden bağımsız olarak dersin akışının olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Yine gözlemcinin anadilinden bağımsız olarak bir katılımcı yaşının gözlemde odaklanma konusunda bir dezavantaj olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak, öğretim elemanlarının gözlemcinin ana dili konusunda ciddi bir sorun yaşamadığı tespit edilmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Hatırlanacağı üzere araştırmanın üçüncü alt problemi "Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan öğretim elemanlarının ders gözlemi için gözlem metodu tercihleri nelerdir?" olarak ifade edilmişti. Video kaydı, ses kaydı ve gözlemci notları gözlemde veri toplama aracı olarak katılımcıların tercihi sunulmuş ve "Eğer gözlenmek sizin için sorun değilse, gözlemin nasıl olmasını tercih

edersiniz? Neden?” şeklinde görüşleri sorulmuştur. Tablo 4.15’te katılımcıların tercih ettikleri gözlem veri toplama araçları, sebeplerini gösteren kodlar ve frekansları sunulmaktadır.

Tablo 4.15

YDYO öğretim elemanlarının gözlem aracı tercihleri

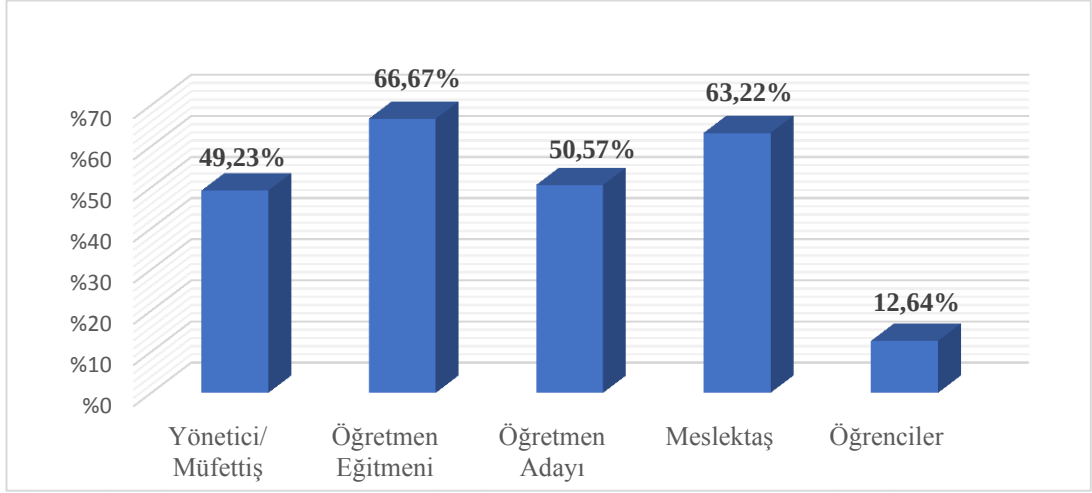
<i>Gözlemci Notlarını Tercih Etme Sebepleri</i>	Diğer yöntemlere kıyasla daha rahat hissetme (6) Bilgilendirici ve yansıtıcı bir yöntem olması (5) Diğer yöntemlere kıyasla daha doğal olması(4) Diğer yöntemlerde teknik sorunlarla karşılaşılması (4) Gerçekçi olması (4) Diğer yöntemlere kıyasla etkili bir yöntem olması (4) Yazılı ve detaylı olma (3) Nesnel ve güvenilir dönüt (3) Yazılı verilerin daha yapıcı ve kalıcı olması Diğer yöntemlerin dikkat dağıtıcı olması Video kaydıyla deneyimi olmadığı için süreci bilmeme Ses ve video kaydının öğrenciler için gergin bir ortam yaratması Dikkat çeken yerlerin özetlenmesi Samimi Pratik
<i>Video Kaydını Tercih Etme Sebepleri</i>	Tekrar izleme olanağı (3) Kendi öğretmenliğini izleme (3) Gözlemcinin varlığının doğal ders akışını bozması (2) Gözlemlenen dersin eksiksiz kaydedilmesini sağlama Hem görsel hem işitsel geri bildirim sağlama Beden dili kullanımı hakkında bilgi verme
<i>Video Kaydı ve Gözlemci Notlarının Birlikte Kullanımını Tercih Etme Sebepleri</i>	Gözlemciden alınan dönütle görsel kaydı kıyaslama (2) Video ile gözlemcinin notları aynı anda kullanımının daha somut ve açıklayıcı olması (2)
<i>Ses Kaydını Tercih Etme Sebepleri</i>	Hem öğretmenin hem öğrencinin endişesini azaltması
<i>Ses Kaydı ve Gözlemci Notlarını Tercih Etme Sebepleri</i>	Video kaydında donup kalma
<i>Gözlem Aracı Tercihinde Bulunmama veya Tümünü Tercih Etme Sebepleri</i>	Dönüt alıp verilebilecek herhangi bir yöntemin kullanılabilmesi (2) Gözlenme sebebine/gözlemciye bağlı olarak uygun yönteminin seçilmesi (2) Bu konuda bilinçli olmama Gözlemin her durumda aynı etkiyi yaratması Her yöntem için aynı ders planını ve etkinlikleri kullanma Kendini görmenin ve dinlemenin sorun olmaması Kendine güven oldukça gözlemlenme şeklinin önemli olmaması Neyi ve nasıl gözlemleyeceğini bilen bir gözlemci için kayıt aracının aynı verileri sağlaması Önemli olanın gerekli tespitleri yapmak olması Tüm yöntemlerin nesnel olması

Tablo 4.15’ e bakıldığında gözlemcilerin tercihleri ve sebepleri konusunda çok değişken olduğu, her katılımcının kendini daha rahat hissettiği, daha uygun dönüt aldığı yöntemlerin farklılık gösterdiği hatta birden fazla yöntem tercih edenlerde değişik birleşimler

ortaya çıktığı görülebilir. En çok tercih edilen yöntem gözlemci notları (40 kişi, %46) olmuş, bunu video kaydı (11 kişi, %13) izlemiştir. Diğer sebeplerle birlikte daha rahat hissettirmesi, doğal olması, teknik sorunlarla karşılaşılması; gerçekçi, yansıtıcı, bilgilendirici, verimli, yazılı ve detaylı bir yöntem olması, nesnelliği ve güvenilir dönüt sağlaması gözlemci notlarının en tercih edilen yöntem olmasını sağlamıştır. Video kaydının güçlü yönleri olarak kendi öğretmenliğini izleme ve tekrar izleme olanağı sunması, gözlemcinin varlığında olduğu gibi doğal ders akışının bozulmasının söz konusu olmaması ileri sürülmüştür. Video kaydı ve gözlemci notlarını birlikte tercih eden katılımcılar (4 kişi, %5) gözlemci notlarını video kaydını da izleyerek anlamlandırmak, gözlemci notlarının gerçeği yansıtıp yansıtmadığını kendileri teyit etmek istemektedirler. Ses kaydını tek başına bir gözlem aracı olarak tercih eden yalnızca bir katılımcı mevcuttur ve sebep olarak öğrenci ve öğretmenin stresini azaltmayı sunmuştur. Yine yalnızca bir katılımcı ses kaydı ile birlikte gözlemci notlarını tercih etmiştir. Gözlem aracı tercihinde bulunmayan veya tüm araçlarla gözlemlenebileceğini ifade eden katılımcılar (13 kişi, %15) çeşitli sebepler ileri sürmüşlerdir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ders gözlemi deneyimi olan Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu öğretim elemanlarının bu gözlemlerden kazanımları nelerdir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu kazanımları bir öğretmen adayı tarafından gözlenme sonucu kazanımlar, yönetici, öğretmen eğitmeni, meslektaş, araştırmacı ve öğrenciler tarafından gözlemlenme yoluyla elde edilen kazanımlar ve meslektaşının dersini izlemeyen gözlemci olarak katılımcıya kazanımları olarak incelenmiştir. Bu bağlamda, katılımcılara ilk olarak herhangi bir gözlemci tarafından gözlenip gözlemlenmediklerini ve bu etkinliklerin kendilerine katkılarını öğrenmek amacıyla “Kim tarafından gözlemlendiğinizi belirtiniz./ Kendinizi geliştirmenize yardımcı oldu mu?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların kim tarafından gözlemledikleri Şekil 6’da yüzde grafiği ile gösterilmektedir.



Şekil 6. YDYO öğretim elemanlarının farklı gruplar tarafından gözlemlenme deneyimi

Öğretmeni değerlendirmek ya da hizmet içi eğitimin bir parçası olmaksızın gözlem yapanın sınıf ortamına ve öğretmenliğe hazırlığının bir parçası olan öğretmen aday gözlemleri ile ilgili deneyimleri ele aldığımızda katılımcıların “Sınıfta hiç bir öğretmen aday tarafından gözlemlendiniz mi?/ Kendinizi geliştirmenize yardımcı oldu mu?” soruna verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Bu yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.16’da sunulmaktadır.

Tablo 4.16

YDYO öğretim elemanlarının öğretmen adayı gözlemi kazanımları

<i>Ders akışı ve zamanlama</i>
Öğretmen konuşma zamanı (4)
Öğretmenin hedef dilde konuşma hızı (2)
Ders süresinin etkili kullanımı (2)
Dersin hızını yavaşlatma
<i>Dersi planlama ve uygulama</i>
Öğrencilere talimat ve yönerge verme konusunda dikkatli olma (3)
Tahta kullanımı (2)
Etkinlik çeşitliliği
Sınıfa özel materyal hazırlama
Seviyeye göre etkinlikler uygulama
Öğrenci etkileşimi
Kelime öğretimi
Sınıf yönetimi
Etkili ders planı hazırlama
<i>Dönüt alma ve fikir paylaşımı</i>
Kullanılan/hazırlanan materyal hakkında dönüt alma (2)
Ders anlatımı sürecinde geliştirebileceği konular hakkında fikir alma (2)
Fikir, bilgi veya tecrübeleri paylaşma (2)
Olumlu dönütler almanın daha da motive etmesi
Öğrencilerin materyallere verdiği tepkiler hakkında dönüt alma
Güçlü ve zayıf yönlerin farkına varma
Başkasının gözünden eleştiri alma
Yararlı dönütler
<i>Öğretmenin rolü</i>
Öğrenci merkezli ders hazırlama (3)
Ses ve beden dili kullanımına olumlu etkisi (2)
Öğretmenin dil kullanımı, kelime seçimi
Sınıfa yaklaşım
Öğrencilere eşit söz hakkı verme
Anlayıp anlamadıklarını öğrenmeye yönelik sorular sorma
Kendisi ve öğrencileriyle ilgili farkındalığın artması

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi, katılımcılar derslerinin öğretmen adayları tarafından gözlemlenmesi sonucu ders planlama ve uygulama (12 kişi), dönüt alma ve fikir paylaşımı (11 kişi), öğretmenin rolü (10 kişi) ve ders akışı ve zamanlama (9 kişi) konularında kazanımlar elde ettiklerini dile getirmişlerdir. Ders akışı konusunda daha çok bilinçlendiğinden bahseden Öğretim Elemanları kendi konuşma sürelerini azaltıp öğrencilere daha çok konuşabilmeleri için zaman vermiş, öğrencilerin daha kolay takip edebilmesi için hedef dili daha yavaş kullanmaya başlamış, gerekli durumlarda dersin temposunu düşürmeyi ve ders süresini daha etkili kullanmayı denemiştir. Katılımcılar ders planlama ve ders içi uygulamalar konusunda materyal hazırlama, geliştirme, etkinlik çeşitliliğini artırma, sınıf yönetimi gibi konularda kazanımlar elde ettiğini belirtmiş, tahta kullanımı ve öğrencilere verdikleri talimatlarda kazanımlar elde ettiklerinden bahsetmişlerdir.

Burada öğretmen adayı gözlemi kavramının karşılığı katılımcıların katıldıkları etkinlikler ile genişlediği için yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir program olarak değerlendirilmemiş; CELTA gibi uluslararası eğitim programlarında da yeni mezun veya alanda yeni öğretmenlerin yaptıkları ders gözlemleri öğretmen adayı gözlemleri olarak değerlendirilmiştir. Bir katılımcının öğretmen adayının ders gözlemi sonucunda kazanım olarak değerlendirdiği nokta şu şekilde paylaşılmıştır;

K29 “... daha dikkatliyim, yönerge verirken daha netim (CELTA Programında).” (16 yıl ve üzeri, K, yüksek lisans mezunu, Mesleki Geliştirme Birimi'nde görevli, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

Katılımcılara gözlemlenme deneyimlerini takiben gözlem yapma deneyimleri ve bu deneyimin kendilerine katkıları sorulmuştur. Katılımcıların %67'si (58 kişi) “Bir meslektaşınızı sınıfında gözlemlediniz mi?” sorusuna evet, %31'i (27 kişi) hayır yanıtını verirken, 2 katılımcı görüş belirtmemiştir. Tablo 4.17'de katılımcıların meslektaşlarını sınıfta gözlemleme deneyimleriyle elde ettikleri kazanımlar temalar altında frekansları ile birlikte belirtilmektedir.

Tablo 4.17

YDYO öğretim elemanlarının meslektaşını sınıfta gözlemleme deneyimi kazanımları

<i>Dönüt alma ve fikir paylaşımı</i>
Dönüt alıp-verme (4)
Eksik ya da zayıf yönlerini meslektaşlarla paylaşma (3)
Yapıcı eleştirilerde bulunma (2)
Meslektaşın güçlü noktaları hakkında dönüt verme (2)
Ders planı hazırlamada yardımlaşma
Kuruma yeni başladığına derslerin genel işleyişi ve öğretim tarzıyla ilgili fikir alma
Meslektaşın ders işleme metodları hakkında fikir edinme
Ders planı toplantısı, gözlem ve ders sonrası toplantılar yaparak öğretmenlerin derslerini değerlendirme
<i>Farklılıklar ve benzerlikler</i>
Benzer ya da aynı yaklaşımları görme (3)
Gözlemlediği farklı uygulamaları kullanmaya çalışma (3)
Farklı öğretmenlik stratejileri/metodları kullanımı (2)
Öğrencilerin farklı davranışları ve farklı tepkilerini görme
Farklı teknik, planlama ve aktiviteleri ile etkililik düzeyini gözlemleme
Meslektaşların farklı becerilerinin gelişmiş ve/veya geri kalmış olması
Öğrencileri izleme ve yönerge verme konusunda farklı fikirler edinme
Farklı materyal kullanımı
<i>Öğretimi geliştirme</i>
Öğretmenlik becerinlerini geliştirme (3)
Yöntem ve etkinlikler (2)
Materyal hazırlama
Öğrencileri aktif tutma
Kelime öğretimi
Sınıf yönetim teknikleri

Tablo 4.17'nin devamı

Öğretme deneyimine katkı sağlama
Konu seçimi
Gözlemde beğendiklerini kendi derslerinde uygulama
Öğrenci davranışları ve öğretmenlerin tepkilerini görme
<i>Farkındalık ve yansıtma</i>
Kendi dersleri üzerine düşünme, yansıtma yapma (4)
Farkında olmadan yaptığı hataları arkadaşlarını gözlemlerken farketme
Meslektaşının yaratıcı ve teknolojiye hakim olduğunu fark etme
Ders işleyiş biçimiyle kendi deneyimlerini gözden geçirme
Öğretmenlikte gerçekçi ve samimi olmanın ne kadar önemli olduğunu fark etme
Kendi öğretimindeki benzerlikleri bulma
Tecrübenin katkısının farkına varma
Olumlu ve olumsuz çıkarımlarda bulunma
Empati kurma
<i>Diğer gözlemci-gözlemlenen ilişkilerine üstün yönleri</i>
Danışman olarak ekibindeki kişileri tanıma
Yetersizlik hissinin azalması
Daha samimi
Daha az bürokratik
Rahat ve formaliteden uzak bir deneyim
İletişim ve dönüt verme becerilerinin gelişmesi
Öğretimsel denetimin olumlu geçmesi
Güncel ve faydalı
<i>Yenilikler</i>
Yeni fikirler edinme (4)
Teknik ve aktivite öğrenme
Yeni uygulamalar görme
Kurumun örnek ders akış şeklini görme
<i>Empati kurma</i>
Öğrencilerle empati kurma
Yalnız olmadığını hissetme
Öğrenci gözüyle bakma
Meslektaşla empati kurma

Tablo 4.17. incelendiğinde, katılımcılar meslektaşını sınıfta gözlemleme deneyiminin kendilerine katkılarını arasında dönüt alma ve fikir paylaşımı (15 kişi), farklılıkları ve benzerlikleri görme (13 kişi), öğretimi geliştirme (13 kişi), farkındalıkların artması ve yansıtma yapabilme (12 kişi), birtakım yenilikleri takip etme (7 kişi) ve empati kurma (4 kişi) ile birlikte meslektaşını gözlemlemenin diğer gözlem yöntemlerine üstün olduğu noktaları (8 kişi) belirtmişlerdir. Katılımcılar bazen meslektaşlarını gözlemleyerek onların güçlü yanlarını görüp saygı duymuş ve takdir etmişler; hatta bu gözlemlerini kendi sınıflarında uygulamanın yollarını düşünmüşlerdir. Kimi zaman meslektaşlarını izlerken kendilerini görmüş daha verimli bir ders için neler yapabileceklerini düşünmüş, kimi zaman kendi gelişimleri kadar meslektaşlarının gelişimine de katkı sağlamayı hedefleyip ders boyunca gördüklerini onlarla paylaşmışlardır. Katılımcılar meslektaşlarından yöntem, teknik, stratejiler ve yeni fikirler almanın yanı sıra gözlem esnasında zorlayıcı durumları da görmüşler, bu da aksilik yaşadıkları ve güçlük çektikleri durumun kendilerine has problemler

olmadığını fark etmelerini sağlamıştır. Meslektaşlarından öğrenen, meslektaşlarının güçlü yönlerini keşfeden örnek üç katılımcının görüşlerine aşağıda yer verilmektedir;

K46 “Öğrencileri tarafından çok sevilen bir arkadaşımı gözlemledim. Bu öğretmenin sırrının, öğrencilerin ilgi alanlarına göre materyal hazırlaması ve onları aktif tutmasından kaynaklandığını gördüm.” (11-15 yıl deneyimli, K, yüksek lisans mezunu, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

K55 “TESOL sertifika kursu sırasında meslektaşımın örnek dersini gözlemledim. Onun ne kadar yaratıcı olduğunu ve teknolojiyi ne kadar iyi kullandığını fark ettim.” (6-10 yıl deneyimli, K, lisans mezunu, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

K93 “Paragraf organizasyonunun pekiştirildiği bir writing dersiydi. Meslektaşım sınıfı gruplara ayırmış, birkaç farklı paragrafı öğrencilerinin sıralamasını istemişti. Bu sırada öğrencileri gözlemlenme ve hangi aşamada olduklarını kontrol etme şeklini faydalı bulmuştum..” (6-10 yıl deneyimli, K, yüksek lisans devam etmekte, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

Katılımcılar meslektaşlarıyla dersleriyle ve öğretimleriyle ilgili gayri resmi konuşmalar yapsa da bir meslektaşını sınıfta izlemek çok daha farklı ve güçlü bir deneyimdir. Bu görüşler ışığında, ders gözlemi sayesinde meslektaşının öğrenciler tarafından sevilmesinin öğretimsel kaynaklarını görmekten meslektaşının sınıf yönetimi, öğrenci takibi, yaratıcılık ve teknoloji kullanımı üstünlüklerini fark etmeye kadar, birçok konuda yararlandığı söylenebilir. K55 kodlu katılımcı da belki her hafta birlikte vakit geçirdiği meslektaşının sınıfta teknolojiyi nasıl etkili bir şekilde kullandığını, yaratıcı fikirlerle hazırlanmış etkinlik ve materyallerini görünce hem meslektaşına saygısı artmış hem de kendisi de bu alanlarda daha özenli olmak için daha motive hissedebilir. Hatta meslektaş ile yaşanan olumlu bir dönüt sürecinin ardından uzun süreli de olabilecek öğretmen dayanışma ve paylaşımlarının tohumları atılabilir. Benzer şekilde K46 kodlu katılımcı öğrencilerin derse aktif katılımıyla ilgili canlı bir örnek üzerinden çıkarımlar yapmış, K93 kodlu katılımcı İngilizce Yazma Becerileri dersi için meslektaşının öğrencileri takip etme tekniğini olumlu bulmuş ve muhtemelen katılımcılar kendi derslerinde de gözlemlerinden faydalanmışlardır.

K97 “Öğretmenlik tecrübesi benden çok daha az olan bir meslektaşım. Onun eğitim stilini mesleğe başladığım yıllarda kendi eğitim stilime benzettim ve tecrübenin öğretmenlik mesleğine ne kadar pozitif katkı sağladığını anladım.” (6-10 yıl deneyimli, K, yüksek lisans mezun, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

Katılımcılar sınıfta meslektaşlarının da benzer süreçlerden geçtiğini, bazen aynı zorluklarla mücadele ettiğini görüp yalnız olmadıklarının farkına varmaktadırlar. Aynı zamanda empati kurup benzer durumlarda kendilerini nasıl davranıp, daha farklı ne yapabileceğini düşünerek kendi öğretimleri üzerine yansıtma yapmaktadırlar. Yansıtma

sonucunda gelen gelişim ise kişinin kendi farkındalığı ve kendi attığı adımlarla olacağı için içsel motivasyonu yüksek, başarılı olma ihtimali ise oldukça fazla olacaktır. Yanıstma yoluyla kazanımlar elde ettiğini ifade eden birkaç örnek katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

K111 “Gözlem yaparken meslektaşımın doğru ve yanlışlarına odaklanmaktan ziyade empati kurmaya yoğunlaştım. Yaptığım benzer şeylerin nasıl sonuçlar ortaya çıkarabildiğini dışarıdan biri olarak gördüm ve bazı farklı uygulamaları kullanmaya çalıştım.” (3-5 yıl deneyimli, K, yüksek lisans devam etmekte, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

K29 “Bu gözlemler sırasında ister istemez kendimi de düşündüm ve bu anlamda yararlı oldu. Böyle yapabilirim dediğim anlar oldu ve istenmeyen şeyin ne olduğunu daha iyi görebildim.” (16 yıl ve üzeri deneyimli, K, yüksek lisans mezunu, Mesleki Gelişim Birimi’nde görevli, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

K102 “Kendimi gözlemliyor gibi hissettim. Gözlem bana öğretim konusunda kendimde duyduğum yetersizlik hissini azaltmamı sağladı çünkü aslında öğretimin zorluğu konusunda yalnız olmadığımı hissettirdi.” (3-5 yıl deneyimli, K, yüksek lisans devam etmekte, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

Gözlem deneyimi olan K111, K29, K102 kodlu katılımcılar değerlendirme ya da yargıya varma gibi amaçları olmadan meslektaşlarını ve hatta kendilerini anlamaya çalışarak dersleri izlemişler ve çıktılarını öğretimlerini iyileştirme, geliştirme konusunda katkı sağlamanın yanı sıra empati kurma, yalnız olmadığını hissetme gibi olumlu duyguların açığa çıkmasına da sebep olmuştur. Bu durum, değerlendirme amacı taşıyan ders gözlemlerinin olumlu çıktılar vermediği anlamına gelmez; yalnızca daha farklı bakış açılarıyla ders gözlemleri yapıldığı ve odak noktalarının değiştiği söylenebilir. Hatta bu farklılaşma değerlendirme amacıyla ders gözlemleyen denetçi, koordinatör, direktör gibi pozisyonlarda görev yapan gözlemciler arasında bile görülmektedir. Yönetimsel ya da denetimsel görevi olan gözlemcilerden örnek bakış açıları şu şekildedir;

K37 “Okulumuzun CPD ofisinde olduğum için bütün hocaların derslerini gözlemledim. Sınıflarda öğrencilerin anlık tepkilerini ve öğretmenlerin onlarla nasıl başa çıktığını görmek keyifli ve öğretici bir deneyim. Ayrıca teorinin sınıftan sınıfa değiştiğini deneyimlemek de oldukça keyifli.” (11-15 yıl deneyimli, K, yüksek lisans mezun, Mesleki Gelişim Birimi’nde görevli, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

K1 “Eğitim direktörü olarak birkaç meslektaşımın dersini gözlemledim. Denetleme amacıyla gözlemlediğim için notlar alıp hangi konularda eksikleri olduğunu daha sonra kendilerine anlatmıştım.” (16 ve üzeri yıl deneyimli, E, doktora devam etmekte, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

K48 “Pozisyonum gereği birçok kez ders gözlemi yaptım. Ders gözlemlemenin gözlemci açısından daha faydalı olduğunu düşünüyorum. (11-15 yıl deneyimli, E, yüksek lisans mezun, Koordinatör/Düzenleyici Koordinatörü/Denetçi, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

Görüşlerine yer verilen katılımcıların benzer deneyimlere ve eğitim düzeylerine karşın gözlem amacının farklı olması temelde görüş farklılığına neden olmuş olabilir. K1 denetleme amacıyla sınıfta bulunduğundan daha yargılayıcı bir tutum sergilemiş ve güçlü yanlardan çok eksikliklere ve hatalara odaklanmış olabilir. Hâlbuki K48 daha bütüncül yaklaşmış ve gözlemlerden genel olarak kime yarar sağladığı yönünde bir tespitte bulunmuştur. K37 Mesleki Gelişim Birimi'nde olmanın getirdiği gelişim odaklı ders gözlemi bakış açısıyla izlediği derslerde öğretmen- öğrenci ilişkisi, alan bilgisinin uygulamada farklı bireyler tarafından nasıl yorumlanıp sınıfa yansıtıldığına dikkat etmiştir.

Katılımcılara “Öğretiminizi değerlendirirken en çok hangi noktaları dikkate alırsınız?” sorusu yöneltilmiş ve 4 maddeyi 1’den 4’e kadar sıralamaları istenmiştir. Katılımcıların sıralamalarından elde edilen bulgular Tablo 4.18’de sunulmaktadır.

Tablo 4.18

YDYO öğretim elemanlarının öğretimi değerlendirirken en çok dikkat ettiği noktalar

	Değerlendirmede en çok dikkate alınan (1. sırada)		Değerlendirmede çok dikkate alınan (2. sırada)		Değerlendirmede az dikkate alınan (3. sırada)		Değerlendirmede en az dikkate alınan (4. sırada)		Kararsızlar	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Öğrencilerle olan ilişkiler	30	34	23	26	12	14	13	15	9	10
Yöntemsel konular	13	15	21	24	15	17	30	34	8	9
Kendi motivasyonu	20	23	19	22	20	23	21	24	7	8
Öğretmenlik becerini geliştirme	15	17	17	20	29	33	17	20	8	9

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi katılımcıların öğretimi değerlendirmede önem sıralamalarında çok büyük farklılıklar olmasa da bazı maddelerin sıralamalarında yoğunlaşmalar söz konusudur. Katılımcıların en önemli gördükleri konular öğrenci ilişkileridir (disiplin, güdüleme vs.). Hem birinci hem ikinci sırada tercih edilme oranı diğer maddelere göre fazla olmakla birlikte katılımcıların %34’ü tarafından *en çok dikkate alınan* ve %26’sı tarafından *çok dikkate alınan* konu olarak seçilmiştir. *Yöntemsel konuların* (dilbilgisi öğretimi, konuşma becerileri vs.) ve *öğretmenlik becerilerini* geliştirmenin ise öğretimi değerlendirmede en az dikkate alınan maddeler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin kendi motivasyonu ise tüm sıralamalar göz önünde bulundurulduğunda homojen bir dağılım göstermektedir.

Bu bulgular ders gözlemi kazanımları ile karşılaştırıldığında öğretim elemanlarının en az önem derecesinde yer verdikleri *yöntemsel konular* ve *öğretmenlik becerilerini geliştirmeye* yönelik kazanımlarından bahsettikleri fakat öğrenci ilişkileri ve kendi motivasyonları ile ilişkilendirilebilecek çok az görüş belirttikleri dikkat çekmektedir. *Öğrenci ilişkileri* konusunda kazanım elde etmek için bir ders gözleminin çok yeterli olmadığı ve iç *motivasyonun* analitik bir şekilde gözlemlenmesinin güçlüğünden bahsedilebilir. Öte yandan, katılımcıların öğretimi değerlendirmede birinci planda görmediği yöntemsel konulara ve öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar elde etmek ise kısa süreçlerle ve fikir paylaşımlarıyla daha mümkün olabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Hatırlanacağı gibi araştırmanın beşinci alt problemi “Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan öğretim elemanlarının ders gözleminin avantaj ve dezavantaj olarak nitelendirdikleri yönleri nelerdir?” olarak belirtilmişti. Bu doğrultuda, katılımcılara, öncelikle “Sizce gözlem sizin öğretmenliğiniz açısından daha çok avantaj mı yoksa dezavantaj mı getirir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların %83’ü (72 kişi) der gözlemlerinin öğretmenlikleri için daha çok avantajlı, %9’u (8 kişi) dezavantajlı olduğunu düşünürken; %6’sı (5 kişi) kararsız olduklarını belirtmiş ve %3 (3 kişi) herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu ders gözlemlerinin daha çok avantaj getirdiğini düşünse de birçok katılımcı dezavantajlardan da çokça bahsetmiş; görüşlerini desteklemek için hem avantajlı hem dezavantajlı yönler için açıklamalar, detaylar ve sebep-sonuç ilişkileri eklemiştir. Tablo 4.19’da ders gözleminin avantajlı ve dezavantajlı olarak değerlendirildiği yönler, frekans değerleri ile birlikte sunulmaktadır.

Tablo 4.19

YDYO öğretim elemanlarının ders gözleminde avantajlı ve dezavantajlı bulduğu yönler

Avantajlı yönler	Dezavantajlı yönler
<u>Mesleki gelişim</u> Kendini geliştirme (11) Mesleki anlamda gelişim (6) Eksik yönlerini görme (7) Eksikleri giderme (6) Hataları fark etme (6) Zayıf yönlerini keşfetme, geliştirme (5) Güçlü yönlerini fark etme (4) Kendini yenileme, tazeleme (2) Yeni teknikler konusunda motive olma Kendini değerlendirme Zorlandığı durumlarla ilgili yönlendirilme Eleştiri yoluyla gelişim Meslektaşlarının gelişimine katkıda bulunma Gelişmeye ihtiyaç olan alanları tespit etme Daha verimli olma Mesleki gelişimde "sürekliliği" sağlama Pratik ve gerçekçi analiz fırsatı Şeffaflık sağlama Hataların giderilmesi	<u>Öğretmenin olumsuz etkilenmesi</u> Stres (9) Gerginlik hissi (8) Öğretmen performansının olumsuz yönde etkilenmesi (7) Kendini rahat hissetmeme (5) Hata yapmaktan kaçınma (3) Daha fazla hata yapma (2) Baskı altında hissetme (2) Yüksek beklentiler (2) Alınganlık kaynaklı motivasyonda azalma Kendini sınırlamak zorunda hissetme Standart yönteminden uzaklaşıp farklı anlatma Dersi iyi işleyememe Aşırı dikkatlilik Heyecan
<u>Dersi planlama ve uygulama</u> Yeni iyi aktiviteler, öğretim yöntem-teknikleri ve stilleri görme (8) Etkili ders planı yapma (4) Uygun materyal hazırlama, seçme veya kullanma (3) Meslektaşında gördüğü güzel uygulamaları örnek alma, deneme (2) Farklı yaklaşımlar, uygulamalar izleme (2) Alternatif yöntemler kurgulama İdeal ortama uygun ders planı Sınıf kontrolü Derslerin daha etkin hale gelmesi Zaman yönetimi Aktiviteler arası geçişi yumuşatma Öğrencinin kendi öğrenmesi hakkında düşünmesini sağlama	<u>Doğallık</u> Doğallığın kaybolması (8) Öğrencilerin doğal olamaması (3) Yapay bir atmosfer yaratması (3) Gözlemlenen doğalıktan uzaklaştırması (3) Doğal akışında ders işlememe (2) Gerçekçi olmama (2) Rutinden daha iyi ders işleme çabası (2) Atmosfer değişimi Daha kontrollü olma Doğal olmadığı için paylaşımların uygulanabilirliğinin düşük olması Spontan gelişmeleri engelleme Gözlemcinin sürece dahil olması ve bileşenler üzerinde bir etki yaratması
<u>Dönüt alma ve değerlendirilme</u> Dönüt alma (8) Öğretmenlik becerilerini dışarıdan bir gözün izleyip değerlendirilmesi (4) Objektif bir bakış açısı (3) Kendimiz göremediğimiz noktaları başkasının yardımıyla fark etme (3) Objektif değerlendirilme (2) Dönüt veren öğretmenin kendini	<u>Değerlendirme</u> Yapıcı olmayan dönüt veya dil (7) Bir ders gözlemiyle genel yargıya varmanın, performans değerlendirmenin güvenilir olmaması (3) Ana ait bir talihsizliğin genel bir durum olarak değerlendirme (2) Objektif değerlendirme yapılmaması (2) Genel işleyiş hakkında çok fikir vermemesi

değerlendirme kriterini öğrenme Direkt dönüt almanın öğretimde hızlı bir dönüştürücü olması Ders öncesi hazırlık-ders ve sonrası dahil tüm sürecin değerlendirilmesi Gerekli davranış değişiklikleri Doğru uygulamaların incelenmesi	Öğretmenlik becerilerini tamamen yansıtamama Gözlemi öğretmenin haklarının belirlenmesinde kullanma Samimiyetten uzak olabilme Esnekliğin olmaması Gerçek anlamda gelişim sağlamama Profesyonel olmayan gözlemci Sıklığın yetersiz olması Kısıtlı zamanda değerlendirme
<u>Farkındalık</u> Farkındalığın artması (9) Farkında olmadığı iyi/kötü, doğru/yanlış yanları bulma (3) Kendini değerlendirebilme (3) Yansıtmaya yapabilme (2) Derinlemesine bir düşünme fırsatı (2) Öğrencilerde fark edemediği etki ve güdülenmeyi belirleme Öğrencilerin tepkilerini daha iyi görme Öğrencilere ne kadar ulaşabildiğinin fark etme Öğrenci gözüyle izleyebilme Öğretmen ders anlatırken öğrenciyi rahatlıkla gözlemlene	<u>Öğrencilere ve öğrenme ortamına olumsuz etkileri</u> Başka birisinin sınıfta olmasının öğrencileri etkilemesi (5) Öğrencilerin normalin dışında davranış ve performans sergilemesi (5) Sınıfın gergin olması (3) Öğrencilerin rahat hissetmemesi (2) Öğrenme ortamının olumsuz etkilenmesi (2) Öğrencilerin heyecanlanması Öğrencilerin çekingenlik göstermesi Öğrencilerin durumu farklı algılaması Öğrencilerin gözlemden haberdar olması
<u>Farklılıklar</u> Farklı bakış açıları edinme (8) Farklı yaklaşımlar ve etkilerini görme (3) Farklı görüş alma Farklı tarzlarda ve özellikle insanları izleme Yeni fikirler edinme Farklı deneyimler kazanma Gözlemlenen farklı yöntem ve aktiviteleri uygulama Kendi dersi ile kıyaslama şansı	<u>Gözlem süreci ve dökümantasyon</u> Kağıt işinin fazlalığı (5) Gözlem, öncesi ve sonrasının zaman alan bir süreç olması (3) Ders planlaması sürecinin zaman alması (2) Ders planının fazla ayrıntı gerektirmesi (2) Dersin formaliteye uydurulması Zaman kaybı Zamanlama Gözlemlenenin de gözlemcinin de değişkenlerden habersiz olması
<u>Görüş alışverişinde bulunma</u> Karşılıklı fikir alışverişi yapabilme (3) Mesleki bilgi paylaşımı (3) Ders işleme konusunda fikir alışverişi (2) Tecrübe paylaşımı (2) Yorumların paylaşılması Öğrencileri güdüleme konusunda fikir alma Gerçek bir iletişime dayalı olması Duygu paylaşımı Meslektaşların birbirlerinden ve birbirleriyle öğrenmeleri	
<u>Olumlu psikolojik etkiler</u> Özgüvenin artması (2) Eleştiriye açık olma Kendine eleştirel bakabilme Motivasyon artışı Rahatlama Meslekte dürüstlük	

Tablo 4.19'a göre, ders gözlemlerinin avantajlı yönlerinden bahseden öğretmen elemanları mesleki gelişim, ders planlama ve uygulama, dönüt alma ve değerlendirilme, farkındalık artışı, farklılıklar, görüş alışverişinde bulunma ve ders gözlemlerinin olumlu psikolojik etkilerinden bahsetmişlerdir. Gözlemin dezavantajlı yönlerine ilişkin görüşler ise öğretmene olumsuz etkileri, doğallık, değerlendirme, öğrencilere ve öğrenme ortamına olumsuz etkileri, gözlem süreci ve dökümantasyon temaları altında toplanmıştır.

Avantajlı yönleri ele alındığında en çok görüş belirtilen tema ders gözlemlerinin mesleki gelişime katkısı olmuştur. Katılımcılar en çok kendini geliştirme (11 kişi) ve mesleki anlamda gelişim (6 kişi), eksik yönlerini görme (7 kişi), eksikleri giderme (6 kişi), hataları fark etme (6 kişi), zayıf yönlerini keşfetme, geliştirme (5 kişi) güçlü yönlerini fark etme (4 kişi) gibi katkıları dile getirmiştir. Gözlemin *meslektaşlarının gelişimine katkıda bulunma, mesleki gelişimde süreklilik sağlama, pratik ve gerçekçi analiz fırsatı* gibi birer katılımcılar tarafından ifade edilen mesleki gelişim açısından yararlı diğer yönleri de ortaya çıkmıştır. Bu tema doğrultusunda fikir belirten katılımcılardan K60 kodlu katılımcının aşağıda yer verilen görüşleri mesleki gelişimi destekleyen farklı bakış açıları ve gözlemlenen ders üzerine dönüt ve fikir paylaşımına odaklanmaktadır.

K60 “Kişinin mesleki açıdan gelişmesine yardımcı olur. Farklı bakış açıları ve yorumlar bu gelişim için oldukça faydalıdır...(6-10 yıl deneyimli, K, yüksek lisans mezunu, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

Dersi planlama ve uygulama teması altında sınıf içi ders gözleminin en yaygın belirtilen avantajı yeni aktiviteler öğrenme ve öğretim yöntem- teknikleri ve stilleri görmedir (8 kişi). Etkili ders planı yapma (4 kişi) ve uygun materyal hazırlama, seçme veya kullanma (3 kişi) yönünden avantajlarından da bahsedilmektedir. Birer katılımcı tarafından avantaj olarak belirtilen yönler ise alternatif yöntemler kurgulama, ideal ortama uygun ders planı hazırlama, sınıf kontrolü, derslerin daha etkin hale gelmesi, zaman yönetimi, aktiviteler arası geçişi yumuşatma ve öğrencinin kendi öğrenmesi hakkında düşünmesini sağlamadır. Her öğretim elemanının dersi planlama ve uygulama boyutunda ihtiyaçları farklı olabileceği için sağlanan avantajlar da çeşitlilik göstermektedir.

K107 “Kullandığım ama farkına varmadığım teknik ve uygulamaları daha açıkça görmek... Aktivitelerde dikkat çekmek için konu ile ilgili materyalleri doğru seçmek... Aktiviteler arası geçişi yumuşatmak...” (3-5 yıl deneyimli, K, lisans mezun, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

K107 kodlu katılımcı genel anlamda geliştirilebilecek ders uygulamaları ile ilgili teknikler hakkında daha derinlemesine bir farkındalık yaşamaya ve aktivite-materyal seçimine dikkat çekerken daha dar bir kazanım olarak aktiviteler arası geçişleri yumuşatmaktan bahsetmiştir. Katılımcının bilgisi olduğu ve kullandığı ya da en azından aşına olduğu teknikleri başka bir sınıfta gözlemleyerek dolaylı olarak yansıtma yapması da mümkün olmaktadır. Uygulamaların etkilerini, öğrenciler tarafından nasıl algılandığını gözlemlemek, tekniklerini sorgulamaya, onaylamaya ya da ihtiyaçlar doğrultusunda gözden geçirmeye araç olacağı için ders gözlemini avantajlı bulmuş olabilir.

Dönüt alma ve değerlendirilme teması incelendiğinde dönüt alma (8 kişi), öğretmenlik becerilerini dışarıdan bir gözün izleyip değerlendirilmesi (4 kişi), objektif bir bakış açısı (3 kişi), kendi göremediği noktaları başkasının yardımıyla fark etme (3 kişi) gibi avantajların birden fazla katılımcı tarafından vurgulandığı dikkat çekmektedir. Birer katılımcı tarafından belirtilen avantajlar ise direkt dönüt almanın öğretimde hızlı bir dönüştürücü olması, ders öncesi hazırlık-ders ve sonrası dâhil tüm sürecin değerlendirilmesi, gerekli davranış değişiklikleri ve doğru uygulamaların incelenmesidir. Değerlendirme ve dönüt vermenin karşılıklı olması, paylaşımların tartışılması durumlarının incelendiği tema olan görüş alışverişinde bulunma ile ilgili olarak karşılıklı fikir alışverişi yapabilme (3 kişi), mesleki bilgi paylaşımı (3 kişi), ders işleme konusunda fikir alışverişi (2 kişi), tecrübe paylaşımından (2 kişi) bahsedilmektedir. Katılımcılardan oldukça deneyimli olan K30 kodlu öğretim elemanının farklı bakış açılarının kişinin kendi öğretimini değerlendirmesine olan üstünlüklerinin ve nesnel bakış açısının gerekliliğinin altını çizdiği görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

K30 “Objektif yapılırsa kendimi değerlendirebilmek için etkili olabilir. Farklı bir göz, hatalarımı daha net görmemi sağlayabilir. Kendi değerlendirmem sadece benim bakış açımı içerir, hâlbuki farklı bakış açıları her zaman iyidir.” (16 yıl ve üzeri deneyimli, K, yüksek lisans mezun, gözlemlenme deneyimi var fakat gözlem yapma deneyimi yok)

Katılımcıların gözlemin avantajlı buldukları yönlerini paylaştığı görüşlerinin kesiştiği başka bir tema farkındalık olarak belirlemiştir. Katılımcılarda 9’u farkındalığın artması, 3’ü farkında olmadığı iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış yanları bulma, 3’ü kendini değerlendirebilme, birer kişi öğrencilerde fark edemediği etki ve güdülenmeyi belirleme, öğrencilerin tepkilerini daha iyi görme, öğrencilere ne kadar ulaşabildiğinin farkında olma, öğrenci gözüyle izleyebilme, öğretmen ders anlatırken öğrenciyi rahatlıkla gözlemleme gibi faydaları olduğu için ders gözlemini avantajlı olarak nitelendirmiştir.

K104 “Kişinin mesleki gelişiminin "sürekliliği"ni sağlar. Teorik konuşmaların ötesine geçerek pratik ve gerçekçi analiz fırsatı verir. Mesleğimizle ilgili normalde yapmadığımız bir derinlemesine düşünme yaratır...” (3-5 yıl deneyimli, E, yüksek lisans devam etmekte, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

K1 “Öğretmen eğitmeni tarafından gözlemlendiğim takdirde her açıdan avantajlı olacağını düşünüyorum. Özellikle eksik ya da zayıf yönlerimin geliştirilmesi açısından çok yararlı olacağından eminim..” (16 yıl ve üzeri deneyimli, E, doktora devam etmekte, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

Farkındalıklarının artması açısından ders gözlemini yararlı bulan K104 ve K1 kodlu katılımcılar temayı farklı yönleriyle ele almışlardır. Her iki katılımcı da gözlem konusunda deneyim sahibi olduğu için gözlemin uygulanma şekline veya sonuçlarına dair beklentileri net bir şekilde oluşmuştur. K104 kodlu katılımcı, yoğun iş temposunda derse girip çıkan çoğu eğitimci gibi dersini değerlendirmek için yansıtmaya zaman ya da enerji ayıramadığından olsa gerek ders gözlemini bu farkındalığı yaşamak için bir fırsat olarak ele almıştır. Aynı zamanda seminerler veya daha teorik meslek içi eğitimlerle karşılaştırıldığında direkt sınıfta olup bitenle ilgilenen ders gözlem etkinlikleri katılımcı tarafından gerçekçi bulunmuştur. Direkt olarak öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenebildiği bu ortam aynı zamanda pratik olarak ele alınmıştır ve bir ders saati ders gözlemi yapmak için temel birkaç becerinin yeterli olduğu düşünülüyor olabilir. K1 kodlu katılımcı ise eleştiriye açık bir profil çizmekte ve deneyimli olduğu için en iyi dersi kendisinin işlediğini idda etmemektedir. Tam tersine, eksikleri ve geliştirmeye açık noktaları olabileceğinin bilincinde olarak gözlemi yararlı bir yol olarak nitelendirmektedir. Ancak kendisinin bu süreçten yararlanabilmesi için öğretmen eğitmeni tarafından gözlemlenebileceğini söylemektedir.

Gözlem yapma veya gözlemlenme sürecinde katılımcıların fayda sağladıklarını düşündükleri bir konu da farklılıklardır. Farklılıklar teması altında, 8 katılımcı farklı bakış açıları edindiklerini, 3 katılımcı farklı yaklaşımlar ve etkilerini görebildiğini, birer katılımcı farklı tarzlarda ve özellikle insanları izleme şansı elde ettiğini, gözlemlenen farklı yöntem ve aktiviteleri kendi derslerinde uygulama ve kendi dersi ile kıyaslama olanağı olduğunu söylemiştir. K35 kodlu katılımcı farklılıklar teması ile ilişkili olarak ders gözlemleri açısından avantajlı bulunduğu yönleri “*Farklı tarzlarda ve özellikle insanları izlemek, yeni fikirler edinmek, kendi dersimiz ile kıyaslama şansı*”, K33 “*Ders aşamalarının verilmesinin farklı yollarını görmek*”, ve K44 “*Farklı uygulamalar görmek hem doğru uygulamaları onaylamada hem etkisiz olanları değiştirmede etkili*” ve K5 “*Farklı bir bakış açısını öğrenmek, göremediğiniz veya farkında olmadığınız olumlu ve geliştirilmesi gereken noktaları öğrenmek açısından son derece faydalı*” şeklinde değerlendirmiştir.

Görüşlerin tamamı gelişim ve mesleğe maddi katkılardan oluşmamaktadır; gözlemin eğitimcilere olumlu psikolojik etkilerinden de bahsedilmiştir. En az vurgu yapılan tema olsa da 2 katılımcı ders gözlemlerinin özgüvenin artmasına, birer katılımcı eleştiriye açık olmaya katkı sağladığına, kendine eleştirel bakabilme olanağı sunduğuna, motivasyon artışına sebep olabileceğine, rahatlama ve meslekte dürüstlük gibi getirileri olduğuna değinmiştir. Örneğin K6 kodlu katılımcı özgüven artışı ile birlikte avantajlar arasında *farklı görüş alma, hataların ve güçlü yönlerin farkına varma* ve *daha sistematik ders planı yapabilmekten* bahsetmiştir. Bahsi geçen öğretim elemanı muhtemelen hem gözlemciden onay alma hem kendi mesleki gelişimini sürdürme hem de güçlü olduğu alanların daha çok farkına varmakla birlikte özgüvenin artacağına inanmaktadır.

Birçok avantajlı yönü dile getirilmesine, deneyimlerle örneklenmesine karşın ders gözlemlerinin dezavantajlı bulunduğu yönler de sıkça ele alınmıştır. Öğretmenin olumsuz etkilenmesi, katılımcılar tarafından en yaygın görüşlerin aktarıldığı temadır. Bu grubu oluşturan katılımcılar stres (9 kişi), gerginlik hissi (8 kişi), öğretmen performansının olumsuz yönde etkilenmesi (7 kişi), kendini rahat hissetmeme (5 kişi), hata yapmaktan kaçınma (3 kişi), daha fazla hata yapma (2 kişi), baskı altında hissetme (2 kişi), yüksek beklentiler (2 kişi) gibi olumsuz durumlar yüzünden öğretmenin olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca alınganlık kaynaklı motivasyonda azalma, kendini sınırlamak zorunda hissetme, standart yönteminden uzaklaşıp farklı anlatma gibi olumsuz yönler de birer katılımcının dezavantajlı bulduğu yönler olarak bulgulanmıştır. Katılımcılar olumsuz etkilenenin yalnızca öğretmenler olmadığını, ders gözleminin öğrencilerin ve öğrenme ortamının da başka birisinin sınıfta olmasının öğrencileri etkilemesi (5 kişi), öğrencilerin normalin dışında davranış ve performans sergilemesi (5 kişi), sınıfın gergin olması (3 kişi) yönleriyle zarar verdiğini öne sürmektedirler. K54 kodlu katılımcı “Her insan gözlemlenirken rahat olamayabilir ve gözlemlendiğinde doğru, iyi yaptığı bir şeyi yanlış yapabilir; hata yapmaktan kaçınabilir.” ifadesiyle aslında rahat hissetmeme, hata yapmaktan kaçınma, bildiğini yanlış yapma gibi durumların birbiriyle bağlantılı olduğunu gözler önüne sermektedir.

Doğallık ise çalışma grubunun ders gözleminin önemli gördüğü dezavantajlarından biridir. 8 katılımcı doğallığın kaybolması, 3’ü öğrencilerin doğal olamaması, 3’ü yapay bir atmosfer yaratması, 3’ü gözlemlenen kişiyi doğallıktan uzaklaştırması, 3’ü daha kontrollü olması yönüyle ders gözlemlerini doğallıktan uzak olarak betimlemektedir. Bu tema altında en az ifade edilen görüşler doğal olmadığı için paylaşımların uygulanabilirliğinin düşük

olması ve spontan gelişmeleri engellemesidir. Doğallığın bozulmasına ilişkin kaygı yaşayan katılımcıların örnek görüşlerine aşağıda yer verilmektedir;

K27 “Ancak gözlem yapılan derslerde hem öğrenciler doğal olamıyor hem de benim gibi izlenme konusunda stres geliştiren öğretmenler için bir dezavantaj haline geliyor.” (16 yıl ve üzeri deneyimli, lisans mezunu, Mesleki Gelişim Birimi üyesi, gözlemlenme deneyimi var, gözlemci deneyim bilgisi paylaşılmamış).

K31 “...Ders doğal olmayabilir, önceden bilinirse hazırlık yapılabilir. Yani aslında öyle öğretmeyecekken hazırlıkla daha iyi bir dersmiş gibi gösterilebilir. Kişi rahatsız olur, doğal davranmaz.” (11-15 yıl deneyimli, K, yüksek lisans mezun, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

K31 kodlu katılımcının da ifade ettiği gibi dersin doğal olmaması görüşünün iki farklı dinamiği söz konusudur. Gözlemlenenin, gözlemci etkisi sebebiyle doğal davranmaması, izlendiği için gergin ve rahatsız hissetmesi kadar gözlemcinin kendini daha iyi göstermek için olduğundan farklı davranıp doğallığı bozması da mümkündür. Yani gözlemlenen doğal olmayan ortamdaki olumsuz etkilenen ya da aşırıya kaçan hazırlıklarıyla doğal olmayan ortamı yaratan olabilir. K27 kodlu kullanıcı ise öğrenme ortamına ve haliyle öğrenciye vurgu yapmakta, bu kez öğrencinin davranışlarının sınıfta başka birinin varlığının etkisiyle başkalaştığını ifade etmektedir. Gözlemlenme deneyimi olan iki katılımcının bu olumsuzlukları kendileri deneyimleyerek tespit ettiği izlenimi edinilebilir.

Daha önce avantaj olarak ele alınan *değerlendirme* teması farklı katılımcılar tarafından da dezavantaj olarak düşünülmektedir. Bu görüşü destekleyen katılımcılar ders gözlemlerinde yapıcı olmayan dönüt veya dil kullanıldığını (7 kişi), bir ders gözlemiyle genel yargıya varmanın, performans değerlendirmenin güvenilir olmamasını (3 kişi), ana ait bir talihsizliğin genel bir durum olarak değerlendirilmesi (2 kişi), objektif değerlendirme yapılmaması (2 kişi) gibi yönlerden kaynaklanan sıkıntıları dile getirmişlerdir. Değerlendirme teması altında en az yer verilen görüşler genel işleyiş hakkında çok fikir vermemesi, öğretmenlik becerilelerini tamamen yansıtamaması, gözlemin öğretmenin haklarının belirlenmesinde kullanılması, esnekliğin olmaması, gerçek anlamda gelişim sağlamaması ve dersin profesyonel olmayan gözlemci tarafından izlenmesidir. Ders gözlemleri aracılığıyla değerlendirilmeyi olumsuz bir durum olarak değerlendiren iki katılımcının görüşleri aşağıda yer verildiği gibidir;

K23 “Her dersim aynı geçmediği için dersimin gözlemlenmesinin hakkımda kesin yargı verilmesini doğru bulmuyorum.” (16 ve üzeri yıl deneyimli, K, yüksek lisans mezun, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi yok)

K47 “Gözlemleyen kişinin dönütleri çok önemli. Aaa çok güzel bir dersti bir dönüt değildir benim için. Bu bu noktaları çok iyi yaptın, bak burda şöyle yaptın ama böyle de olabilir miydi gibi dönütler her zaman zenginleştirir. Sadece sınıf içinde değil, hayatta da böyle olduğuna inanıyorum. Bazen gözlemleyen kişiler teorik bilgilerine saplantılı olabiliyor. Sınıf dinamiği ve insan faktörünü göz ardı edebiliyor. Ya da eleştirileri yıkıcı olabiliyor. Bir de- ki en önemlisi- tek bir ders gözlemleyerek öğretmenin performansı ile ilgili genel bir yargıya varılmasının yanlış olduğunu düşünüyorum.” (11-15 yıl deneyimli, K, doktora devam etmekte, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

Gözlem konusunda deneyimi olan ve olmayan iki katılımcı da gözlem aracılığıyla değerlendirmeyi sağlıklı bulmuyor çünkü ders gözlemi algıları derslerinin yalnızca bir kez izlenmesi ve sonunda kendileriyle ilgili erken verilmiş net bir yargı olduğu kanısındalar. Bir ders gözlemlemenin öğretmenin sadece bir yönünü yansıtması ve genel geçer bir fikir vermediğini öne süren K47 kodlu katılımcı, aynı zamanda gözlemin sonucunda verilen dönüştten detaylı, alan bilgisi ışığında analitik yönü olması ve gözlemlenenin yansıtma yapmasına olanak sağlamasını beklemektedir. Bu tarz bir değerlendirilme ve dönüt alma beklentisi bazı deneyimlerinde karşılanmamış olabilir ve gözlemcilerin bu dönütlerinde kendi bilgilerini karşısındakine dayatmaya çalıştığına inanıyor olabilir. Bu yüzden gözlemcilerin kimi zaman var olandan çok kendi bilgilerini merkeze aldığını öne sürmektedir.

Son olarak gözlem süreci ve dökümantasyon ile ilgili dezavantajlar açısından kâğıt işinin fazlalığı (5 kişi), gözlem, öncesi ve sonrasının zaman alan bir süreç olması (3 kişi), ders planlaması sürecinin zaman alması (2 kişi), ders planının fazla ayrıntı gerektirmesi (2 kişi) daha sık belirtilen yönler olmasıyla birlikte dersin formaliteye uydurulması, gözlemle gelen iş yükü ve gözlemlenen dersin şov gibi algılanıp öğretimin geneline etkisinin olmaması hakkında sından duyulan rahatsızlıklar dile getirilmiştir. K105 kodlu katılımcının temaya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

K105 “Kendi öğretimimi sorgulamam, üzerine düşünmem açıcından ders gözlemimi avantajlı buluyorum. Ders gözleminin kesin kaidelere dayandığı, kâğıt işi ve bürokrasinin çok olduğu yönetici gözlemlerinin benim gelişimime katkısı olduğunu düşünmüyorum. Kişisel/öğretimsel gelişimden çok “gözlemlenen ders kadar performans gösterme”ye dönüşüyor çoğu gözlem.” (3-5 yıl deneyimli, K, yüksek lisans devam etmekte, gözlemlenme ve gözlem yapma deneyimi var)

Deneyimi görece az olan katılımcılardan K105 kodlu öğretim elemanının ders gözlemlerine olan yaklaşımı olumlu olsa da bürokrasiye dayalı bir süreç olmasını, gözlemin esnekliğe olanak tanımaması, kâğıt işinin yoğunluğunu eleştirmektedir. Bürokrasi ve kâğıt işlerinden kaynaklı sorunlar sebebiyle gözlemlenenler ders gözleminde gelişime odaklanılmadığı yanılısamasına kapılabilir ve eğitimcilerin en iyi performansını göstermek

için adeta şov yapmak zorunda hissettikleri bir sürece dönüşebilir. Bu durum da ders gözlemini mesleki gelişim açısından avantaj olarak gören öğretim elemanlarının bile süreci sorgulamasına veya eleştirmesine neden olmaktadır.

Beşinci alt problem doğrultusunda elde edilen verilere göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu ders gözlemlerinin avantajlı olduğunu düşünmektedir. Ders gözlemlerinin avantajlı olduğu yönler arasında en öne çıkanlar mesleki gelişim, ders planlama ve uygulama ve dönüt alma, değerlendirme iken en çok dezavantajlı yönler sırasıyla öğretmenin olumsuz etkilenmesi, doğallık ve değerlendirme şeklinde belirtilmiştir. Farkındalığın artması, farklı uygulamalar görme, meslektaşlar ile fikir alışverişinde bulunma ve olumlu hisler geliştirme gibi farklı temaları oluşturan birçok avantajlı görüş de paylaşılmıştır. Ders gözlemlerinin dezavantajlı olduğu yönler arasında- en az vurgulanmasına karşın azımsanmayacak bir grup tarafından- öğrenme ortamının ve öğrencilerin olumsuz etkilenmesi ve gözlem süreci ve dökümantasyona ilişkin sorunlar olduğu yönde görüşler paylaşılmıştır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu öğretim elemanlarının, ders gözlemlerinin öğretimi geliştirmedeki algılarına ilişkin görüşleri, onların cinsiyetine, öğretmenlik deneyimine, eğitim düzeyine, yönetsel bir görevi olup olmamasına, yabancı dil öğretimi ile ilgili kurs, seminer, konferans katılım sıklığına ve gözlem hakkında kurs, seminer, konferansa katılıp katılmamasına göre değişkenlik göre değişkenlik göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problem doğrultusunda toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.20

YDYO öğretim elemanlarının öğretimi geliştirme ve ders gözlemi algılarına ilişkin betimsel analiz sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Eğitim Psikolojisi	87	3,6552	,58722	2,00	4,00
Eğitim Teorisi	86	3,0698	,74819	1,00	4,00
Yabancı Dil Öğrenme	85	3,4941	,66590	2,00	4,00
Öğretim Deneyimi	87	3,6207	,55492	2,00	4,00
Sınıf İçi Gözlem	87	3,2414	,69826	2,00	4,00
Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	87	3,5747	,62193	2,00	4,00
Ölçme ve Değerlendirme	86	3,2093	,67067	1,00	4,00

Tablo 4.20'nin devamı

Dilbilim	87	2,8966	,80744	1,00	4,00
Sesbilim ve Telaffuz	87	3,3103	,70398	2,00	4,00
Edebi Metin Kullanımı	87	2,5977	,81354	1,00	4,00
Gözlem Aracılığıyla Öğretmenlik Becerilerini Geliştirme	84	3,2024	,74088	1,00	4,00
Cinsiyet	87	1,8161	,38966		
Deneyim	87	3,6897	1,11345		
Eğitim Düzeyi	87	2,1609	1,05515		
Yönetimsel Görev	87	1,5632	,49886		
Yabancı dil öğretimi ile ilgili kurs, seminer, konferans katılım	87	2,1379	,71808		
Gözlem hakkında kurs, seminer, konferans katılımı	87	1,4138	,49537		

Tablo 4.20'ye bakıldığında, yabancı dil öğretim elemanlarının, eğitim psikolojisini ve öğretim deneyimini en önemli unsurlar olarak ele aldıkları; sınıf içi ders gözlemini, 4'lü Likert tipinde 3,24 puan ortalaması ile önemli bulduğu ve sınıf içi gözlemi değerli görmelerine karşın sınıf içi gözlemi öğretimin en önemli unsurları arasında ele almadıkları dikkat çekmektedir. Gözlem aracılığıyla öğretmenlik becerilerini geliştirmenin mümkün olup olmadığına ilişkin bir başka soru için de benzer bir oran (4'lü Likert tipinde 3,20) ile karşılaşmıştır. Katılımcıların çoğunluğu, gözlemin öğretmelik becerilerini geliştirdiğine "katılıyorum" ya da "kesinlikle katılıyorum" yönünde yanıt verdiği için puan ortalaması oldukça yüksek çıkmıştır. Dilbilim ve edebi metin kullanımını ise, bütüne bakıldığında en az önemli olarak gördükleri alanlar olarak belirlemektedir.

Bir başka konu ise, öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi ile ilgili akademik etkinliklere katılım sıklıklarıdır. Buna ilişkin, bir kişinin hiç katılmadığı, 14 kişi yılda bir kez etkinliğe katıldığı, 44 kişinin yılda 2-3 ve 28 kişi yılda 3 kereden fazla katılım gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Gözlem hakkında konferans, kurs veya seminer gibi etkinliklere katılıma bakıldığında ise, 51 kişi bugüne dek en az bir gözlem temalı etkinliğe katıldığını, 36 kişi ise gözlem odaklı bir akademik etkinliğe hiç katılmadığını belirtmiştir.

Alt problemin öğretim açısından değerli bulunan unsurlar ve cinsiyet boyutuna ilişkin sıra ortalaması ile sıraların toplamı değerleri Tablo 4.21'de, Non-Parametrik Mann Withney U Testi sonuçları ise Tablo 4.22'de sunulmaktadır.

Tablo 4.21

Öğretimin unsurları algılarının cinsiyet değişkenine göre sıra ortalamaları ile sıraların toplamı değerleri

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı
Eğitim Psikolojisi	Erkek	16	48,03	768,50
	Kadın	71	43,09	3059,50
	Toplam	87		
Eğitim Teorisi	Erkek	16	39,16	626,50
	Kadın	70	44,49	3114,50
	Toplam	86		
Yabancı Dil Öğrenme	Erkek	16	36,88	590,00
	Kadın	69	44,42	3065,00
	Toplam	85		
Öğretim Deneyimi	Erkek	16	42,31	677,00
	Kadın	71	44,38	3151,00
	Toplam	87		
Sınıf İçi Gözlem	Erkek	16	29,84	477,50
	Kadın	71	47,19	3350,50
	Toplam	87		
Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Erkek	16	34,78	556,50
	Kadın	71	46,08	3271,50
	Toplam	87		
Ölçme ve Değerlendirme	Erkek	16	40,00	640,00
	Kadın	70	44,30	3101,00
	Toplam	86		
Dilbilim	Erkek	16	46,63	746,00
	Kadın	71	43,41	3082,00
	Toplam	87		
Sesbilim ve Telaffuz	Erkek	16	37,72	603,50
	Kadın	71	45,42	3224,50
	Toplam	87		
Edebi Metin Kullanımı	Erkek	16	43,47	695,50
	Kadın	71	44,12	3132,50
	Toplam	87		
Gözlem Aracılığıyla Öğretmenlik Becerilerini Geliştirme	Erkek	15	31,53	473,00
	Kadın	69	44,88	3097,00
	Toplam	84		

Tablo 4.21'e göre, erkeklerin sıra ortalamaları, sınıf içi gözlem ve gözlem aracılığıyla öğretmenlik becerilerini geliştirme alt boyutlarında en düşük puanlara sahipken eğitim psikolojisi ve dilbilim alt boyutlarında en yüksek puanlar dikkat çekmektedir. Kadınların sıra ortalamaları incelendiğinde sınıf içi gözlem boyutunda diğerlerine göre biraz

daha yüksek bir puan öne çıkarken eğitim psikolojisi en düşük alan olarak belirmiştir. Yine de, kadınların öğretimi etkileyen unsurlara yaklaşımlarında tüm alt boyutlar arasında görece küçük farklar olduğu söylenebilir.

Tablo 4.22

YDYO öğretim elemanlarının öğretimin unsurları algılarını, cinsiyet değişkenine göre belirlemek amacıyla yapılan Non-Parametrik Mann Withney U Testi sonuçları

	Eğitim Psikolojisi	Eğitim Teorisi	Yabancı Dil Öğrenme	Öğretim Deneyimi	Sınıf İçi Gözlem	Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Ölçme ve Değerlendirme	Dilbilim	Sesbilim ve Telaffuz	Edebi Metin Kullanımı	Gözlem Aracılığıyla Öğretmenlik Becerilerini Geliştirme
Mann-Whitney U	503,500	490,500	454,000	541,000	341,500	420,500	504,000	526,000	467,500	559,500	353,000
Wilcoxon W	3059,500	626,500	590,000	677,000	477,500	556,500	640,000	3082,000	603,500	695,500	473,000
Z	-,893	-,834	-1,261	-,356	-2,708	-1,919	-,696	-,492	-1,204	-,100	-2,086
Asymp. Sig. (2-tailed)	,372	,404	,207	,722	,007	,055	,486	,623	,229	,921	,037

Tablo 4.22'ye göre, cinsiyet değişkeni ile öğretim elemanlarının eğitim psikolojisi, eğitim yönetimi, yabancı dil öğrenme, öğretim deneyimi gibi öğretimin önemli unsurları algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken sınıf içi deneyim ($p = .007 < .05$) ve gözlem aracılığıyla öğretmenlik becerilerini geliştirme ($p = .037 < .05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. Tablo 4.21 ve Tablo 4.22 birlikte analiz edildiğinde, kadın katılımcıların erkeklere kıyasla gözlemi öğretimi etkileyen unsur olarak daha önemli bulduğu ve öğretmenlik becerilerini geliştirmede daha etkili gördükleri söylenebilir. Cinsiyet dışında bireylerin algılarına etki eden birçok faktör olsa da bu araştırma özelinde cinsiyet değişkenin, öğretim elemanlarının gözlem algıları ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Bir diğer değişken olan meslek deneyimi ile ders gözlemleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi'nin sonuçları Tablo 4.23'te paylaşılmaktadır.

Tablo 4.23

YDYO öğretim elemanlarının deneyim değişkenine göre öğretimin unsurları algılarını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları

Test Statistics(a,b)											
	Eğitim Psikolojisi	Eğitim Teorisi	Yabancı Dil Öğrenme	Öğretim Deneyimi	Sınıf İçi Gözlem	Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Ölçme ve Değerlendirme	Dilbilim	Sesbilim ve Telaffuz	Edebi Metin Kullanımı	Gözlem Aracılığıyla Öğretmenlik Becerilerini Geliştirme
Chi-Square	5,303	5,325	5,028	1,003	3,019	,466	,674	1,954	2,642	1,557	1,134
Df	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,151	,149	,170	,801	,389	,926	,879	,582	,450	,669	,769

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Deneyim

Tablo 4.23 incelendiğinde, deneyim değişkenine göre hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=.05$). Betimsel analiz sonuçları da göz önünde bulundurulduğunda 3-5 yıl arası deneyimden 16 yıl ve üzerine kadar uzanan farklı deneyim gruplarından öğretim elemanları çalışmaya katılmıştır. Buna göre, az ya da çok deneyimli olmak ile öğretimi etkileyen unsurlar ve gözlemin öğretmenlik becerilerini geliştirmeye olan inanç arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Fakat deneyim ile ilgili sonuçlar incelenirken katılımcılar arasında mesleğe yeni başlayan ya da 1-2 yıl deneyimli öğretim elemanları olmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Bir diğer değişken olarak eğitim düzeyinin, öğretim elemanlarının algıları ile ilişkisi olup olmadığı incelenmiş ve sıra ortalamasına ait değerler Tablo 4.24'te, Non-Parametrik Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.25'te sunulmuştur.

Tablo 4.24

Öğretimin unsurları algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre sıra ortalamaları değerleri

	Eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması
Eğitim Psikolojisi	Lisans mezun	33	41,32
	Yüksek Lisans devam etmekte	15	51,03
	Yüksek Lisans mezun	32	43,30
	Doktora devam etmekte	6	42,83
	Doktora mezun	1	56,50
	Toplam	87	
Eğitim Teorisi	Lisans mezun	33	35,48
	Yüksek Lisans devam etmekte	15	48,93
	Yüksek Lisans mezun	31	44,79
	Doktora devam etmekte	6	62,33
	Doktora mezun	1	73,50
	Toplam	86	
Yabancı Dil Öğrenme	Lisans mezun	33	43,74
	Yüksek Lisans devam etmekte	15	46,50
	Yüksek Lisans mezun	30	42,07
	Doktora devam etmekte	6	31,92
	Doktora mezun	1	60,50
	Toplam	85	
Öğretim Deneyimi	Lisans mezun	33	42,00
	Yüksek Lisans devam etmekte	15	45,00
	Yüksek Lisans mezun	32	46,25
	Doktora devam etmekte	6	38,00
	Doktora mezun	1	59,00
	Toplam	87	
Sınıf İçi Gözlem	Lisans mezun	33	44,86
	Yüksek Lisans devam etmekte	15	33,83
	Yüksek Lisans mezun	32	49,52
	Doktora devam etmekte	6	30,83
	Doktora mezun	1	70,50
	Toplam	87	
Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Lisans mezun	33	40,44
	Yüksek Lisans devam etmekte	15	51,40
	Yüksek Lisans mezun	32	43,34
	Doktora devam etmekte	6	46,00
	Doktora mezun	1	59,50
	Toplam	87	
Ölçme ve Değerlendirme	Lisans mezun	33	38,82
	Yüksek Lisans devam etmekte	15	45,47
	Yüksek Lisans mezun	31	46,00

Tablo 4.24'ün devamı

Dilbilim	Doktora devam etmekte	6	46,67
	Doktora mezun	1	72,00
	Toplam	86	
	Lisans mezun	33	41,05
	Yüksek Lisans devam etmekte	15	53,80
	Yüksek Lisans mezun	32	41,89
	Doktora devam etmekte	6	41,50
	Doktora mezun	1	77,00
	Toplam	87	
Sesbilim ve Telaffuz	Lisans mezun	33	42,77
	Yüksek Lisans devam etmekte	15	52,30
	Yüksek Lisans mezun	32	42,31
	Doktora devam etmekte	6	35,00
	Doktora mezun	1	68,00
	Toplam	87	
Edebi Metin Kullanımı	Lisans mezun	33	47,77
	Yüksek Lisans devam etmekte	15	44,10
	Yüksek Lisans mezun	32	39,34
	Doktora programına etmekte	6	45,50
	Doktora mezun	1	58,00
	Toplam	87	
Gözlem Aracılığıyla Öğretmenlik Becerilerini Geliştirme	Lisans mezun	33	43,14
	Yüksek Lisans devam etmekte	13	35,69
	Yüksek Lisans mezun	31	44,15
	Doktora devam etmekte	6	40,92
	Doktora mezun	1	68,50
	Toplam	84	

Tablo 4.24'e göre, herhangi bir alt boyutta eğitim düzeyinin artması ile öğretim elemanlarının öğretime etki eden unsurları ve gözlemi algılamaları arasında sürekli artan veya azalan bir trend olmadığı görülmektedir. Kimi maddelerde bir eğitim düzeyinin puanlarının diğerlerine göre kısmen daha yüksek olduğu fark edilirken, kimi madde için sıra ortalaması puanlarının oldukça yakın olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin dilbilim için yüksek lisans devam etmekte olanların ve doktora mezunu bir kişinin sıra ortalaması puanları, diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksek görünürken sınıf içi gözlem maddesi için yüksek lisans ve doktora programına devam edenlerin sıra ortalaması puanları diğerlerine göre daha düşük bulunmuştur. Bu farkların anlamlı olup olmadığı tespit etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Withney U Testi sonuçları Tablo 4.25'te sunulmaktadır.

Tablo 4.25

YDYO öğretim elemanlarının öğretimin unsurları algılarını, eğitim düzeyi değişkenine göre belirlemek amacıyla yapılan Non-Parametrik Mann Withney U Testi sonuçları

Test Statistics(a,b)											
	Eğitim Psikolojisi	Eğitim Teorisi	Yabancı Dil Öğrenme	Öğretim Deneyimi	Sınıf İçi Gözlem	Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Ölçme ve Değerlendirme	Dilbilim	Sesbilim ve Telaffuz	Edebi Metin Kullanımı	Gözlem Aracılığıyla Öğretmenlik Becerilerini Geliştirme
Chi-Square	2,904	10,585	2,733	1,706	8,008	3,354	3,716	5,370	4,190	2,471	2,755
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,574	,032	,603	,790	,091	,500	,446	,251	,381	,650	,600
a. Kruskal Wallis Test											
b. Grouping Variable: Eğitim düzeyi											

Tablo 4.25'e bakıldığında, yalnızca eğitim teorisi maddesi ile ilgili algıların eğitim düzeyi ile ilişkisinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p = .032 < .05$). Tablo 4.24 ve 4.25 birlikte analiz edildiğinde, doktora ve yüksek lisans tamamlamış veya devam etmekte olan grupların lisans mezunlarına göre eğitim teorisinin daha önemli bulduğu ifade edilebilir. Yani, lisansüstü eğitime devam edenlerin teoriyi daha çok önemsedikleri öne sürülebilir. Öte yandan, diğer maddelerde olduğu gibi, sınıf içi gözlemin öğretimi geliştiren unsur olarak değerlendirilmesinde eğitim düzeyinin anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmektedir.

Eğitim düzeyi gibi öğretimi ve gözlemi algılama biçimiyle ilişkili olabileceği düşünülen bir değişken de öğretim elemanının yönetsel bir görevinin olup olmamasıdır. Tablo 4.26'da yönetsel görev ve öğretim elemanlarının algıları arasındaki ilişkiyi analiz eden Kruskal Wallis Testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.26

YDYO öğretim elemanlarının öğretim unsurları algıları ve yönetsel bir görevi olup olmaması arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları

Test Statistics(a)

	Eğitim Psikolojisi	Eğitim Teorisi	Yabancı Dil Öğrenme	Öğretim Deneyimi	Sınıf İçi Gözlem	Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Ölçme ve Değerlendirme	Dilbilim	Sesbilim ve Telaffuz	Edebi Metin Kullanımı	Gözetim Araçlarıyla Öğretmenlik Becerilerini Geliştirme
Mann-Whitney U	930,000	904,500	854,500	826,000	891,000	930,500	782,000	877,000	836,500	741,500	811,000
Wilcoxon Z	1671,000	2080,500	1595,500	1567,000	1632,000	2155,500	1958,000	1618,000	1577,500	1482,500	1552,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,011	,071	,389	1,083	,374	,005	1,266	,494	,884	1,738	,615
	,991	,944	,697	,279	,709	,996	,206	,621	,377	,082	,539

a. Grouping Variable: Görev

Tablo 4.26’da, kurumda araştırmanın yürütüldüğü an itibariyle yönetsel bir görevin olup olmaması ile öğretimi etkileyen unsurlar ve gözlemin öğretmenlik becerilerini geliştirmeye etkisi analiz edilmiştir. Buna göre, yönetsel görevi olup olmama değişkeni ile öğretim elemanlarının algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=.05$). Yönetsel görevi olan katılımcıların sayısı 38 iken, olmayanların sayısı 49’dur. Yönetsel göreve müdürlük, müdür yardımcılığı, koordinatörlük, denetçilik, program geliştirme birimi, ölçme değerlendirme birimi, materyal geliştirme birimi, mesleki gelişim birimi gibi kollar dahil edilmiştir. Böylece yönetici olmanın veya yönetsel bir bakış açısına sahip olmanın öğretimin unsurlarını ve gözlemin öğretmenlik becerilerini geliştiriciliğini algılama ile ilişkili olmadığı fark edilmiştir.

Bir diğer değişken olarak değerlendirilen yabancı dil öğretimi ile ilgili kurs, seminer, konferans katılımı ele alınmış ve öğretim elemanlarının algıları ile ilişkisi sıra ortalamaları Tablo 4.27’de, Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.27

YDYO öğretim elemanlarının, öğretimin unsurları algılarının yabancı dil öğretimi ile ilgili kurs, seminer, konferans katılım değişkenine göre sıra ortalamaları değerleri

	Yabancı dil öğretimi ile ilgili kurs, seminer, konferans katılım	N	Sıra Ortalaması
Eğitim Psikolojisi	Yılda bir kere	14	47,32
	Yılda 2-3 kere	44	40,14
	Yılda 3 kereden fazla	28	46,88
	Toplam	86	
Eğitim Teorisi	Yılda bir kere	14	45,07
	Yılda 2-3 kere	44	40,94
	Yılda 3 kereden fazla	27	45,28
	Toplam	85	
Yabancı Dil Öğrenme	Yılda bir kere	13	35,27
	Yılda 2-3 kere	44	40,74
	Yılda 3 kereden fazla	27	48,85
	Toplam	84	
Öğretim Deneyimi	Yılda bir kere	14	37,75
	Yılda 2-3 kere	44	43,07
	Yılda 3 kereden fazla	28	47,05
	Toplam	86	
Sınıf İçi Gözlem	Yılda bir kere	14	36,36
	Yılda 2-3 kere	44	43,76
	Yılda 3 kereden fazla	28	46,66
	Toplam	86	
Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Yılda bir kere	14	48,21
	Yılda 2-3 kere	44	40,11
	Yılda 3 kereden fazla	28	46,46
	Toplam	86	
Ölçme ve Değerlendirme	Yılda bir kere	14	33,68
	Yılda 2-3 kere	44	42,93
	Yılda 3 kereden fazla	27	47,94
	Toplam	85	
Dilbilim	Yılda bir kere	14	46,07
	Yılda 2-3 kere	44	40,01
	Yılda 3 kereden fazla	28	47,70
	Toplam	86	
Sesbilim ve Telaffuz	Yılda bir kere	14	44,18
	Yılda 2-3 kere	44	39,80
	Yılda 3 kereden fazla	28	48,98
	Toplam	86	

Tablo 4.27'nin devamı

Edebi Metin Kullanımı	Yılda bir kere	14	53,18
	Yılda 2-3 kere	44	38,57
	Yılda 3 kereden fazla	28	46,41
	Toplam	86	
Gözlem Aracılığıyla Öğretmenlik Becerilerini Geliştirme	Yılda bir kere	14	41,75
	Yılda 2-3 kere	42	41,21
	Yılda 3 kereden fazla	27	43,35
	Toplam	83	

Tablo 4.27 incelendiğinde, katılımcıların 14'ü yılda bir kere, 44'ü yılda 2-3 kere, 28'i ise yılda 3 kereden fazla yabancı dil öğretimi ile ilgili kurs, seminer veya konferansa gittiğini belirtmiştir. Maddeleri kendi algıları açısından değerlendirmeyen ve bu nedenle tabloda katılım sıklığı yer almayan bir katılımcı da yabancı dil eğitimi ile ilgili akademik etkinliklere hiç katılmadığını belirtmiştir. Gözlem aracılığıyla öğretmenlik becerilerini geliştirme gibi kimi maddelerde, grupların sıra ortalamaları puan değerleri daha farklı olurken, edebi metin kullanımı gibi bazı diğer maddeler içinse biraz daha yakın puanlar ortaya çıkmıştır. Tablo 4.28'de ise bu farkların anlamlılık dereceleri Kruskal Wallis Testi sonuçlarında sunulmaktadır.

Tablo 4.28

YDYO öğretim elemanlarının öğretimin unsurları algılarını yabancı dil öğretimi ile ilgili kurs, seminer, konferans katılım değişkenine göre belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları

Test Statistics(a,b)

	Eğitim Psikolojisi	Eğitim Teorisi	Yabancı Dil Öğrenme	Öğretim Deneyimi	Sınıf İçi Gözlem	Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Ölçme ve Değerlendirme	Dilbilim	Sesbilim ve Telaffuz	Edebi Metin Kullanımı	Gözlem Aracılığıyla Öğretmenlik Becerilerini Geliştirme
Chi-Square	2,598	,739	4,173	1,909	1,905	2,386	3,848	2,049	2,783	4,845	,154
Df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,273	,691	,124	,385	,386	,303	,146	,359	,249	,089	,926

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Yabancı dil öğretimi ile ilgili kurs, seminer, konferans katılım

Tablo 4.28'e bakıldığında, öğretim elemanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre öğretimin unsurları ve algıları arsasında anlamlı bir fark olmadığı bulgulanmıştır ($p=.05$). Tablo 4.27'de yer alan puan farkları, Kruskal Wallis Testi sonucunda öğretim elemanlarının algıları ile söz konusu değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığından, göz ardı edilebilir. Bu durumda YDYO öğretim elemanlarının yalnızca gözleme ilişkin algılarında değil öğretime etki eden unsurların bütününe algılarında akademik etkinliklere katılım ile anlamlı bir değişiklik olmadığı söylenebilir.

Yabancı dil öğretimi ile ilgili akademik etkinliklere katılma sıklığını takiben öğretim elemanlarının gözlem özelinde bir akademik etkinliğe katılıp katılmadığı araştırılmıştır. Tablo 4.29'da öğretimin unsurları algılarının gözlem hakkında kurs, seminer, konferans katılımı değişkenine göre sıra ortalamaları ile sıraların toplamı değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.29

Öğretim elemanlarının öğretimin unsurları algılarının gözlem hakkında kurs, seminer, konferans katılımı değişkenine göre sıra ortalamaları ile sıraların toplamı değerleri

	Gözlem hakkında kurs, seminer, konferans katılımı	N	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı
Eğitim Psikolojisi	Evet	51	45,80	2336,00
	Hayır	36	41,44	149,02
	Toplam	87		
Eğitim Teorisi	Evet	50	45,89	2294,50
	Hayır	36	40,18	1446,50
	Toplam	86		
Yabancı Dil Öğrenme	Evet	49	43,00	2107,00
	Hayır	36	43,00	1548,00
	Toplam	85		
Öğretim Deneyimi	Evet	51	43,59	2223,00
	Hayır	36	44,58	1605,00
	Toplam	87		
Sınıf İçi Gözlem	Evet	51	48,00	2448,00
	Hayır	36	38,33	1380,00
	Toplam	87		
Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Evet	51	46,68	2380,50
	Hayır	36	40,21	1447,50
	Toplam	87		
Ölçme ve Değerlendirme	Evet	50	42,90	2145,00
	Hayır	36	44,33	1596,00
	Toplam	86		
Dilbilim	Evet	51	42,79	2182,50
	Hayır	36	45,71	1645,50
	Toplam	87		
Sesbilim ve Telaffuz	Evet	51	46,06	2349,00
	Hayır	36	41,08	1479,00
	Toplam	87		
Edebi Metin Kullanımı	Evet	51	41,53	2118,00
	Hayır	36	47,50	1710,00
	Toplam	87		
Gözlem Aracılığıyla Öğretmenlik Becerilerini Geliştirme	Evet	49	48,23	2363,50
	Hayır	35	34,47	1206,50
	Toplam	84		

Tablo 4.29’da ilk bakışta dikkat çeken 50’den fazla katılımcının gözlemle ilgili kurs, konferans veya seminer gibi bir etkinliğe katılmış olmasıdır. Buna göre katılımcıların yarısından fazlasının gözlemlenmiş veya gözlem yapmış olmasa bile gözlem süreçlerinden haberdar olduğu düşünülebilir. Gözlem aracılığıyla öğretmenlik becerilerini geliştirme alt boyutunda bu tarz etkinliklere katılan ve katılmayanlar arasındaki sıra ortalamaları puan farkı diğer alt boyutlara göre daha yüksektir; katılanların sıra ortalamaları puanı 48,23 iken katılmayanların puanı 34,47’dir. Diğer maddeler için de gözlemle ilgili bilimsel akademik etkinlik katılımı değişkenine göre farklılıklar görülse de aradaki puan farkının en yüksek olduğu madde gözlem aracılığıyla öğretmenlik becerilerini geliştirmedir.

Gözlemle ilgili bilimsel akademik etkinlik katılımı değişkenine göre öğretim elemanlarının, öğretimin unsurları algılarını belirlemek amacıyla yapılan Non-Parametrik Mann Withney U Testi sonuçları da Tablo 4.30’da sunulmaktadır.

Tablo 4.30

YDYO öğretim elemanlarının öğretimin unsurları algılarını gözlemle ilgili bilimsel akademik etkinlik katılımı değişkenine göre belirlemek amacıyla yapılan Non-Parametrik Mann Withney U Testi sonuçları

	Eğitim Psikolojisi	Eğitim Teorisi	Yabancı Dil Öğrenme	Öğretim Deneyimi	Sınıf İçi Gözlem	Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Ölçme ve Değerlendirme	Dilbilim	Sesbilim ve Telaffuz	Edebi Metin Kullanımı	Gözlem Aracılığıyla Öğretmenlik Becerilerini Geliştirme
Mann-Whitney U	826,000	780,500	882,000	897,000	714,000	781,500	870,000	856,500	813,000	792,000	576,500
Wilcoxon W	1492,000	1446,500	1548,000	2223,000	1380,000	1447,500	2145,000	2182,500	1479,000	2118,000	1206,500
Z	-1,002	-1,131	,000	-,218	-1,918	-1,397	-,294	-,567	-,989	-1,164	-2,768
Asymp. Sig. (2-tailed)	,316	,258	1,000	,827	,055	,162	,769	,571	,322	,245	,006

a Grouping Variable: Gözlem hakkında kurs, seminer, konferans katılımı

Tablo 4.30’da da görüldüğü gibi gözlem ile ilgili bir kurs, seminer veya konferansa katılmış olmak ile gözlem aracılığıyla öğretmenlik becerilerini geliştirme arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = .006 < 0.05$). Tablo 4.29 ve 4.30 birlikte incelendiğinde, gözlem ile ilgili bilimsel akademik etkinliklere katılanların, gözlemi öğretmeliği geliştirmede

daha değerli buldukları açıktır. Öte yandan diğer maddeler için herhangi bir anlamlı ilişki görölmemiştir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın sonucunda, öğretim elemanlarının sınıf içi ders gözlemlerini, öğretimi geliştirmede etkili bir yol olarak gördüğü ve katılımcıların birçoğunun ders gözlemlerini avantajlı bulduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki gelişime katkı sağlama, dersi planlama ve ders içi uygulamaları geliştirme, dönüt alma ve farkındalığın artması ders gözleminin en yaygın ifade edilen avantajları olarak karşımıza çıkmıştır. Öte yandan, öğretmenin performansının, öğrencinin ve öğrenme ortamının olumsuz etkilenmesi, doğallığın bozulması, değerlendirilmeye ilişkin sorunlar ile gözlem süreci ve dökümantasyona ilişkin olumsuzluklar, katılımcıların ders gözlemlerine ilişkin dezavantajlı gördükleri yönlerdir. Katılımcıların çoğu meslektaş, öğretmen eğitmeni ve öğretmen adayı tarafından gözlemlenmek için gönüllü olduklarını belirtirken en az tercih edilen gözlemci grubu yöneticiler ve müfettişler olmuştur. Gözlemcilerin ana dili, çoğunluk tarafından fark yaratan bir faktör olarak değerlendirilmemiştir. Bu durumun fark yarattığını düşünen katılımcılar da genelde, gözlemcinin ana dilin İngilizce olmasının yararlı olabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, gözlem araçları arasında en çok tercih edilen gözlemci notları olurken, amaca hizmet eden herhangi bir gözlem aracının uygun olacağına da sıkça yer verilmiştir. Gözlem deneyimi olan katılımcılar genellikle bir öğretmen eğitmeni veya bir meslektaş tarafından gözlemlenmiş olup deneyimlerinin öğretmenlik becerilerini geliştirmeye farklı boyutlarda katkıları olduğunu dile getirmişlerdir.

Araştırmanın alt problemlerine dayalı sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Birinci alt problem Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan öğretim elemanlarının ders gözlemi çalışmalarına katılma konusunda istekli olma durumları ile ilgiliydi. Öğretim elemanları, sınıf içi ders gözlemlerinin öğretimi geliştirmede en önemli alan olarak değerlendirmeseler de değerli gördüklerini ve öğretmenlik becerilerini geliştirmede çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Gözlem odak grup çalışmalarına katılma konusunda görüş birliğine rastlanmamış, kendi derslerinin gözlemlenmesinde isteklilik eğilimi görülmüş ve meslektaşını gözlemleme söz konusu olduğunda daha büyük bir istek ve ilgi olduğu saptanmıştır. Gözlem yoluyla öğrenme, gözlem yapma deneyimi kazanma, empati kurma, meslektaşından haberdar olmak

gibi sebeplerle meslektaşlarını gözlemleme etkinliklerini, çalışma grubuna katılma veya gözlemlenmekten daha çok tercih etmişlerdir. Gözlemlenme konusunda istekli olanların büyük bir bölümü ise nesnel bir gözle değerlendirilme ve dönüt alma ihtiyacı duydukları, meslektaşları ile birbirlerinden öğrenme ve hem kendi gelişimlerine hem meslektaşlarına katkı sağlamak için böyle bir etkinliğe katılmak için istekli olduklarını söylemiştir. Gözlemlenme konusunda isteksiz olan öğretim elemanları stres, gerginlik gibi olumsuz hisler besleme, gözlemin gelişimlerine katkı sağlamaması, beraberinde getirdiği iş yükü ve sınıf ortamındaki doğallığın kaybolması gibi sebepler öne sürmüşlerdir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, ders gözlemleri olumlu algılanmakta ve mesleki gelişime katkı sağlamaktadır. Bu sonuç Lasagabaster ve Sierra (2011); Merç (2015); Karaaslan (2003); Hatip (2006); Kasapoğlu (2012); Çağlar (2013); Bozak, Yıldırım ve Demirtaş (2011); Gökmen (2014) ve Donnelly'nin (2007) araştırmalarını desteklemektedir. Gözlem grubuna katılma, gözlemlenme veya gözlem yapmak konusunda iş yükü ve zamanlama tercihleri ile ilgili sıkıntılar Karaaslan'ın (2003); Merç'in (2015); Çağlar'ın (2013) bulgularını destekler niteliktedir. Gözlem esnasında gergin hissedildiği için gönüllü olmaktan kaçınma durumu ise Merç'in (2015) ve Sanif'in (2015) bulguları ile örtüşmektedir. Öte yandan, bu bulgular, kimi araştırmaların bulgularıyla çelişmektedir; gözlemin, gelişim için gerekli olmadığı veya gözlemlenenler tarafından olumlu algılanmadığı da öne sürülmektedir (Özbay, 2009 ; Çelik, Bayraktar-Çepni ve İlyas, 2013; Sanif, 2015; Wang ve Day, 2002; Hişmanoğlu ve Hişmanoğlu, 2010). Araştırmanın yürütüldüğü kurumlarda ders gözlemleri ile mesleki gelişim arasında bir boşluk kalması, gözletmenlerin hata bulmak odaklı gözlem yapması, sonuçların nasıl ve hangi amaçlarla değerlendirilip kullanılacağını bilememek bu duruma neden olabilir (Wang ve Day, 2002; Hişmanoğlu ve Hişmanoğlu, 2010). Gayri resmi konuşmalar ve deneyimler yoluyla vardıkları nokta bu araştırmadaki katılımcıların daha olumlu bir ders gözlemi sürecine inançlarından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapan öğretim elemanlarından yalnızca %21'i derslerini gözlemlemesi için yöneticileri tercih ederken, katılımcıların gözlemci olarak en çok tercih ettikleri *meslektaşları* olmuştur. Öğretmen eğitmeni ve öğretmen adayları da neredeyse meslektaş gözlemi kadar tercih edilmiştir. Araştırmacılar ve öğrenciler konusunda büyük bir ilgi kaydedilmemiştir. Meslektaşlar ile kurulan ilişki gözleme ilişkin olumsuz duyguların azalmasına ve daha samimi ilişkiler kurulmasına zemin hazırlamakta, öğretmen eğitmenleri tarafından yürütülen gözlemlerde profesyonel bir görüşe başvurulmaktadır. Öğretmen adayı tarafından yapılan

gözlemlerde farklı bir durum söz konusudur; gözlemlenen, öğretmen adayına model olup, rehberlik yaptığı için farklı bir rol üstlenmektedir. Öte yandan, öğrenci ve araştırmacı gözlemlerinin etkilerini ya da öğretmenlik becerilerine katkısını direkt görmek güç olduğu için fazla tercih edilmeyebilir.

Altun'un (2014) araştırmasında da olduğu gibi öğretim elemanlarının ders gözlemini yürütecek kişilerle ilgili tercihleri değişkenlik göstermektedir. Acar'ın (2009) "Ders gözlemleri, alanda yetişmiş kişiler tarafından yapılmalı" şeklindeki bulgusu, bu çalışmada elde edilen, "ders gözlemini, alanda bilgi sahibi ve gözlem yapma konusunda eğitim almış kişiler yapılmalı" yönündeki katılımcı görüşleri ile benzerlik taşımaktadır. Aynı zamanda meslektaşlar arasındaki bağların güçlenmesini dile getiren Hatip (2006), Lam (2001) ve Kasapoğlu (2012) en çok tercih edilen gözlemci türlerinden meslektaş gözlemi yönündeki istekliliği desteklemektedir. Kohut, Burnap ve Yon'un (2007) araştırmasında açıkça öğretmen eğitmeni olarak belirtilmesi de bu görüşü destekleyebilecek gözlem eğitimi almış, tarafsız gözlemci tercihleri dile getirilmiştir. Öte yandan, bu sonuçlar Özbay (2009)'ın gözlemin meslektaşlar arasında gerginlik yarattığı; katılımcıların çoğunun yanlış değerlendirilmekten çekindiği; Wang ve Day (2002)'in gözlenenin pasifleşmesi bulguları ile uyumsuzluk göstermektedir. Bu çalışmada, meslektaş gözlemi yararlı ve daha rahat bulunmuş, bu görüş ise Atkinson ve Bold (2010) ve Wang ve Seth (1998)'in meslektaş gibi tanıdık biri yerine hiç tanımadıkları biri tarafından gözlemlenme tercihiyle çelişmektedir. Bu noktada, gözlemin değerlendirme ve gelişim odakları olabileceği hatırlanıp meslektaş gözlemini farklı şekilde ele alma sebebi meslektaş tarafından değerlendirmenin nesnel olmayacağı fakat karşılıklı fikir alışverişine dayalı bir mesleki gelişimin tercih edilmesi olarak düşünülebilir. Aynı zamanda özgüveni düşük olan ya da kişilik özellikleri bakımından daha çekingen eğitimcilerin meslektaşları tarafından izlenmeyi kaygı verici bir süreç olarak algılamaları da mümkündür.

Yöneticiler ders gözlemlerinde en az tercih edilen gözlemciler olmuştur ve bu bulgu Özbay (2009); Sanif (2015) ve Çelik, Byraktar-Çepni ve İlyas'ın (2013) bulgularını desteklemektedir. Sanif'in (2015) araştırmasında ortaya çıkan gözlem sürecinde üstlerle yaşanan güç dengesizliği bu durumu hem desteklemekte hem de gözlemlerde yönetici veya müfettiş tercihinde bulunmama sebebini açıklamaktadır. Güç dengesizliğinden kaynaklanan iş akdi ile ilgili endişeler olabilir ya da görüş paylaşımı yapmaktan çekinip pasif bir şekilde gözlemlenme söz konusu olabilir ki bu durumda gelişimden söz etmek çok güçleşmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan yönetici gözlemleriyle ilgili beklentiler Skretta (2008)'nın araştırmasının sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Müdürlerin ders gözlemi süresini daha uzun

tutup belgelendirmesinin sürece verdiği önem ve hassasiyetle ilişkilendirildiği ifade edilse de, katılımcılar gözlemin bürokratik dökümantasyon süreçlerinden uzaklaşıp daha samimi ve basit bir şekilde yürütülmesi yönünde önerilerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda yöneticiler tarafından verilen dönütün gözlem sürecinin en önemli parçası olması (Range, Young ve Hvidston, 2013), daha objektif olduğuna inanılan müdür gözlemleri (Aslanargun ve Göksoy, 2013) bulguları ile bu araştırmada yönetici ve müfettişlerin gözlemci olarak en az tercih edilen grup olması arasında uyumsuz bir tablo karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma çerçevesinde katılımcılar yönetici ve müfettişlerin yeterince dönüt vermediğini düşünüyor ya da bu kişiler tarafından gözlemlenmenin yaratacağı stresin nesnellik veya dönüt alma avantajlarının önüne geçeceğinden şüphe duyuyor olabilirler.

Katılımcıların yarısı, bir öğretmen adayı tarafından gözlemlenmeyi tercih etmiştir. Öğretmen adayı tarafından gözlemlenme deneyimi olanların bir bölümü bu süreçten kazanımları olduğunu, diğerleri ise gözlem sürecinin kendileri açısından etkisiz bir süreç olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, Lasagabaster ve Sierra'nın (2011) bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Bahsedilen araştırmada, öğretmen adayı gözlemlerinin pek fazla yararı olmadığı bulgulanmıştır.

Gözlemci tercihlerinde pozisyon dışında ana dil de bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Gözlemcinin ana dilinin İngilizce veya Türkçe olması öğretim elemanlarının gözlemci tercihlerinde çok önemli olmadığı, gözlemcinin bilgi ve yeterliklerinin, gözlem yapma ve dönüt verme şekillerinin gözlemin yapı taşları olduğu ve en önemlisi gözlemcinin ana dilinin İngilizce olduğu durumlarda da farklı bakış açıları katabileceği ya da dilin doğasına ilişkin kendisinden yararlanılabileceği öne sürülmüştür. Yalnızca küçük bir grup dil kullanımlarının denetleneceği yönünde endişe duydukları için ana dili İngilizce olan bir gözlemci tarafından gözlemlenmek istememektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu kategoride öğretim elemanlarının ders gözlemi için gözlem aracı tercihlerine ilişkin sonuçlar tartışılmaktadır. Gözlemci notlarının en pratik ve güvenilir yöntem olduğu düşünülmektedir. Rahat hissettirmesi, öğreticiliği, daha doğal bir sınıf ortamı sağlaması ve teknik sorun yaşama ihtimalinin pek olmaması yönüyle diğer yöntemlere üstünlükleri olduğu varsayılmaktadır. Video kaydı öğretim elemanlarına kendini görme olanağı sunar ve tekrar tekrar izlenip üzerine tartışmanın daha fazla netlik getireceği kabul edilebilir. Video kaydının gözlemci notları ile birlikte kullanımının oldukça avantajlı olduğu, karşılaştırmalı bir dönüt yöntemi sunacağı öne sürülmektedir. Ses kayıtları için rahatlatıcı bulunsa da sınıfın gerçekçi

bir resmini sunmakta yetersiz olarak değerlendirilmektedir ve yardımcı bir araç olarak tercih edilmektedir.

Amaç, gözlemci seçimi, gözlemlerde takip edilen aşamalar, gözlem aracı ve dönüt verme, ders gözleminin birbirinden ayrı değerlendirilemeyecek boyutlarıdır; birbirleri ile uyum halinde olmalıdırlar. Hişmanoğlu ve Hişmanoğlu'nun (2010) araştırmasında ders gözlemi formatında amaca, fonksiyona, yöntem ve yapıya uygun yeniliklerin hayata geçirilmesi, Cockburn (2006)'un araştırmasına göre ise kalite kontrol hissi veren süreçler terk edilip ders gözlemlerine eylem araştırması bakış açısı kazandırılmalıdır. Bu çalışmada ortaya çıkan gözlem aracı tercih çeşitliliği, yapının amaçlar ve bakış açıları doğrultusunda tekrar gözden geçirilmesini düşündürebilir. Mesleki gelişimin amaçlandığı bir gözlem uygulamasında, farklı ihtiyaçları olan eğitimcilere, dönüt almalarını kolaylaştıracak ve kendilerini geliştirmelerine destek olacak alternatifler sunmak mümkün olabilir. Böylece, gözlem aracı tercihi, ders gözleminde yaygın bir sorun olarak karşılaşılan olumsuz hislerin giderilmesinde kritik bir rol oynayabilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Ders gözlemi deneyimi olan Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu öğretim elemanlarının genelden özele pek çok kazanım elde ettikleri görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından gözlemlendiklerinde dersi planlama, uygulama, ders akışı, zamanlama ve fikir paylaşımı gibi konularda gelişim kat ettiklerini vurgulamışlardır. Öğretmen eğitmeni ve meslektaş gözlemleriyle daha fazla kazanım elde edildiği görülmüştür. Yönetici gözlemleri konusunda çok istekli olmasa da gözlem deneyimi olan katılımcıların yarısı bir kurum yöneticisi tarafından gözlemlenmiştir.

Gözlemlenme deneyimleriyle elde edilen kazanımların yanı sıra gözlem yaparak da öğrenme ve farkındalığın artmasının mümkün olduğu görülmüştür. Dönüt alma ve fikir paylaşımı, meslektaşının uygulamaları ve tarzını kendisiyle kıyaslama, farklılıklar ve benzerlikleri görme, öğretimi geliştirme, farkındalık sağlama ve yansıtma becerilerini geliştirme, samimi gözlemci-gözlemlenen ilişkileri kurma, öğretim yöntem ve tekniklerinde yenilikleri takip etme ve empati kurma gibi kazanımlar elde edilmektedir.

Öğretim elemanlarının öğretimi değerlendirirken önem verdiği hususlarla ders gözlemini deneyimleri kazanımlarının ne kadar örtüştüğü incelendiğinde, kazanımların daha çok ikinci planda gördükleri yönetsel konular ve öğretmenlik becerileri ile ilgili olduğu dikkat çekmektedir. Yer yer sınıf yönetimi gibi konularda da kazanımlar elde etseler de öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik katkılardan çok bahsedilmemektedir. Bulgulara bakıldığında, gözlemin, öğretmenin motivasyonunu dolaylı olarak arttırdığı çıkarımı

yapılabilir fakat katılımcılar, motivasyonlarının arttığına dair güçlü bir görüşü açıkça ifade etmemişlerdir. Empati kurmak, meslektaş ile mesleki gelişim çerçevesinde iyi ilişkiler kurmak, olumlu dönütler almak, güçlü yönlerinin farkedildiğini görmek eğitimcilerin iç motivasyonuna dolaylı olarak katkı sağlayabileceğinden gözlemin motivasyon artırma yönünde etkisi olmadığını söylemek çok güçtür. Öte yandan eleştirel bir dil kullanımının, bürokratik ve dökümantasyona çok zaman ayrılan bir gözlem sürecinin öğretme motivasyonu olmasa da gözlemlenme motivasyonunu düşürdüğü belirtilmiştir.

Eğitmenler, gözlem yoluyla meslektaşlarının nasıl öğrettiğini görebilir; kendi görüşünü meslektaşıyla karşılaştırabilir (Richards ve Farrell, 2005), meslektaşlarından aldıkları dönütler, alanlarında başarılarını teyit edebilir ya da kendilerini gözden geçirebilir (Blackmore, 2005), Adshead ve diğerlerinin (2006) ifade ettiği gibi meslektaşlarını yansıtıcı bir bakış açısı ile irdeleyebilir, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha çok odaklanabilir (akt. Şen, 2008). Bu bulgular, araştırmada ağırlıklı olarak meslektaş ve öğretmen eğitmeni tarafından yapılan ders gözlemlerinde de kazanım olarak ifade edilmiştir. Etkili öğretimin fark edilmesi, daha az etkili olan yönlerin belirlenip olumlu değişime teşvik edilmesi, farkındalığın artması (Bailey, 2006); sınıf içi yardım (Beycioğlu ve Dönmez, 2009); kimi uygulamaları sorgulama ve farkında olmadığı noktalar üzerine düşünme (Bartlett, 1997) ise dördüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulguları destekleyen diğer yönlerdir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu kategoride öğretim elemanlarının ders gözleminin avantaj ve dezavantaj olarak nitelendirdikleri yönlerle ilişkin sonuçlar tartışılmaktadır. Bu araştırmada, ders gözlemlerinin öğretimi geliştirme konusunda yararlı olduğu görüşlerini belirten katılımcılar ile birlikte gözlemin avantajlı bir etkinlik olduğunu dile getiren katılımcılar en yaygın fikir birliğinin olduğu noktalardır. Sınıf içi ders gözlemlerinin avantajlı ya da dezavantajlı olduğunu kesin bir şekilde ifade etmekte tereddüt edenler ve gözlemlerin dezavantajlı olduğunu öne sürenlerle karşılaşmıştır.

Dezavantajlar veya dezavantaj da barındırdığı belirtilen yönler de oldukça fazla olup ders gözleminin avantajlı olduğuna inanlar tarafından bile dile getirilmiştir. Öğretmenin olumsuz etkilenmesi, doğallık ile ilgili endişeler, öğrencilere ve öğrenme ortamına olumsuz etkileri, gözlem süreci ve dökümantasyon dezavantajları olarak görülmektedir.

Hem avantaj hem dezavantaj olarak ele alınan noktalar da karşımıza çıkmaktadır. Değerlendirilmeyi olumlu olarak düşünüp hatalarını düzeltme fırsatı ve öğretmenlik performansının ideale ne kadar yakın olduğunu görmek olarak ele alanlar olduğu gibi bir

ders gözlemi ile öğretim performansını genellemeyi sakıncalı bulanlar, değerlendiren gözlemcinin yeterlik ve yetkinliklerini sorgulayanlar ve değerlendirmenin gelişime katkı sağlamadığını öne sürenler de söz konusudur. Bir diğer ikilem yaratan konu ise derse fazlaca özenip, gözlemlenenin en iyi performansını yansıttığı derslerdir. Bir grup bu özenli ve fazla hazırlıklı dersleri gözlemlenenin dersi ve öğrencileri üzerine derinlemesine düşünüp, kendi sınırlarını zorlamasını gözlemin avantajlı bir boyutu olarak ele almaktadır. Bir diğer grup ise gerçek hayatı yansıtarak gelişimin sağlanabileceğini ifade etmiş aksi takdirde uygulamanın sadece kendini olduğundan daha iyi gösterme projesine dönüştürme halini aldığından yakınmıştır.

Benzer araştırmaların sonuçları, bu sonuçlarla uyumaktadır. Dönüt alma (Range, Young ve Hvidston, 2013; Atkinson ve Bolt, 2010); dil öğretiminde geliştirici rol oynama (Lasagabaster ve Sierra, 2011), mesleki gelişime katkı sağlama (Karaaslan, 2003; Hatip, 2006; Kasapoğlu, 2012; Çağlar, 2013; Merç, 2015) özgüven ve öz farkındalık kazandırma (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011; Hatip, 2006), tüm yönleriyle gelişme ve daha donanımlı olma (Kazak, 2013), teori ve pratiğin kaynaşması (Donnelly, 2007), zayıf ve güçlü yönleri görme (Hatip, 2006), yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme (Gökmen, 2014) meslektaşlar arasındaki bağları güçlendirme ve işbirliğine teşvik etme (Hatip 2006; Kasapoğlu, 2012), hem gözlemcinin hem gözlenenin öğrenmesi (Martin ve Double, 2018) yönündeki bulgular bu araştırmada avantaj olarak belirtilen görüşleri desteklemektedir.

Dezavantaj olarak belirtilen değerlendirme amacı güttüğü zaman strese ve ders gözlemi sonucunda kullanılacak dönüte karşı dirence sebep oluşturma (Haep, Behnke ve Steins, 2016), derse hazırlık yaparken olağanın dışına çıkma, fazla hazırlık yapma (Sanif, 2015), gözlemin başlı başına stres yaratan bir süreç ve etkinlik olması (Kohut, Burnap ve Yon, 2007; Merç, 2015; Lasagabaster ve Sierra, 2011) gibi sonuçlar da bu araştırmanın bulgularını destekleyici niteliktedir.

Değerlendirilme ile ilgili hem birçok avantajlı durum hem de dezavantajlı yönler dile getirildiği için alanda yapılan çalışmaların desteklediğini de uyumsuzluk gösterdiğini de görmek mümkündür (Özbay, 2009; Atkinson ve Bolt, 2010; Sanif, 2015; Cockburn, 2006). Ders gözlemlerinin gerekli olmadığı ya da mesleki gelişim açısından en az öneme sahip olduğunu öne süren çalışmalar (Akyol ve diğerleri, 2016; Çelik, Bayraktar-Çepni ve İlyas, 2013; Özbay, 2009) ile bu araştırmanın sonuçları örtüşmemektedir. Bahsedilen araştırmanın yürütüldüğü kurumlarda diğer mesleki gelişim aktiviteleri daha etkili bir şekilde yürütülüyor olabilir ya da mesleki gelişim yönetim tarafından desteklenmeyebilir. Ders gözlemi

etkinlikleri ile ilgili çalışmalar yürütülmüş fakat gerekli özen ve titizlik gösterilmemiş veya süreçte hazırlık ve dökümantasyon işlerine ayrılan zaman kazançlarının önüne geçmiş olabilir. Son olarak, bahsedilen katılımcılar ders gözlemlerini olumsuzlukları ağır basan bir süreç olarak deneyimlemiş ya da bu sürece dair hiç fikir sahibi olmadığı için önyargılı olabilir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Alt problem doğrultusunda, SPSS 22 programı kullanılarak ilgili anket maddelerine uygulanan test sonuçları cinsiyet ve gözlem ile ilgili bilimsel akademik etkinliklere katılım değişkenlerinin, direk olarak gözlemle ilgili algılara odaklanan alt boyutlarda anlamlı farklılıklar yarattığı göze çarparken, yabancı dil eğitimi ile ilgili akademik etkinliklere katılım, yönetsel bir görevin olup olmaması ve meslekte deneyim değişkenlerinin alt boyutlarla ilişkili olmadığı görülmüştür. Eğitim düzeyi daha yüksek olan öğretim elemanlarının, lisans mezunu öğretim elemanlarına kıyasla, eğitim teorisini öğretimin daha önemli bir parçası olarak görmesi de araştırmadan çıkarılabilecek bir başka sonuçtur. Buna göre, kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre, sınıf içi gözlem uygulamalarını öğretimi geliştirmede daha önemli bulduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde, direk gözlemi hedef alan seminer, konferans gibi etkinliklere katılan öğretim elemanlarının katılmayanlara göre gözlemi öğretimi geliştirmede daha önemsendiği fark edilmiştir. Öte yandan bu eğilim yabancı dil eğitimi ile ilgili bilimsel etkinliklere katılan öğretim elemanlarında görülmemektedir.

Gözlem konusunda daha fazla akademik bilgiye sahip olan katılımcıların sınıf içi gözlemi önemli bulma ve öğretmenlik becerilerini geliştirici bir unsur olarak değerlendirmeleri tesadüf olarak düşünülmemelidir. Akademik etkinlikler aracılığıyla gözlemin katkılarından haberdar olmak öğretimi geliştirmek için gözlemi bir fırsat olarak değerlendirmeye neden olmuş olabilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına paralel olarak araştırmanın yürütüldüğü kurumlar için uygulama önerileri ve gelecek araştırmalar için öneriler sunulmaktadır. Öneriler, gözlem etkinlikleri planırken benzer eğitim kurumlarında da göz önünde bulundurulabilir.

5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Bir grup tarafından doğallıktan uzak olarak değerlendirilen ders gözlemlerinin, gerçeği daha çok yansıtan bir sürece dönüşmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Katılımcıların beklentileri doğrultusunda, eğitimcilerin bireysel özelliklerine daha çok saygı duyan ve öğretmenin kendi gibi olabilmesinin önünü açan bir sisteme geçilebilir. Değerlendirme amacıyla belirli bir format ve yapının takip edilmesinin gerekli olduğu durumlarda, kağıt işlerinin olmadığı bir gözlem daha mevcut sisteme eklenebilir. Gözlemlenen için kısıtlama ve format dayatması olmadan, tamamen doğal bir ders akışı içinde mesleki gelişim hedeflenebilir.
2. Ders gözlemleri faydalı bulunsa da birçok gözlemlenen/ gözlemlenecek eğitimci için stres yaratıcı bir unsur olarak algılanabiliyor. Stres, kaygı, gerginlik, rahatsızlık, aşırı heyecan gibi olumsuz duyguları azaltmaya yönelik önlemler alınabilir. Bürokratik bir yol izlenmesi zaten tedirgin olan bireyleri daha da rahatsız hissetmeye iteceğinden süreç basitleştirilebilir. Sınıfta birinin varlığının stres yarattığı durumlarda dersin kayda alınması alternatif olarak sunulabilir. Gözlemciden kaynaklı stresin azaltılmasını sağlamak için kapalı gurplar oluşturarak gözlemci ve gözleyenlerin birbirini seçme şansı olması gibi alternatifler sunulabilir. Henüz hiç gözlemlenmemiş bir eğitimci ders gözlemlerine sınıfında olmasından rahatsız olmayacağı yakın hissettiği bir meslektaş ile başlayabilir.
3. Ders gözleminin zorunlu olması olumsuz algılandığı için gözlem kültürü oluşmamış kurumlarda gönüllülük esas alınarak pilot uygulamalara başlanabilir; eğitimcilerin gözleme ilişkin önyargılarını kırma yönünde çalışmalar yürütülüp iyi örnekler paylaşılabilir, bu etkinliklerin deneyimli-deneyimsiz tüm eğitimciler için önemli katkılar sunduğunu benimsetme ve gönüllü olmaya özendirme yönünde teşvikler yapılabilir. Tüm bu çalışmalarla arka planda kurum kültürü oluşturmak amaçlanabilir.
4. Gözlemci seçimine ve yeterliliklerine dair çekinceleri azaltmak için, özellikle öğretmen eğitimini tarafından gözlemlenmeyi tercih eden grubun temsilcilerini saptayıp, tercihler doğrultusunda eşleştirmeler yapılabilir. Böyle bir çalışmayla, sınıf içi gözlemin sadece bu alanda uzmanlaşmış ve/veya bu alanda yeterli bilgi sahibi olan eğitimciler tarafından yapılmasının gerekli olduğu düşünülen eğitimcilerin raslantısal bir şekilde gözlemcilerle eşleşmesinin önüne geçilebilir.

5. Kurum yöneticileri, ders gözlemi etkinliklerine başlamadan önce, gözlem yapacak adayların gözlem yaparken hangi noktalara dikkat etmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olması, gözlemcinin sahip olduğu yetkinlikler, yansıtma becerisini ortaya çıkaracak becerilerinin olması, yansız bakış açısına sahip olma gibi özellikleri kontrol edebilir, emin olduklarını gözlemci olarak atayabilir.
6. Gözlemciler, tarafsız ve yapıcı eleştirilerde bulunmaya, yapıcı bir dil kullanmaya teşvik edilebilir; dilin sürece olan etkisi konusunda eğitilebilir ya da bilgilendirilebilir. Özellikle gözlem sonrası verilen dönütte dil kullanımına, gözlemlenen eğitimcinin direk kişiliği ile ilgili yorumlar yapmamaya veya öğretmenin kişilik özelliklerine dikkat edilmesi önerilir.
7. Gözlemciler arasında tutarlılık sağlanamaması yönünde çalışmalar yapılabilir. Gözlem, yapan kişiye ve amacına göre değişebilse de aynı amaçla yürütülen çalışmalarda gözlemcilerin tutum ve yaklaşımları arasında bir standart oluşturmak yararlı olabilir.
8. Ders gözlemlerinde sisteme yönelik eleştirileri ve zorlukları ortadan kaldırmak için sınıf içi gözlemin sınırları ve odak noktası net olarak belirlenip profesyonel ve eşit şartlarda yapılması, her gözlemin sonunda amaca yönelik dönüt verilmesi sağlanabilir.
9. Performans değerlendirmenin gerekli olmadığı durumlarda yalnızca eğitimcilerin gelişimine odaklanılabilir. Gerçek anlamda gelişim sağlayabilmek için an'a değil genel öğretime odaklanan bir sistem inşa edilebilir; bunu sağlamak için bir ders gözlemi yerine ders gözlemleri serisi tercih edilebilir.
10. Bu çalışma kapsamında öğrencilerle ilişkiler ve eğitimcinin kendi motivasyonu öğretimi değerlendirmede öncelikli konular arasında tercih edilmiştir. Bu sebeple, araştırmanın yürütüldüğü kurumlarda, sınıf içi ders gözlemlerinde geliştirmenin veya odak noktalarının arasında gözlemlenen eğitimci ile öğrenci arasındaki ilişkiler ve eğitimcinin kendi motivasyonunun nasıl artabileceğine de yer verilebilir.

11. Düzenli olarak her sene aynı kişi-kişiler tarafından bir ders gözlemini yararlı bulmayan grup için devamlı aynı kişi tarafından rutine bağlamış algısı yaratan gözlemci yerine her yıl veya her iki yılda bir gözlemci değiştirme hakkı tanınabilir.

5.2.2. Gelecek Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma İzmir ili sınırlarında yer alan biri devlet biri vakıf olmak üzere iki üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulunda yürütülmüştür. Nitel bir araştırma olup çalışma grubu genellenebilir bir özellik taşımamaktadır. Ders gözlemlerine yönelik genellenebilir sonuçlar elde etmek için bu çalışma ülkemizdeki birçok Yabancı Diller Yüksekokuluna ulaşılarak çok daha geniş bir örneklem grubuyla gerçekleştirilebilir.
2. İlerki araştırmalarda okul öncesi, orta öğretim ve yükseköğretimde fakülte derslerinin gözlemlenmesi gibi farklı düzeyler hedeflenerek duruma uygun bir örneklem grubuyla araştırma yeniden yürütülebilir.
3. Gelecek araştırmacılar, henüz ders gözlem etkinliğine katılmamış bir çalışma grubunun görüşleri alındıktan sonra gözlem etkinliklerine katıldıkları bir proje düzenlenerek sonunda görüşlerinde değişiklik olup olmadığını inceleyebilir.
4. Ders gözlemlerini aktif olarak yürüten gözlemcilerin ve öğrencilerin de bu etkinliklere ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar ile ilgili bir çalışma yürütülüp elde edilen bulguların ders gözlemlerinin organize edilmesi sürecine katılması önerilebilir.
5. Bu araştırma ve benzer çalışmalarda ders gözlemlerine ilişkin avantaj ve dezavantaj olarak belirtilen ifadelerin sınıftaki karşılıklarını incelemek amacıyla hem görüşlerin alındığı hem de araştırmacının aktif olarak ders gözlemi yaptığı ve derslerinin gözlemlendiği bir araştırma tasarlanabilir.
6. Gelecek araştırmalarda ders gözleminin mesleki gelişime olan etkisini incelemek amacıyla daha küçük bir örneklem grubuyla bir veya iki yıl süreyle ders gözlemi ve etkilerinin takibi yapılabilir.

7. Video kaydı alıp başka bir meslektaş ile birlikte değerlendirme, gözlemci notları, ses kaydı ve/veya farklı ders gözlem araçlarının bağımsız değişken olarak ele alındığı ve dersin doğal akışına olan etkisinin incelendiği bir çalışma yürütülebilir.
8. Gelecekte araştırmacılar, ders gözlemi yapan kişilerin gözlem hakkında özel bir eğitim alıp almadıkları ile ilgili araştırmalar yapabilir; olası bir eğitimin neleri içermesi ve mevcut araştırmalarda gözlemciler tarafından belirtilen sıkıntıları da göz önünde bulundurarak nasıl bir eğitim olması gerektiğine dair öneriler sunabilir.
9. Öğretmenler ve akademisyenler, bireysel olarak ya da küçük çalışma grupları halinde kurumlarında ihtiyaç duyulan bir ders gözlem sistemi için eylem araştırması yapabilir ve kendi kurumlarında kullanılmak üzere bir ders gözlem modeli önerebilir.
10. Öğretmen adaylarının ders gözlemi süreçlerinde kazanımları analiz edilebilir, akademik danışmanları ve işbirliği içinde oldukları kurum öğretmenlerinin gözlem sürecinde adaylara hangi alanlarda katkı sağladığı, destek olduğu ya da olumsuz durumlarda neden katkı sağlamadığı araştırılabilir. Öğretmen adaylarının raporları da bu araştırmalar için kaynak olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, U., (2009). *Yönetici ve öğretmenlere göre Türk ve Alman (Kırsal eyaleti) okul müdürlerinin ders denetimi uygulaması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi
- Akyol, B., Evren, U., Çavuş, B. ve Dumlu, N. N. (2016). Üniversitelerde ders denetimi. *Trakya University Journal of Social Science*, 18(1), 189-212.
- Altun , B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Aslanargun, E , Göksoy, S . (2013). Öğretmen Denetimini Kim Yapmalıdır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (ÖYGE Özel Sayısı), 98-121. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/usaksosbil/issue/21642/232637> Erişim tarihi: 10.03.2018
- Atkinson, D. J., & Bolt, S. J. (2010). Using teaching observations to reflect upon and improve teaching practice in higher education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1-19.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Gazi Kitabevi.
- Bailey, K. M. (2006). *Language Teacher Supervision: A-Case-Based Approach*. Cambridge University Press.
- Bailey, K. M., Curtis, A. ve Nunan, D. (2001). *Pursuing Professional Development: The Self As Source*, Boston: Heinle ve Heinle.
- Bailey, K. M. (2001). Observation. In: Carter, R. and Nunan, D. eds. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 114-119). Cambridge: Cambridge University Press
- Bartlett, L. (1997). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 202-214). Cambridge, Cambridge University Press
- Bartlett, S. (1998) Teacher perceptions of the purposes of staff appraisal: a response to Kyriacou, *Teacher Development*, 2(3), 479-491, DOI: 10.1080/13664539800200056 Erişim tarihi: 21.01.2019
- Bell, A.ve Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-94.
- Bostancı, A. B., Şanlı Bulut, M., & Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulamasına yönelik öğretmen ve denetmen

- görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 238-254.
- Dokuz Eylül Üniversitesi. (2018). Birim bazında akademik personel sayıları. <http://sayilarla.deu.edu.tr/#akademik-personel> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 08.01.2018.
- Bozak, A., Yıldırım, C. ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Celik, S., Mačianskienė, N. ve Aytin, K. (2013). Turkish and Lithuanian EFL instructors' professional development experiences: Worth the effort, or waste of time? *Erzincan University Faculty of Education Journal*, 15(2), 160-187.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design (International Student Edition): Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (4. Baskı). Sage publications. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cockburn, J. (2005). Perspectives and politics of classroom observation, *Research in Post-Compulsory Education*, 10(3), 373-388, DOI: 10.1080/13596740500200211
- Cosh, J. (1998). Peer observation in higher education: A reflective approach. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 171-176.
- Çağlar, E. (2013) *A Qualitative Study of Peer Observation of Teaching as a Job-Embedded Professional Development Tool*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Ankara
- Çelik, S., Bayraktar-Çepni, S. ve İlyas, H. (2013). The need for ongoing professional development: Perspectives of Turkish university-level EFL instructors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1860-1871. doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.264
- Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional Development*. Alexandria:VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dokuz Eylül Üniversitesi. (2018). <http://bef.deu.edu.tr/tr/idari-birimler/formasyon/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 06.11.2018
- Donnelly, R. (2007). Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117-129.
- European Commision. (2019). Yükseköğretimde Çalışan Akademik Personelin Sürekli Mesleki Gelişimleri. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-academic-staff-working-higher-education-93_tr adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 21.02.2019
- Ege Üniversitesi. (2018). <https://egitim.ege.edu.tr/tr-6669/duyuruformasyon.html> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 06.11.2018

- Elliott, K. (2015). Teacher Performance Appraisal: More about Performance or Development?. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9). 102-116. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n9.6> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi. 20.01.2019
- Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Flores, M. A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school?. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(4), 351-368.
- Freeman, D. (1982). Observing teachers: Three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly*, 16, 21-28. doi:10.2307/3586560
- Freeman, D. ve Richards, J. C. (Ed). (1996). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassel.
- Fullan, M.G.(1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50, 12-12.
- Gosling, D. (2005). Peer Observation of Teaching...: Implementing a Peer Observation of Teaching Scheme with Five Case Studies. *Staff and Educational Development Association*. 118, 73.
- Gökmen, M. (2014). *İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretimlerinin ortak eylem araştırması ve akran gözlemleri yoluyla geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Guskey, T. R. (1994). Professional development in education: in search of the optimal mix. T. R. Guskey and M. Huberman (eds) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* içinde (3-35) New York: Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change, *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. doi: 10.1080/135406002100000512
- Gültekin, İ. (2007). *The analysis of the perceptions of English Language instructors at TOBB, University of Economics and Technology regarding INSET content*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Ankara.
- Haep, A., Behnke, K. ve Steins, G. (2016). Classroom observation as an instrument for school development: School principals' perspectives on its relevance and problems. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 1-6. DOI: 10.1016/j.stueduc.2016.03.001
- Hammersley- Fletcher, L. ve Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process?. *Studies in Higher Education*, 29(4), 489-503.

- Hatip, F. (2006). *Öğretmenler arası gözlem çalışmalarının öğretmen gelişimindeki rolü.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Hazi, H. M. (1994). The Teacher Evaluation-Supervision Dilemma: A Case of Entanglements and Irreconcilable Differences. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9(2), 195-216.
- Hendry, G. D. ve Oliver, G. R. (2012). Seeing is believing: The benefits of peer observation. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(1), 7.
- Hill, H. C., Charalambous, C. Y. ve Kraft, M. A. (2012). When rater reliability is not enough: Teacher observation systems and a case for the generalizability study. *Educational Researcher*, 41(2), 56-64.
- Hişmanoğlu, M. ve Hişmanoğlu, S. (2010). English language teachers' perceptions of educational supervision in relation to their professional development: A case study of Northern Cyprus. *Research on Youth and Language*, 4(1), 16-34.
- İlğan, A. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(Yaz), 389-422.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(14), 41-56.
- İngiliz Dili Öğretimi Ve Mesleki Gelişim Derneği <https://tesolinturkey.org/mission-vision/> (Erişim. Şubat 14, 2019).
- Kalaycı, N. (2009). Yüksek öğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 625-656.
- Karaaslan, A. D. (2003). *Teachers' perception of self-initiated professional development a case study on Başkent University English language teachers.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 181-200.
- Kasapoğlu, A. E. (2002). *A suggested peer observation model as a means of professional development.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Kazak, E. (2013). Ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* 1(1), 15-26. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/17488> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 20.10.2018.
- Kelly, O. K., Shi S. Y. A., Chong, W. L., Hu, W. S. (2008). Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools, *Journal of Educational Administration*, 46 (1), 39-54, <https://doi.org/10.1108/09578230810849808> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi 17.01.2019

- Kohut, G. F. ,Burnap, C. ve Yon, M. G. (2007) Peer observation of teaching: Perceptions of the observer and the observed, *College Teaching*, 55(1), 19-25, DOI:10.3200/CTCH.55.1.19-25. Erişim tarihi:14.04.2018
- Lam, S.-F. (2001). Educators' opinions on classroom observation as a practice of staff development and appraisal. *Teaching and Teacher Education*, 17 (2), 161-173. DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00049-4
- Lasagabaster, D. ve Sierra, J. M. (2011). Classroom observation: Desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 449-463.
- Lessing, A. ve De Witt, M. (2007). The value of continuous professional development: teachers' perceptions. *South African Journal of Education* 27(1), 53-67.
- Liang, J. (2015). Live video classroom observation: an effective approach to reducing reactivity in collecting observational information for teacher professional development, *Journal of Education for Teaching*, 41(3), 235-253, DOI: 10.1080/02607476.2015.1045314
- Lomas, L. ve Kinchin, I. (2006). Developing a peer observation program with university teachers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 204-214.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing Qualitative Research*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.Sage publications.
- Martin, G. A. ve Double, J. M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 161-170.
- McBride, M., ve Skau, K. G. (1995). Trust, empowerment, and reflection: Essentials of supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10(3), 262-77.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Memduhoğlu, H.B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Merç, A. (2015). The potential of general classroom observation: Turkish EFL teachers' perceptions, sentiments, and readiness for action. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 193-205.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative Research: Nitel Araştırma* (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mesleki Gelişim Birimi. (2017). <http://ydy.deu.edu.tr/tr/mesleki-gelisim-birimi/> Erişim tarihi: 08.01.2018

- Montgomery, D. (2014). *Positive teacher appraisal through classroom observation*. David Fulton Publishers.
- Monyatsi, P., Steyn, T. ve Kamper, G. (2006). Teacher perceptions of the effectiveness of teacher appraisal in Botswana. *South African Journal of Education* 26 (3), 427-441.
- Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik. (2018). 30590 Sayılı *T.C. Resmî Gazete*, Erişim tarihi: 9.11.2018.
- Özbay, R. (2009). Yabancı dil öğretiminde ders gözlem uygulamalarının kalite güvencesi çalışmalarına katkısı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 26(2), 175-192. Erişim adresi: <http://www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr/index.php/EFD/article/view/613/436> Erişim tarihi: 11.02.2019
- Pang, E.L.L. ve Wray, D. (2017) A framework on exploring primary school English language teachers' perceptions of their continuing professional development in Malaysia. *Athens Journal of Education*. 4(1), 63-76.
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool?. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489-504.
- Range, B. G., Young, S. ve Hvidston, D. (2013) Teacher perceptions about observation conferences: what do teachers think about their formative Supervision in one US school district?, *School Leadership & Management*, 33(1), 61-77, DOI:10.1080/13632434.2012.724670
- Richards, J. C., ve Farrell, T. (2011). Classroom Observation in Teaching Practice. In *Practice Teaching: A Reflective Approach* (Practice Teaching, pp. 90-105). Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9781139151535.008. Erişim tarihi: 20.08.2018.
- Richards, J. C. ve Lockhart, C. (1991). Teacher development through peer observation. *TESOL Journal*, 1(2), 7-10.
- Sanif, S. (2015). *Implementation of peer observation of teaching in ELT tertiary education system in Malaysia: A social-constructionism view*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The University of Exeter.
- Schlager, M. S. ve Fusco, J. (2003). Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse?. *The Information Society*, 19(3), 203-220.
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance?. *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219-228.
- Skretta, J. A. (2008). *Walkthroughs: A descriptive study of Nebraska high school principals' use of the walkthrough teacher observation process*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The University of Nebraska-Lincoln.

- Swinglehurst, D., Russell, J. ve Greenhalgh, T. (2008). Peer observation of teaching in the online environment: an action research approach. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(5), 383-393.
- Şen, Ö. (2008). *Comparing peer and self observation conducted by university preparatory school EFL teachers* (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi) Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2014). Talim terbiye kurulu'nun 02.02. 2014 tarih ve 9 sayılı Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları kurul kararı.. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/26141039_9_cizelgeveesasar.pdf adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 06.11.2018
- Ur, P. (1996) *A Course In Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (2001). *Training Foreign Language Teachers: A reflective Approach*. Cambridge University Press.
- Wang, W., & Day, C. (2002, Temmuz). *Issues and concerns about classroom observation: Teachers' perspectives*. The annual meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages konferansında sunulan bildiri, St. Louis, MO.
- Wang, Q., & Seth, N. (1998). Self-development through classroom observation: Changing perceptions in China. *ELT journal*, 52(3), 205-213.
- Wragg, E. C. (1999). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge.
- Yaşar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (2017). <http://ydy.yasar.edu.tr/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 12.11.2017.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(38), 292– 311.
- Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, (2005), 26040 Sayılı *T.C. Resmî Gazete*, 31.12.2005.
- Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, (2015) 29537 Sayılı *T.C. Resmî Gazete*, 19.11.2015.
- Yüksekokul (t.y.) *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5ce4607e312247.14953897 adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği (2005). *T.C. Resmî Gazete*, 20.09.2005.

Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde
Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2018). *T.C. Resmî Gazete*, 30352,
6.03.2018



EKLER

EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Betül Tunçyürek		
E-postası/Web Sayfası	tuncyurek.betul@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, İspanyolca		
Uzmanlık Alanı	İngiliz Dili Eğitimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Boğaziçi Üniversitesi	Yabancı Diller Eğitimi	2013
Tez Başlığı			
Tez Danışmanı			
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Güral Akgül, S. & Tunçyürek, B. (2018). <i>Beyond the bubble sheet</i> . Paper presented at GlobELT 2018 Conference, 4th International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language. Belgrade, Serbia.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Uygulama İzinleri

Ölçe k İzni

Betul Tuncyurek <betul.tuncyurek@yasar.edu.tr>

18 Ekim 2017
08:12

Alıcı: "tuncyurek.betul@gmail.com" <tuncyurek.betul@gmail.com>

From: Ali MERÇ [mailto:amerc@anadolu.edu.tr]

Sent: Tuesday, October 17, 2017 5:51 PM

To: Betul Tuncyurek <betul.tuncyurek@yasar.edu.tr>

Subject: RE: Ölçek İzni

Sayın Betül Tunçyürek,

Lasagabaster ve Sierra (2011) tarafından geliştirilip tarafımdan Türkçeleştirilmiş ve uyarlanmış olan "Observation in the (foreign) language classroom' questionnaire" adlı ölçeği yüksek lisans tez çalışmanızda kullanmanızda uyarlayan araştırmacı olarak tarafımda bir sakınca yoktur.

Yard. Doç. Dr. Ali MERÇ

"Observation in the (foreign) language classroom' questionnaire" ölçeği hakkında

Ali MERÇ <amerc@anadolu.edu.tr>

3 Ocak 2018 16:23

Alıcı: betül tunçyürek <tuncyurek.betul@gmail.com>

Merhaba Betül,

Bu bir ölçek (scale) olmadığı için istatistiksel reliability analizi yapılamadı. Ancak çeviri için back-translation, validity için de uzman görüşü alınmıştı. Sen de kendi çalışman için anketi uyarlayıp yeniden uzman görüşüne sunabilirsin.

Kolay gelsin,

Ali Merç

From: betül tunçyürek [tuncyurek.betul@gmail.com]

Sent: Wednesday, January 03, 2018 2:56 PM

To: Ali MERÇ

Subject: "Observation in the (foreign) language classroom' questionnaire" ölçeği hakkında

Gönüllü Katılımcı Onam Formu

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURULU
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Ders Gözlemlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı araştırma Betül Tunçyürek tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının ders gözlemlerine ilişkin algıları, duyguları ve hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi.

Araştırmanın Nedeni: Türkiye’de yürütülen araştırmalara göre, mevcut ders gözlemi uygulamalarının performans değerlendirmeye odaklanıp öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüş ve ihtiyaçlarını dikkate almakta yetersiz kalması ve mesleki gelişime yeterince katkı sağlayamaması.

Araştırmanın Süresi: 6 ay

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Yaşar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: BETÜL TUNÇYÜREK

e-posta: tuncyurek.betul@gmail.com

İmzası:

EK 3. İngilizce Sınıflarında Ders Gözlemi Anketi

Aşağıda İngilizce derslerinde sınıf içi gözlem ile ilgili bazı sorular bulacaksınız. Yalnızca kişisel görüşlerinizi adınızı yazmadan belirtmenizi istiyoruz. Bu bir sınav değildir, dolayısıyla da ‘doğru’ ya da ‘yanlış’ cevap yoktur. Araştırmanın sağlıklı sonuçlar vermesi için içtenlikle vereceğiniz yanıtlar bizim için çok değerlidir. Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

1. Öğretmenlik Deneyimi:

1-2 yıl ___ 3-5 yıl ___ 6-10 yıl ___ 11-15 yıl ___ 16 yıl ve üzeri ___

2. Cinsiyetiniz:

Erkek ___ Kadın ___

3. Diploma Derecesi:

Lisans Mezun ___ Yüksek Lisans Devam Etmekte ___ Yüksek Lisans Mezun ___
Doktora Devam Etmekte ___ Doktora Mezun ___

4. Yönetimsel bir göreviniz var mı? Var ise lütfen belirtiniz.

Müdür/Müdür Yardımcısı ___ Koordinatör/Düzey Koordinatörü/Denetçi ___

Program ve Materyal Geliştirme Birimi ___ Mesleki Gelişim Birimi ___

Ölçme ve Değerlendirme Birimi ___ Diğer ___

5. Yabancı dil öğretimi ile ilgili kurs, seminer, konferans gibi etkinliklere ne sıklıkla katılırsınız?

Hiç katılmam ___ Yılda bir kere ___ Yılda 2-3 kere ___ Yılda 3 kereden fazla ___

6. Sınıf içi gözlem hakkında bir kurs, seminer ya da konferansa katıldınız mı?

Evet ___ Hayır ___

7. Sınıf içi gözlem hakkında bir kurs, seminer ya da konferansa katılmak ister misiniz?

Evet ___ Hayır ___

8. Sınıf içi gözlem hakkında bir kitap ya da makale okudunuz mu?

Hiç ___ Bir ya da birkaç ___ Çok ___

9. Aşağıdaki noktaların öğretmenliğinizi geliştirmek için ne kadar yararlı olduğunu (1= önemsiz; 2= az önemli; 3= oldukça önemli; 4= çok önemli) belirtiniz:

___ Eğitim Psikolojisi	1	2	3	4
___ Eğitim Teorisi	1	2	3	4
___ Yabancı Dil Öğrenme.....	1	2	3	4
___ Öğretim Deneyimi	1	2	3	4
___ Sınıf İçi Gözlem	1	2	3	4
___ Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	1	2	3	4
___ Ölçme ve Değerlendirme.....	1	2	3	4
___ Dilbilim	1	2	3	4
___ Sesbilim ve Telaffuz	1	2	3	4
___ Edebi Metin Kullanımı	1	2	3	4

10. Bence Sınıf İçi Gözlem öğretmenlik becerilerimi geliştirmek için etkili bir yoldur:

Kesinlikle katılıyorum ___

Katılıyorum ___

Ne katılıyorum ne katılmıyorum ___

Kesinlikle katılmıyorum___

11. Sınıf içi gözlem üzerine çalışan bir grup içinde etkin olarak yer almak ister misiniz?

Evet ___

Hayır ___

Neden?

12. Sınıfınızda gözlemlenmek için istekli olur musunuz?

Evet ___

Hayır ___

Neden?

13. Bir meslektaşınızı gözlemlemeye istekli olur musunuz?

Evet ___

Hayır ___

Neden?

14. Sizi kimin gözlemlemesine istekli olursunuz (Birden fazla seçim yapabilirsiniz)?

Müfettiş/Yönetici ___ Öğretmen Eğitmeni ___ Öğretmen Adayı ___
Meslektaş ___ Araştırmacı ___ Öğrencileriniz ___

15. Ana dili İngilizce olan biri tarafından gözlenmek ister misiniz?

Evet ___ Hayır ___ Fark etmez ___

Neden?

16. Eğer gözlenmek sizin için sorun değilse, gözlemin nasıl olmasını tercih edersiniz?

Video kaydı ___ Ses kaydı ___ Gözlemci notları ___ Farketmez ___

Neden?

17. Sınıfta hiç bir öğretmen adayı tarafından gözlemlendiniz mi?

Evet ___ Hayır ___

Cevabınız Evetse, sizce kendinizi geliştirmenize yardımcı oldu mu?

Evet ___ Hayır ___

Cevabınız yine Evetse bu yolla kendinizde geliştirdiğiniz iki nokta yazınız:

18. Sınıfta hiç öğretmen adayı haricinde birisi/birileri tarafından gözlemlendiniz mi?

Evet ___ Hayır ___

Cevabınız Evetse, kim tarafından gözlemlendiğinizi belirtiniz. (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)

Müfettiş/Yönetici ___ Öğretmen Eğitmeni ___ Meslektaş ___ Araştırmacı ___ Öğrencileriniz ___

Cevabınız Evetse, sizce kendinizi geliştirmenize yardımcı oldu mu?

Evet ___ Hayır ___

Cevabınız yine Evetse bu yolla kendinizde geliştirdiğiniz iki nokta yazınız:

19. Her öğretmen öğretme-öğrenme sürecini değerlendirir. Siz bu değerlendirmeyi nasıl yaparsınız? Aşağıdaki yöntemlerden uygun olanını 1'den 6'ya kadar sıralayınız (1= en çok; 6= en az):

- ___ Meslektaşlarımla enformel konuşmalar yaparak
- ___ Meslektaşlarımla resmi konuşmalar yaparak (seminerler, bölüm toplantıları, vs.)
- ___ Düşüncelerimi yazarak
- ___ Dersimi değerlendirerek (sınıfta ne olup bittiğini düşünerek)
- ___ Öğrencilerimle paylaşarak
- ___ Dil öğrenimi/öğretimi üzerine makale ve kitaplar okuyarak
- ___ Diğer (Lütfen belirtiniz) _____

20. Öğretiminizi değerlendirirken en çok hangi noktaları dikkate alırsınız? Lütfen 1'den 4'e kadar sıralayınız (1= en çok; 4= en az):

- ___ Öğrencilerimle olan ilişkiler (disiplin, güdüleme vs.)
- ___ Yöntemsel konular (dilbilgisi öğretimi, konuşma becerileri vs.)
- ___ Kendi motivasyonunuz
- ___ Öğretmenlik becerinizi geliştirme

21. Bir meslektaşınızı sınıfında gözlemlediniz mi? (Öğretmen adayı olarak değil)

Evet ___ Hayır ___

Cevabınız 'Evet' ise bu deneyiminiz hakkında kısaca bilgi verir misiniz?

22. Sizce gözlem sizin öğretmenliğiniz açısından daha çok avantaj mı yoksa dezavantaj mı getirir?

Avantaj ____ Dezavantaj ____

Lütfen en önemli gördüğünüz avantajları belirtiniz:

Lütfen en önemli gördüğünüz dezavantajları belirtiniz:

23. Son olarak, sınıf içi gözlemle ilgili belirtmek istediğiniz noktalar var mı?

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

