

**T. C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DERS İMECESİ (LESSON STUDY) MESLEKİ GELİŞİM
YAKLAŞIMININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK ALAN
BİLGİSİ GELİŞİMİNE VE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARILARINA ETKİSİ**

Doktora Tezi

MÜCAHİT AYRA

**AMASYA
Temmuz-2021**

**T. C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DERS İMECESİ (LESSON STUDY) MESLEKİ GELİŞİM
YAKLAŞIMININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK ALAN
BİLGİSİ GELİŞİMİNE VE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARILARINA ETKİSİ**

**Hazırlayan
Mücahit AYRA**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU**

AMASYA-2021

Sevgili eşim ve biricik çocuklarım Mehmet Akif, Mustafa Alp ve Zeynep'e

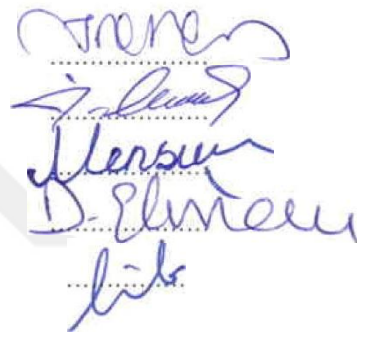
TEZ ONAY SAYFASI

Mücahit AYRA tarafından hazırlanan “Ders İmecesı (Lesson Study) Mesleki Gelişim Yaklaşımının Sınıf Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimine ve Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi” başlıklı bu çalışma, 29/07/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi Çalışması olarak **oy birliği** ile başarılı bulunarak kabul edilmiştir.

Jüri

Danışman : Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU
Üye : Doç. Dr. İlker CIRIK
Üye : Doç. Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN
Üye : Dr. Öğretim Üyesi Davut ELMACI
Üye : Dr. Öğretim Üyesi Ümit ÇELEN

İmza



ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım. .../.../2021

Doç. Dr. Nevzat AYDIN
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum. 29/07/2021


Mücahit AYRA

ÖZET

DERS İMECESİ (LESSON STUDY) MESLEKİ GELİŞİM YAKLAŞIMININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ GELİŞİMİNE VE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Mücahit AYRA

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Doktora, Temmuz/2021
Danışman: Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU

Bu çalışmanın amacı hayat bilgisi dersi, Evimizde Hayat ünitesinde ders imecesi yaklaşımının sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin gelişimine ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemektir. Çalışmada nitel ve nicel yaklaşımın birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nicel yaklaşım bağlamında deneysel yöntemin ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel deseni; nitel yaklaşım bağlamında özel durum (örnek olay) çalışmasının bütüncül tekli durum deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ağrı ili Merkez ilçesinde iki farklı ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri (n=4) ve dört deney grubu ile iki kontrol grubu olarak belirlenen altı farklı sınıfta öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri (n=167) oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllük esası temel alınmış olup, amaçlı örnekleme yönteminin ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin gelişiminin ve ders imecesine yönelik görüşlerinin tespiti, görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleriyle incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu, ders planı, ders planına entegre edilmiş yapılandırılmış sorular, pedagojik alan bilgisi testi ve gözlem formları ile veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının gelişiminin tespitinde araştırmacı tarafından hazırlanan, ders imecesi uygulaması öncesi ve sonrasında ön test ve son test olarak uygulanan ünite başarı testi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen nitel veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Nicel verilerin analizinde ise SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler ile ders imecesi süreci, her kazanıma yönelik iki döngü halinde yürütülmüş ve uygulama 7 hafta sürmüştür. Ders imecesi gruplarında yer alan öğretmenler öncelikle iş birliği ile, ilgili kazanıma yönelik ayrıntılı bir plan oluşturmuşlardır. Ardından ders programına göre öğretmenlerden biri oluşturulan ders planını sınıfında uygulamıştır. Bu esnada diğer öğretmen ve araştırmacı öğretimi

gözlemlemiştir. Ders sonrası değerlendirme ve geliştirme aşamasında, dersi sunan öğretmen ve gözlemciler öğretimi geliştirmek adına iyileştirici önerilerde bulunarak ders planı revize edilmiştir. Yeniden düzenlenen ders planı gruptaki diğer öğretmen tarafından kendi sınıfında uygulanmıştır. Ders sonrasında yine gözlemler çerçevesinde öneriler getirilerek nihai plan oluşturulmuştur.

Yapılan analizlere göre; ders imecesi uygulamasının sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerine olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin özellikle öğretimsel stratejiler ve öğrenci anlayışları bağlamında daha çok gelişim sağladıkları belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen diğer sonuca göre; ders imecesi uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı saptanmıştır. Özellikle sosyo-ekonomik ve akademik başarı düzeyi düşük olan okullarda ders imecesi uygulamasının akademik başarının artmasında daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak birtakım öneriler sunulmuştur. Buna göre; öğretmenlere, ders imecesi yaklaşımının tanıtılacağı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir, ders imecesi yaklaşımı farklı branş ve dersler kapsamında aktif bir şekilde okullarda planlanarak uygulanabilir. Ders imecesi sürecinde gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaların paylaşılıp diğer öğretmenlerin de görebilecekleri platformlarda sunulması ve ders imecesinin özellikle sosyo-ekonomik ve akademik başarı düzeyi düşük olan okullarda uygulanmasıyla akademik başarının artırılması sağlanabilir. Bunun yanı sıra ders imecesi yaklaşımının öğrenci ve öğretmenlerin farklı bilişsel ve duyuşsal alanlarına ilişkin gelişimlerine etkisi araştırılabilir. Ayrıca ders imecesinin yansımaları ve pedagojik alan bilgisine yönelik, eğitimin diğer paydaşları (öğrenci, veli, okul yönetimi vb.) tarafından algılanışına ilişkin çalışmalar yürütülebilir.

Anahtar Kelimeler: Ders imecesi, Mesleki gelişim, Hizmet içi eğitim, Pedagojik alan bilgisi, Akademik başarı, Hayat bilgisi öğretimi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF LESSON STUDY PROFESSIONAL DEVELOPMENT APPROACH ON PRIMARY TEACHERS' PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE DEVELOPMENT AND STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT

Mücahit AYRA

Amasya University, Institute of Social Sciences,
Department of Elementary Education, Ph.D., July/2021
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU

The aim of this study is to examine the effect of lesson study approach on the development of classroom teachers' pedagogical content knowledge and students' academic achievement within the scope of the Life at Home unit of life studies lesson. In the study, a mixed research approach, in which qualitative and quantitative approaches are used together, has been preferred. In the context of the quantitative approach, the quasi-experimental design of the experimental method with pretest-posttest control group was used. In the context of the qualitative approach, the holistic single case pattern of the case study was used. The study group consists of classroom teachers (n = 4) working in two different primary schools in the central district of Ağrı in the 2019-2020 academic year, and four experimental groups and two control groups, which are third grade students (n = 167) studying in six different classes. In determining the study group, the principle of volunteerism was taken as a basis, and the criterion sampling technique of the purposeful sampling method was used.

Determination of participant classroom teachers' development of pedagogical content knowledge and their views on lesson study has been tried to be examined by interview, observation and document analysis methods. For this purpose; Data diversification was made by the mean of the semi-structured interview form, lesson plan, structured questions integrated into the lesson plan, pedagogical content knowledge test and observation forms. In determining the development of students' academic achievement, the unit achievement test, which was prepared by the researcher and applied as a pre-test and a post-test before and after the lesson study practice was used. The qualitative data obtained from the study were analyzed by descriptive and content analysis methods. SPSS 22.0 statistics program was used in the analysis of quantitative data.

The Lesson Study process with the teachers participating in the research was carried out in two cycles for each outcome and the practice took up to 7 weeks. The teachers

in the lesson study groups first of all created a detailed plan for the relevant outcome in cooperation. Then, one of the teachers implemented the lesson plan, which was created according to the lesson program, in his class. Meanwhile, other teacher and observer observed the teaching. The lesson plan was revised by the teachers and observers making remedial suggestions to improve the teaching in the post-lesson evaluation and development phase. The revised lesson plan was implemented by the other teacher in the group in his own class. After the lesson, suggestions were made within the framework of the observations and the final plan was created.

According to the performed analysis; it has been determined that the lesson study practice positively contributed to the pedagogical content knowledge of classroom teachers. In this process, it was determined that teachers made more improvements especially in the context of instructional strategies and student understanding. According to the other result obtained from the study; it has been determined that the practice of lesson study significantly increases the academic achievement of the students. Especially in schools with low socio-economic and academic achievement levels, it has been determined that the practice of lesson study is more effective in terms of academic achievement.

Some recommendations have been made based on the findings obtained from the study. In the context of the results; in-service trainings can be organized where teachers will be introduced to the lesson study approach, lesson study approach can be actively planned and applied in schools within the scope of different branches and lessons, it can be ensured that the classroom practices performed during the lesson study process would be shared and presented on platforms that other teachers could see, academic success can be increased by applying the lesson study, especially in schools with low socio-economic and academic success. Besides this, the effect of the lesson study approach on the development of students and teachers in different cognitive and affective areas can be investigated. In addition, studies can be carried out on the reflections of lesson study and pedagogical content knowledge, on the perception of education by other stakeholders (student, parents, school administration, etc.).

Key Words: Lesson study, Professional development, In-service training, Pedagogical content knowledge, Academic achievement, Life science teaching.

ÖN SÖZ

Bu araştırmada, Ders İmecesini (Lesson Study) yaklaşımının hayat bilgisi öğretiminde sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi gelişimi ile öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir.

Doktora tezimi ile ilgili çalışmalarını yürütürken desteğini esirgemeyen, beni her zaman motive eden danışmanım Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU'na teşekkür ederim.

Doktora tez çalışması sürecinde tez inceleme komitemde yer alarak gerekli yönlendirmeler ile gelişimime katkı sağlayan Dr. Ümit ÇELEN ve Dr. Davut ELMACI hocalarıma, tez savunma jürimde yer alarak değerli önerileriyle tezime katkı sağlayan Doç. Dr. İlker CIRIK, Doç. Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN, Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Doç. Dr. Sevilay KİLMEN hocalarıma teşekkür ederim.

Doktora eğitimimde akademik anlamda gelişimime katkı sağlayan Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU, Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU, Dr. Rumiye ARSLAN, Dr. Şenay YAPICI, hocalarıma teşekkür ederim.

Bu süreçte her türlü fedakârlık göstererek bana sonsuz destek veren eşim Sevinç ÖNDER AYRA'ya sevgilerimi sunarım.

Tüm hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olan, annem Şemsa AYRA ve babam Turan AYRA'ya sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Veri Bilimi ve Öğrenme Analitiği Merkezi öğretmenleri Dr. Öğrt. Hasan Hakan GENÇ, Dr. Öğrt. Mustafa GÜNAYDIN, Cemil KURT, Seda YAZAR, Şura ÇETİN'e ve değerli meslektaşım Hamdi KARAMAN'a katkılarından ötürü teşekkür ederim.

Araştırma esnasında değerli vakitlerini bana ayırarak çalışmama katkı sağlayan saygıdeğer meslektaşlarıma, çalışmayı yürüttüğüm okullarda gerekli imkânları sağlayan değerli okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinen, mesleki gelişimi bir yaşam tarzına dönüştüren öğretmenlerin yetiştirilmesini ve daha nitelikli bir eğitim sisteminin oluşmasını dilerim.

Mücahit AYRA

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Tanımlar.....	5

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	6
2.1.1. Öğretmenlik Mesleği.....	6
2.1.2. Hayat Bilgisi Öğretimi	7
2.1.3. Akademik Başarı	10
2.1.4. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB).....	12
2.1.4.1. Pedagojik Alan Bilgisi Modelleri	13
2.1.4.1.1. Lee Shulman'ın Modeli (1987)	13
2.1.4.1.2. Tamir'in (1988) Modeli	14
2.1.4.1.3. Grossman'ın (1990) Modeli.....	14
2.1.4.1.4. Marks'ın (1990) Modeli	15
2.1.4.1.5. Cochran, DeRuiter ve King'in (1993) Modeli	16
2.1.4.1.6. Gess-Newsome'ın (1999) Modeli.....	17
2.1.4.1.7. Gess-Newsome'ın (2015) Modeli.....	17
2.1.4.2. Araştırmanın Pedagojik Alan Bilgisi Çatısı	19
2.1.4.2.1. Konu Alanı Bilgisi.....	21
2.1.4.2.2. Öğrenci Anlayışları Bilgisi	22

2.1.4.2.3. Öğretimsel Stratejiler Bilgisi	22
2.1.4.2.4. Öğretim Programı Bilgisi	23
2.1.4.2.5. Ölçme Değerlendirme Bilgisi	23
2.1.5. Öğretmen Mesleki Gelişimi	23
2.1.6. Ders İmecesı (Lesson Study)	25
2.1.6.1. Ders İmecesı Türleri	27
2.1.6.2. Ders İmecesı Aşamaları	28
2.1.6.2.1. Plan Oluşturma	29
2.1.6.2.2. Uygulama	29
2.1.6.2.3. Değerlendirme ve Geliştirme	30
2.1.6.2.4. Yeniden Uygulama ve Değerlendirme	30
2.2. Konu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	31
2.2.1. Ders İmecesı ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	31
2.2.1.1. Ders İmecesı ile İlgili Yurt Dışı Araştırmaları	31
2.2.1.2. Ders İmecesı ile İlgili Yurt İçi Araştırmaları	34
2.2.2. Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	35
2.2.2.1. Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Yurt Dışı Araştırmaları	35
2.2.2.2. Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Yurt İçi Araştırmaları	36
2.3. Literatür Taramasının Sonucu	38

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Çalışma Grubu	42
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu	44
3.3.2. Ders Planı	45
3.3.3. Gözlemler	46
3.3.4. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) Testi	46
3.3.5. Ünite Başarı Testi	46
3.4. Uygulama ve Veri Toplama Süreci	48
3.5. Verilerin Analizi	52
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	53

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	56
4.1. Öğretmenlerin Pedagojik Alan Bilgilerine Yönelik Bulgular	56

4.1.1. Öğretmenlerin Konu Alanı Bilgisinin Gelişimine Yönelik Bulgular	56
4.1.1.1. Ders İmecesini Öncesi Öğretmenlerin Konu Alanı Bilgisi	56
4.1.1.1.1. Ünite Kavramları Kategorisi	56
4.1.1.1.2. Tanımlamalar Kategorisi	57
4.1.1.1.3. Örnekler Kategorisi	59
4.1.1.2. Ders İmecesini Sonrası Öğretmenlerin Konu Alanı Bilgisi	64
4.1.1.2.1. Ünite Kavramları Kategorisi	64
4.1.1.2.2. Tanımlamalar Kategorisi	65
4.1.1.2.3. Örnekler Kategorisi	67
4.1.1.3. Ders İmecesinin Konu Alanı Bilgisinin Gelişimine Etkisi	71
4.1.2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Bilgisinin Gelişimine Yönelik Bulgular	72
4.1.2.1. Ders İmecesini Öncesi Öğretmenlerin Öğretim Programı Bilgisi	72
4.1.2.1.1. Programın Amacı Kategorisi	72
4.1.2.1.2. Programda Öngörülen Beceriler Kategorisi	73
4.1.2.1.3. Ünite İsimleri Kategorisi	74
4.1.2.1.4. Ünite Kazanımları Kategorisi	75
4.1.2.2. Ders İmecesini Sonrası Öğretmenlerin Öğretim Programı Bilgisi	75
4.1.2.2.1. Programın Amacı Kategorisi	75
4.1.2.2.2. Programda Öngörülen Beceriler Kategorisi	76
4.1.2.2.3. Ünite İsimleri Kategorisi	77
4.1.2.2.4. Ünite Kazanımları Kategorisi	78
4.1.2.3. Ders İmecesinin Öğretim Programı Bilgisinin Gelişimine Etkisi	78
4.1.3. Öğretmenlerin Öğretimsel Stratejiler, Ölçme Değerlendirme ve Öğrenci Anlayışları Bilgisi Gelişimine Yönelik Bulgular	79
4.1.3.1. Ders İmecesini Öncesi Öğretmenlerin Öğretimsel Stratejiler, Ölçme Değerlendirme ve Öğrenci Anlayışları Bilgilerine Yönelik Bulgular	79
4.1.3.2. Ders İmecesini Sonrası Öğretmenlerin Öğretimsel Stratejiler, Ölçme Değerlendirme ve Öğrenci Anlayışları Bilgilerine Yönelik Bulgular	124
4.1.3.3. Ders İmecesini Sürecinde Gerçekleştirilen Gözlemlere Yönelik Bulgular	165
4.1.3.4. Ders İmecesinin Öğretimsel Stratejiler Bilgisinin Gelişimine Etkisi	168
4.1.3.5. Ders İmecesinin Ölçme Değerlendirme Bilgisinin Gelişimine Etkisi	173
4.1.3.6. Ders İmecesinin Öğrenci Anlayışları Bilgisinin Gelişimine Etkisi	174
4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ve Ders İmecesine Yönelik Görüşleri	179
4.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri	179
4.2.1.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Görüşleri	179

4.2.1.2. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Öğretmen İş Birliğine Yönelik Görüşleri	181
4.2.2. Öğretmenlerin Ders İmecesine Yönelik Görüşleri	182
4.2.2.1. Ders İmecesinin Öğretmene Etkisi.....	182
4.2.2.2. Ders İmecesinin Öğrenciye Etkisi	184
4.2.2.3. Ders İmecesinin Öğretime Etkisi.....	185
4.2.2.4. Uygulamadaki Zorluklar ve Öneriler.....	186
4.3. Ders İmecesinin Öğrenci Başarısına Etkisine Yönelik Bulgular	188

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA.....	192
5.1. Ders İmecesinin Öğretmenlerin Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimine Etkisi	192
5.1.1. Ders İmecesinin Öğretmenlerin Konu Alanı Bilgisi Gelişimine Etkisi.....	193
5.1.2. Ders İmecesinin Öğretmenlerin Öğretim Programı Bilgisi Gelişimine Etkisi.....	194
5.1.3. Ders İmecesinin Öğretmenlerin Öğretimsel Stratejiler Bilgisi Gelişimine Etkisi.....	194
5.1.4. Ders İmecesinin Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Bilgisi Gelişimine Etkisi.....	196
5.1.5. Ders İmecesinin Öğretmenlerin Öğrenci Anlayışları Bilgisi Gelişimine Etkisi.....	198
5.1.6. Ders İmecesinin Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarını Geliştirmelerine Etkisi.....	200
5.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ve Ders İmecesine Yönelik Görüşleri.....	201
5.3. Ders İmecesinin Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi	210

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	214
6.1. Sonuçlar.....	214
6.2. Öneriler	217
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	217
6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	217
6.2.3. Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler	218
KAYNAKÇA.....	219
EKLER	246
ÖZ GEÇMİŞ.....	280

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. Sınıf ve Ünitelere Göre Hayat Bilgisi Dersi Kazanım ve Ders Saati Sayıları	10
Tablo 2. Araştırmacıların Önerdikleri PAB Bileşenleri.....	20
Tablo 3. Yarı Deneysel Araştırma Deseni.....	42
Tablo 4. Okul A ve Okul B'de Yer Alan Öğrencilerin Bazı Sosyo-Ekonomik Özellikleri	43
Tablo 5. Evimizde Hayat Ünitesi Başarı Testi için Hazırlanan Belirtke Tablosu	47
Tablo 6. Ünite Başarı Testi Ayırt Edicilik (r _{yx}) ve Madde Güçlük (P _j) Değerleri.....	47
Tablo 7. Ders İmecesi Süreci Uygulama Takvimi	49
Tablo 8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Yapılan Çalışmalar	54
Tablo 9. Ders İmecesi Öncesi Ünite Kavramlarına İlişkin Bulgular.....	57
Tablo 10. Ders İmecesi Öncesi Tanımlamaya İlişkin Birinci Değerlendirme.....	58
Tablo 11. Ders İmecesi Öncesi Tanımlamaya İlişkin İkinci Değerlendirme	58
Tablo 12. Ders İmecesi Öncesi Tanımlamaya İlişkin Üçüncü Değerlendirme	59
Tablo 13. Ders İmecesi Öncesi Örneklere İlişkin Birinci Değerlendirme.....	60
Tablo 14. Ders İmecesi Öncesi Örneklere İlişkin İkinci Değerlendirme	60
Tablo 15. Ders İmecesi Öncesi Örneklere İlişkin Üçüncü Değerlendirme	61
Tablo 16. Ders İmecesi Öncesi Örneklere İlişkin Dördüncü Değerlendirme.....	62
Tablo 17. Ders İmecesi Öncesi Örneklere İlişkin Beşinci Değerlendirme	63
Tablo 18. Ders İmecesi Öncesi Örneklere İlişkin Altıncı Değerlendirme	64
Tablo 19. Ders İmecesi Sonrası Ünite Kavramlarına İlişkin Bulgular	65
Tablo 20. Ders İmecesi Sonrası Birinci Tanımlamaya İlişkin Değerlendirme	65
Tablo 21. Ders İmecesi Sonrası İkinci Tanımlamaya İlişkin Değerlendirme	66
Tablo 22. Ders İmecesi Sonrası Üçüncü Tanımlamaya İlişkin Değerlendirme	66
Tablo 23. Ders İmecesi Sonrası Örneklere İlişkin Birinci Değerlendirme	67
Tablo 24. Ders İmecesi Sonrası Örneklere İlişkin İkinci Değerlendirme	68
Tablo 25. Ders İmecesi Sonrası Örneklere İlişkin Üçüncü Değerlendirme	68
Tablo 26. Ders İmecesi Sonrası Örneklere İlişkin Dördüncü Değerlendirme.....	70
Tablo 27. Ders İmecesi Sonrası Örneklere İlişkin Beşinci Değerlendirme.....	71
Tablo 28. Ders İmecesi Sonrası Örneklere İlişkin Altıncı Değerlendirme	71
Tablo 29. Öğretmenlerin Konu Alanı Bilgilerinin Gelişimine Yönelik Bulgular	72
Tablo 30. Ders İmecesi Öncesi Öğretim Programının Amacına İlişkin Bulgular	73
Tablo 31. Ders İmecesi Öncesi Programda Öngörülen Becerilere İlişkin Bulgular	74
Tablo 32. Ders İmecesi Öncesi Ünite İsimlerine İlişkin Bulgular	74
Tablo 33. Ders İmecesi Öncesi Öğretmenlerin Kazanım Bilgilerine İlişkin Bulgular	75

Tablo 34. Ders İmecesı Sonrası Öğretim Programının Amacına İlişkin Bulgular	76
Tablo 35. Ders İmecesı Sonrası Programda Öngörülen Becerilere İlişkin Bulgular	77
Tablo 36. Ders İmecesı Sonrası Ünite İsimlerine İlişkin Bulgular	77
Tablo 37. Ders İmecesı Sonrası Öğretmenlerin Kazanım Bilgilerine İlişkin Bulgular	78
Tablo 38. Öğretmenlerin Öğretim Programı Bilgilerine Yönelik Bulgular	78
Tablo 39. Öa1'in Hazırladığı Birinci Ders Planına İlişkin Bulgular	80
Tablo 40. Öa2'nin Hazırladığı Birinci Ders Planına İlişkin Bulgular	82
Tablo 41. Öb1'in Hazırladığı Birinci Ders Planına İlişkin Bulgular	84
Tablo 42. Öb2'nin Hazırladığı Birinci Ders Planına İlişkin Bulgular	85
Tablo 43. Öa1'in Hazırladığı İkinci Ders Planına İlişkin Bulgular.....	87
Tablo 44. Öa2'nin Hazırladığı İkinci Ders Planına İlişkin Bulgular.....	88
Tablo 45. Öb1'in Hazırladığı İkinci Ders Planına İlişkin Bulgular.....	90
Tablo 46. Öb2'nin Hazırladığı İkinci Ders Planına İlişkin Bulgular.....	91
Tablo 47. Öa1'in Hazırladığı Üçüncü Ders Planına İlişkin Bulgular.....	92
Tablo 48. Öa2'nin Hazırladığı Üçüncü Ders Planına İlişkin Bulgular.....	94
Tablo 49. Öb1'in Hazırladığı Üçüncü Ders Planına İlişkin Bulgular.....	95
Tablo 50. Öb2'nin Hazırladığı Üçüncü Ders Planına İlişkin Bulgular.....	97
Tablo 51. Öa1'in Hazırladığı Dördüncü Ders Planına İlişkin Bulgular	98
Tablo 52. Öa2'nin Hazırladığı Dördüncü Ders Planına İlişkin Bulgular	100
Tablo 53. Öb1'in Hazırladığı Dördüncü Ders Planına İlişkin Bulgular	101
Tablo 54. Öb2'nin Hazırladığı Dördüncü Ders Planına İlişkin Bulgular	102
Tablo 55. Öa1'in Hazırladığı Beşinci Ders Planına İlişkin Bulgular	104
Tablo 56. Öa2'nin Hazırladığı Beşinci Ders Planına İlişkin Bulgular	105
Tablo 57. Öb1'in Hazırladığı Beşinci Ders Planına İlişkin Bulgular	107
Tablo 58. Öb2'nin Hazırladığı Beşinci Ders Planına İlişkin Bulgular	108
Tablo 59. Öa1'in Hazırladığı Altıncı Ders Planına İlişkin Bulgular	109
Tablo 60. Öa2'nin Hazırladığı Altıncı Ders Planına İlişkin Bulgular.....	111
Tablo 61. Öb1'in Hazırladığı Altıncı Ders Planına İlişkin Bulgular.....	112
Tablo 62. Öb2'nin Hazırladığı Altıncı Ders Planına İlişkin Bulgular.....	113
Tablo 63. Öa1'in Hazırladığı Yedinci Ders Planına İlişkin Bulgular	115
Tablo 64. Öa2'nin Hazırladığı Yedinci Ders Planına İlişkin Bulgular	116
Tablo 65. Öb1'in Hazırladığı Yedinci Ders Planına İlişkin Bulgular	117
Tablo 66. Öb2'nin Hazırladığı Yedinci Ders Planına İlişkin Bulgular	119
Tablo 67. Öa1'in Hazırladığı Sekizinci Ders Planına İlişkin Bulgular.....	120
Tablo 68. Öa2'nin Hazırladığı Sekizinci Ders Planına İlişkin Bulgular.....	121
Tablo 69. Öb1'in Hazırladığı Sekizinci Ders Planına İlişkin Bulgular.....	123

Tablo 70. Öb2'nin Hazırladığı Sekizinci Ders Planına İlişkin Bulgular	124
Tablo 71. Öa1 ve Öa2'nin Hazırladıkları Birinci Ders Planına İlişkin Bulgular	126
Tablo 72. Öb1 ve Öb2'nin Hazırladıkları Birinci Ders Planına İlişkin Bulgular	129
Tablo 73. Öa1 ve Öa2'nin Hazırladıkları İkinci Ders Planına İlişkin Bulgular	132
Tablo 74. Öb1 ve Öb2'nin Hazırladıkları İkinci Ders Planına İlişkin Bulgular	134
Tablo 75. Öa1 ve Öa2'nin Hazırladıkları Üçüncü Ders Planına İlişkin Bulgular	137
Tablo 76. Öb1 ve Öb2'nin Hazırladıkları Üçüncü Ders Planına İlişkin Bulgular	140
Tablo 77. Öa1 ve Öa2'nin Hazırladıkları Dördüncü Ders Planına İlişkin Bulgular	143
Tablo 78. Öb1 ve Öb2'nin Hazırladıkları Dördüncü Ders Planına İlişkin Bulgular	145
Tablo 79. Öa1 ve Öa2'nin Hazırladıkları Beşinci Ders Planına İlişkin Bulgular	147
Tablo 80. Öb1 ve Öb2'nin Hazırladıkları Beşinci Ders Planına İlişkin Bulgular	149
Tablo 81. Öa1 ve Öa2'nin Hazırladıkları Altıncı Ders Planına İlişkin Bulgular	151
Tablo 82. Öb1 ve Öb2'nin Hazırladıkları Altıncı Ders Planına İlişkin Bulgular	154
Tablo 83. Öa1 ve Öa2'nin Hazırladıkları Yedinci Ders Planına İlişkin Bulgular	156
Tablo 84. Öb1 ve Öb2'nin Hazırladıkları Yedinci Ders Planına İlişkin Bulgular	159
Tablo 85. Öa1 ve Öa2'nin Hazırladıkları Sekizinci Ders Planına İlişkin Bulgular	162
Tablo 86. Öb1 ve Öb2'nin Hazırladıkları Sekizinci Ders Planına İlişkin Bulgular	164
Tablo 87. Ders İmecesine Dönümlerine Yönelik Gözlem Bulguları (Okul A)	165
Tablo 88. Ders İmecesine Dönümlerine Yönelik Gözlem Bulguları (Okul B)	167
Tablo 89. Öğretimsel Stratejiler Bilgisinin Gelişimine İlişkin Bulgular	168
Tablo 90. Ölçme Değerlendirme Bilgisinin Gelişimine İlişkin Bulgular	173
Tablo 91. Öğrenci Anlayışları Bilgisinin Gelişimine İlişkin Bulgular	175
Tablo 92. Gruplara yönelik betimleyici istatistikler	188
Tablo 93. OkulA'nın Ön Test ve Son Test Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	189
Tablo 94. OkulB'nin Ön Test ve Son Test Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	189
Tablo 95. İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları	190
Tablo 96. DeneyB2'nin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İstatistik Sonuçları	190

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Hayat bilgisi öğretim programının organizasyon yapısı (MEB, 2018).....	9
Şekil 2. Shulman'ın (1987) öğretmen bilgi modeli (Şahin, 2016).....	13
Şekil 3. Grossman'ın (1990) öğretmen bilgi modeli (Uluçınar Sağır, 2019: 18)	15
Şekil 4. Marks'ın (1990) PAB modeli.....	16
Şekil 5. Cochran, DeRuiter ve King'in (1993) PAB modeli.....	16
Şekil 6. Gess-Newsome'ın (1999) bütünleştirici ve dönüştürücü PAB modelleri.....	17
Şekil 7. Öğretmen mesleki bilgi ve beceri modeli (Gess-Newsome, 2015)	18
Şekil 8. Araştırmanın pedagojik alan bilgisi çatısı	21
Şekil 9. Paulsen 'in (2010) ders imecesi döngüsü.....	28
Şekil 10. Araştırmada yürütülen ders imecesi süreci.....	29
Şekil 11. Çalışma Grubu	43

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

η^2 : Etki büyüklüğü

Kısaltmalar

PAB : Pedagojik Alan Bilgisi

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve alt problemleri, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılda, hızlı bir şekilde teknoloji ve bilimde birçok gelişmeler yaşanmaktadır. Bu hızlı değişime ve toplumsal sürekliliğe uyum sağlayabilmek için bireyler kendilerinde birtakım nitelikleri barındırmalıdır. Nitelikli bir birey ancak nitelikli bir eğitim sürecinin sonunda yetiştirilebilir. Nitelikli eğitim ise nitelikli öğretmenle mümkündür. Nitelikli öğretmenlerde bulunması gereken bilgi ve beceriler uzun yıllar araştırmacıların ilgi odağı olmuş ve olmaya da devam etmektedir. Araştırmacıların öğretmen nitelikleri üzerine gerçekleştirdikleri yoğun çalışmaların sonucunda Shulman'ın (1987) ifade ettiği *Pedagojik Alan Bilgisi* kavramı temelinde birçok öğretmen bilgi modeli ortaya konulmuştur. Bu çalışmalar ile, eğitim sistemlerinin daha nitelikli hale gelmesinde öğretmenlerin çok önemli bir rolü olduğu anlaşılmaktadır.

Shulman (1987) öne sürdüğü öğretmen bilgi modelinde, alan ve pedagoji bilgisini entegre etmiş ve yeni bilgi türünü de *pedagojik alan bilgisi* olarak adlandırmıştır. Pedagojik alan bilgisi kavramının ortaya koyduğu en önemli özelliğin, bir alan uzmanı ile bir öğretmeni birbirinden ayırması olduğu söylenebilir. Böylelikle, bir kimya öğretmeni bir kimyagerden, bir okul öncesi öğretmeni de bir çocuk gelişimi uzmanından sahip olduğu bilgiyi organize etme ve bilgiyi aktarabilme yönüyle ayrılmaktadır. Buradan yola çıkılarak pedagojik alan bilgisi kısaca, bilgiyi öğretme becerisi (Shulman, 1987) olarak tanımlanabilir.

Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi gelişimi hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimler bağlamında birçok araştırmada ele alınmıştır (Bayram, 2019; Bell, Wilson, Higgins ve McCoach, 2010; Falk, Brill ve Yarden, 2008; Gess-Newsome vd., 2017; Henze, van Driel ve Verloop, 2008; Kılıç, 2020; Lannin vd., 2013; Mavhunga ve Rollnick, 2013; Tanisli ve Köse 2013; Wright, 2009). Bu araştırmalarda, öğretmen ve öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinde gelişme olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar pedagojik alan bilgisinin gelişiminde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamalarının ve hizmet içi eğitimlerinin önemini göstermektedir.

Literatür incelendiğinde mesleki gelişim kavramının birçok şekilde tanımlandığı görülmektedir. Mizell (2010), yaşam boyu öğrenme, kariyer gelişimi, personel ve insan kaynakları, hizmet içi eğitim gibi birçok kavramı içinde barındıran mesleki gelişimi, bireylerin işleriyle ilgili birçok eğitim deneyimi içerisinde yer almaları olarak tanımlamaktadır. Bir başka deyişle mesleki gelişim, çalışma hayatı sürecindeki iş ile ilgili öğrenme etkinlikleridir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Bayrakçı (2009), Türkiye'deki hizmet içi öğretmen eğitimleri ile ilgili en önemli sorunların, öğretmenler arasında iş birliğine dayanan bir ortaklığın ve sistematik bir hizmet içi öğretmen eğitimi modelinin eksikliği olduğunu belirterek ders imecesinin ülkemiz için yararlı bir mesleki gelişim yaklaşımı olabileceğine dikkat çekmektedir.

Ders imecesi, öğretmenlerin pedagojik düşünme ve öğretimsel uygulamalarında; öğrencilerin öğrenme ve düşüncelerine odaklanma, öğretimi tasarlarken öğrenci düşünce biçimlerini ve kazanımlarını dikkate alma, öğrencinin öğrenme ve düşünme biçimini sınıf içinde gözlemlene olanakları sunmakta ve gözlem sonucunda ulaşılan verilere dayalı bir gelişim fırsatı sağlamaktadır (Cerbin ve Kopp, 2006). Ayrıca öğretmenlere, diğer meslektaşları ile iş birliği yaparak öz yansıtma olanağı sunan ders imecesi, öğretmenlerin kuramsal bilgilerini uygulamalı bir şekilde sınıf ortamında hayata geçirmesine ve bu süreçte kendilerini değerlendirmelerine imkân sağlamaktadır (Bayram Jacobs, 2012).

Kanbolat'a (2015) göre ders imecesi, sınıfta gerçekleştirilen tüm öğretim çalışmalarını odak noktasına alan ve üzerinde iş birliği halinde yoğunlaşarak çalışmayı gerektiren modelin adıdır. Öğretmenler tarafından bizzat yürütülen bu uygulamaların amacı, öğretmenlerin kısa ve uzun süreli öğrenci kazanımlarını, alan ve öğrenci anlayışları bilgilerini ve etkili öğretim, strateji, yöntem ve tekniklerini paylaşımlı bir şekilde, üzerinde derin sorgulamalar yaparak öğretim uygulamalarını geliştirmelerini sağlamaktır (Doig ve Groves, 2011; Lewis, Perry ve Hurd, 2004).

Ders imecesi ve pedagojik alan bilgisi gelişimini merkeze alan çalışmalar incelendiğinde, mesleki gelişimin öğrenci akademik başarılarına yansımalarını içeren çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda (Gess-Newsome vd., 2017; Kıncal ve Beypınar, 2015; Wright, 2009) öğretmen ve araştırmacıların görüşleri doğrultusunda bulguların sunulduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarına etkisini deneysel bir araştırma deseninde değişken olarak kullanan araştırmalara ulaşılamamıştır.

Bu bağlamda pedagojik alan bilgisinin gelişimini sağlayabilecek bir mesleki gelişim yaklaşımının uygulanması ve bu yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediği problemi araştırmacının temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ders imecesi mesleki gelişim yaklaşımının hayat bilgisi dersinde, sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi gelişimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- ✓ Ders imecesi mesleki gelişim yaklaşımı, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimine yönelik pedagojik alan bilgilerini (konu alanı bilgisi, öğrenci anlayışları bilgisi, öğretimsel stratejiler bilgisi, ölçme değerlendirme bilgisi ve program bilgisi) nasıl etkilemektedir?
- ✓ Öğretmenlerin ders imecesi mesleki gelişim yaklaşımına ilişkin görüşleri nedir?
- ✓ Ders imecesi mesleki gelişim yaklaşımının uygulandığı hayat bilgisi dersinde, öğrencilerin akademik başarısına etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Eğitimin uzak ve yakın hedeflerini gerçekleştirmede yönetici ve öğretmen yeterlikleri, öğretim programları, fiziksel donanım, teknolojik alt yapı, öğretim materyalleri gibi sürece katkı sağlayacak birçok öge vardır. Ancak, bu ögelerin öğrenmeye katkısı, doğrudan öğretmenlerin yeterliklerine, sahip oldukları bilgi türlerine ve bu bilgi türlerinin düzeylerinden etkilenmektedir. Ancak öğretmen yeterliği bağlamında gerçekleştirilen araştırmalar (Can, 2019; Nacar, 2020; Şen, 2019; Tıraş, 2019), öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin yeterlik ve pedagojik alan bilgisi düzeylerinin artırılmasına yönelik, çeşitli hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Fakat araştırmalarda, gerçekleştirilen hizmet içi eğitim programlarının yeterli ve etkili olmadığına ilişkin eleştiriler mevcuttur (Gültekin ve Çubukçu, 2008; Kubat, 2017; Özen, Kılıçoğlu ve Yılmaz Kılıçoğlu, 2019). Bu sonuçlar çerçevesinde, öğretmeni mesleki anlamda geliştirecek hizmet içi eğitim yaklaşımlarının işe konulması önem arz etmektedir.

Bir mesleki gelişim yaklaşımı olan ders imecesi ile ilgili ülkemiz literatürü incelendiğinde, sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu, matematik alanı öğretmen ve öğretmen adayları ile yürütülmüştür (Aktürk, 2019; Aldemir, 2017; Batıbay, 2018; Boran, 2017; Bozkurt, 2015; Cumhuri, 2016; Güner, 2017; Kanbolat, 2015; Karakuş, 2019; Kaya, 2018; Kurt, 2016; Kükey, 2018; Özbay, 2015; Özbek, 2019; Özdemir Baki, 2017; Özen, 2015; Pehlivan, 2020; Yıldız, 2013; Yurdakul, 2019). Sınıf öğretmeni veya öğretmen adaylarının dahil olduğu ders imecesi sürecini konu alan araştırmalar (Akbaba Dağ, 2014; Baki, 2012; Gözel, 2016; Meral Kandemir, 2019; Türk, 2020;) nispeten sınırlı düzeydedir.

Pedagojik alan bilgisini konu alan araştırmaların büyük bir kısmının fen bilimleri (fen ve teknoloji, fizik, kimya, biyoloji) ve matematik alanı öğretmen ve öğretmen adayları ile, pedagojik alan bilgisinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirildiği görölmektedir (Aydemir, 2014; Aydın, 2012; Bahçivan, 2012; Bardak, 2017; Can, 2019; Canbazoğlu, 2008; Doğruel, 2019; Dönmez, 2009; Duran, 2018; Gökçe, 2019; Gökkurt, 2014; Han Tosunoğlu, 2018; Karahasan, 2010; Katmer Bayraklı, 2013; Kaya, 2019; Kutlu, 2018; Mıhladı, 2010; Öktem, 2015; Özdemir Baki, 2017; Özdoğan, 2018; Özel, 2012; Pirpiroğlu, 2014; Shabanifar, 2014; Şen, 2014; Tıraş, 2019; Tuzcu, 2011; Uşak, 2005; Üner, 2016; Yerli, 2016; Yılmaz Yendi, 2019; Yurtyapan, 2018). Pedagojik alan bilgisinin gelişimini inceleyen araştırmalar ise nispeten (Aliustaoğlu, 2018; Bayram, 2019; Cihan, 2019; Demirdöğen, 2012; İnaltekin, 2014; Kartal, 2013; Özcan, 2013; Taşkın, 2018; Uz, 2019; Yılmaz, 2019; Yiğit, 2012) daha sınırlı sayıdadır. Konu ile ilgili sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayları ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar, yine çoğunlukla pedagojik alan bilgilerinin ortaya konması ile ilgili olduğu (Acar, 2012; Aydın, 2015; Aytar, 2011; Gökbulut, 2010; Kılınç, 2012; Şen, 2019;), pedagojik alan bilgisinin gelişimine yönelik araştırmaların çok sınırlı sayıda olduğu görölmektedir (Aksu, 2013; Baki, 2012; Sezer, 2012). Araştırmalarda çoğunlukla pedagojik alan bilgisinin var olan durumu ortaya konularak çeşitli değişkenler bağlamında incelendiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi ve bu gelişim sürecinin öğrenme süreci ile entegre edilerek etkilerinin ortaya konulmasının alana vereceği katkı araştırmanın önemli yanını ortaya çıkarmaktadır.

Ayrıca ders imecesi ve pedagojik alan bilgisi bağlamında, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların daha çok matematik ve fen bilimleri derslerinde yürütüldüğu görölmektedir. Bu sebeple çalışmanın hayat bilgisi dersine yönelik yürütülmesi, literatüre sağlayacağı katkı ve zenginlik yönünden ayrıca önemlidir.

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalar, araştırmaya konu olan örneklem sınırlılığında mevcut durumu ortaya koymakta olup mesleki yeterliklerini geliştirme açısından bir eylem sunmamaktadır. Çünkü mesleğin içinde bizzat yer almayan kişilerden elde edilen veriler, ancak çeşitli konularda birtakım öngörülerde bulunmaya yardımcı olur (Yıldırım, 2013). Bu sebeple, çalışmanın mevcut durumun geliştirilmesine yönelik olması ve aday öğretmenlerden ziyade, eğitim sistemi içerisinde girdi ögesinde yer alan sınıf öğretmenleri ile yürütülmesi önemlidir.

Bunun yanında ders imecesi sürecine katılan öğretmenlerin geliştirdikleri ders planları ile öğrencilerinin akademik başarılarının nasıl etkilendiği incelenmiştir. Pedagojik alan bilgisi gelişimini ve ders imecesinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini konu alan araştırmalar (Gess-Newsome vd., 2017; Kıncal ve Beypınar, 2015; Wright, 2009) sınırlı

sayıdadır. Sınırlı sayıda olan bu araştırmalarda da öğrencilerin akademik başarılarının gelişimi öğretmen görüşleri ve literatür derlemesi bağlamında ele alınmıştır. Çalışmada bu boyutun öğretmen görüşlerinden ziyade deneysel yöntemle ortaya konulması uluslararası alanyazınına da katkı sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- ✓ Araştırma, çalışmanın yürütüldüğü iki ilkokul, bu ilkokuldaki üçüncü sınıf öğrencileri ve çalışmaya gönüllü katılan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- ✓ Çalışmada pedagojik alan bilgisi konu alan bilgisi, öğrenci anlayışları bilgisi, öğretim programı bilgisi, ölçme değerlendirme bilgisi ve öğretimsel stratejiler bilgisi boyutlarıyla sınırlıdır.
- ✓ Veriler, geliştirilen veri toplama araçları ile araştırmaya katılan öğretmenler ve öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğretmen Mesleki Gelişimi: Öğretmenlerin bilgi ve niteliklerini güncellemelerine ve geliştirmelerine imkân tanıyarak, onları güçlendirme faaliyetleridir (Ling ve Mackenzie, 2001).

Ders İmecesi: Öğretmenlerin öğretim uygulamalarında iş birliğı yaparak, öğrencilerin öğrenme, düşünme, gelişim hedeflerine odaklanma, öğretimi tasarlarken öğrenme hedeflerini dikkate alma, öğrencinin öğrenme, düşünme şeklini sınıf içinde gözlemlene ve gözlem sonucunda ulaşılan verilere dayalı gelişimini sağlayan mesleki gelişim yaklaşımıdır (Cerbin ve Kopp, 2006).

Pedagojik Alan Bilgisi: Alan öğretimının en kullanışlı ve konuyu temsil edebilen en güçlü benzetmeleri (analojileri), resimli gösterimleri, çizimleri, açıklamaları, örnekleri ve gösterimleri yolu ile konuyu öğrenciler için anlaşılabilir kılacak şekilde, öğretimi organize etme yollarıdır (Shulman, 1987).

Akademik Başarı: Öğrenenlerin herhangi bir ders bağlamında edindikleri bilgi ve becerilerin öğrenme alanının kazanımlarını karşılama oranı, yani başarı seviyesidir.

Hayat Bilgisi Dersi: Bireyin dünyaya gelmesinden ilkokula başladığı yaşa kadar, çevresini nasıl anlamlandırdığına yönelik bilgi, beceri, yetenek, değerleri benimsemesine, sosyal ve fiziki olarak çevresini anlamlandırmasına yardımcı olan bir derstir (Kabapınar, 2019).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve ilgili araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

2.1.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğrenme ve öğretme davranışları ilk insandan günümüze dek devam etmiş ve bundan sonra da devam edeceğinden dolayı, geçmişten günümüze kadar önemini koruyarak gelen en eski mesleğin öğretmenlik olduğu söylenebilir. İlgili alanı doğrudan insan ve insan yetiştirmek olmasından dolayı öğretmenlik geçmişten günümüze önemini koruyarak gelmiştir. Milli Eğitim Temel Kanununda, öğretmenlik mesleği “*Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.*” şeklinde tanımlanmıştır. Tekişik (1986) öğretmenlik mesleğini insan yetiştirme sanatı olarak nitelendirmiş olup amacının bireyleri aile ve çevresine yararlı ve topluma yapıcı etkide bulunan, iyi bir insan ve vatandaş olarak yetiştirme olduğunu belirtmiştir. Toplumsal hayatta öğretmen kavramı, rol model olan insanı işaret etmektedir. Geçmişten günümüze, kutsal bir meslek olarak görülen öğretmenlik, günümüzde özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek haline gelmiştir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007), öğretmenin görevini, çeşitli öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerinden faydalanarak, öğrencilerin öğrenme durumlarını düzenlemek ve ulaşılması hedeflenen davranışlara ne derece erişildiğine etkisini kontrol etmek olduğunu ifade etmektedir.

Türk eğitim sistemi ve dünyadaki eğitim sistemleri incelendiğinde, eğitimin çeşitli kademelere ayrılmış olduğu ve bu kademelerde görev yapan öğretmenlerin de çeşitli uzmanlık alanlarına göre branşlaştığı görülmektedir. Bu eğitim kademelerinin en önemlisi, şüphesiz olumlu niteliklerin kazanılmasının başlangıç noktalarından olan, bireylerin sosyal rollerini kazanmaları ve ileriki eğitim yaşamlarına hazırlanmalarını sağlayan eğitim sisteminin temel yapı taşı olan ilkokullardır (Türkeş, 2008’den aktaran Erbaş, 2020: 36). İlkokullarda eğitim öğretim ve bazen de yönetim işlerinin büyük bir bölümünü yürüten öğretmen branşı ise sınıf öğretmenliğidir. Sınıf öğretmenleri; öğrencileri üzerinde Türkçe,

Matematik, Hayat Bilgisi, Beden Eğitimi ve Oyun, Görsel Sanatlar, Müzik, Serbest Etkinlikler, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersleri ile branş öğretmenlerinin olmadığı durumlarda, Yabancı Dil ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018) ilgili sınıf düzeyinde kazanımlarını gerçekleştirme görev ve sorumluluğunu taşımaktadır. Çocuğun kendisini, doğal ve sosyal çevresini tanıdığı, çeşitli öğrenme yollarını öğrendiği ve bir yaşam dersi olarak da adlandırılan (Gültekin, 2015) hayat bilgisi dersi, ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarının öğretim programlarında yer alan temel derslerden biridir.

2.1.2. Hayat Bilgisi Öğretimi

Okul hayatından önce çocukların dünyası, aile ortamları ve ailelerinin onlara sağlayabildiği olanaklarla sınırlıdır. Okul, çocuklara daha farklı fırsatlar sunarak, daha geniş bir dünyanın kapılarının açılmasını sağlar. Hayat bilgisi dersi de bu geniş dünyada çocuklara rehberlik eden temel derslerden biridir. İlkokul çağındaki çocuk, olayları, varlıkları ve öğretilmek istenen bilgi ve becerileri, bilim dallarına göre sıralanmış bir halde kavramanın aksine bütün olarak algılama durumundadır. İlkokul çocuğunun gelişim özelliklerine uygun olarak hayat bilgisi, temel ders olarak okutulmaktadır (Kılıç, Attila ve Baykan, 2002'den aktaran Bülbül Hüner, 2018: 23).

Hayat bilgisi dersinin önemini dile getiren, birçok tanımlama mevcuttur. Baysal (2006), hayat bilgisi dersini, temelini fen ve sosyal bilimlerden alan, öğrencilerin somut gelişim dönemine uygun şekilde oluşturulmuş, olabildiğince yaşama dönük şekilde işlenen, öğrencilerin daha etkin bireyler olarak yaşamlarını sürdürmelerine zemin hazırlayan ve ilkökul sonrası eğitim hayatlarının temelini oluşturan ders olarak tanımlamıştır (Baysal, Tezcan ve Demirbaş Nemli, 2017). Bu dersin amacı, çocukları hayata hazırlamak ve yaşam boyu öğrenecekleri bilgilerin temelini oluşturmaktır (Bahçe, 2010). Hayat bilgisi dersi, bireyin dünyaya gelmesinden ilkökula başladığı yaşa kadar çevresini nasıl anlamlandırdığına yönelik bilgi, beceri, yetenek ve değerleri benimsemesine, sosyal ve fiziki olarak çevresini anlamlandırmasına yardımcı olan bir derstir (Kabapınar, 2019). Tay (2017) ise, çocukların kendilerini tanımasını, doğaya ve sosyal çevreye uyum sağlamasını, iyi bir birey ve vatandaş olmalarını amaçlayan bir ders olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlamalardan yola çıkarak, Hayat bilgisi dersi "Sosyal ve fen bilimleri içinde bir bütün olarak sentezleyerek, somut işlemler döneminde bulunan çocuğun gelişimsel özelliğine uygun bütüncül öğrenmeyi gerçekleştirebilecek, ailede edindiği bilgi, beceri ve tutumlarını tamamlayıcı ve aynı zamanda geleceğe toplumsal ve kültürel değerler bağlamında hazırlayıcı özelliği olan bir derstir" şeklinde tanımlanabilir.

Eğitim sistemine entegre edilen her bir olay, olgu ve kavramın bir amacı olduğu gibi üretim programlarının da amacı vardır. Üretim programlarının genel amacı bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm üretim etkinliklerini kapsayacak Şekilde uygulayıcıya rehber olmaktır (Demirel, 2015). Türk milli eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri esas alınarak hazırlanan hayat bilgisi dersi üretim programının amacının, temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran,üreten velkesini seven bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Hayat bilgisi dersi ve üretim programlarınınlkemizdeki tarihi gelişimi incelendiğinde, daha önceleri tabiat tetkiki, hıfzıssıhha, muhasebat-ı ahlakiye, coğrafya, tarih başlangıcı ve malumat-ı vataniye gibi ayrı ayrı okutulan derslerin, ilk kez 1926'da hayat bilgisi dersi adı altında bütünleştirildiği görülmektedir (Tay, 2017). ağın gereksinimlerini karşılamak ve değerliere ayak uydurmak için 1936, 1948, 1968 yıllarında hayat bilgisi üretim programı, yeniden düzenlenmiştir (şahin, 2009). 1998 yılında ise Hayat bilgisi üretim programı geliştirilirken ilk defa pilot uygulama yapılmış, eksik yönler n uygulamada düzeltilmiş ve uygulanmasında daha az aksaklıkla karşılaşılmıştır (Belet, 1999).

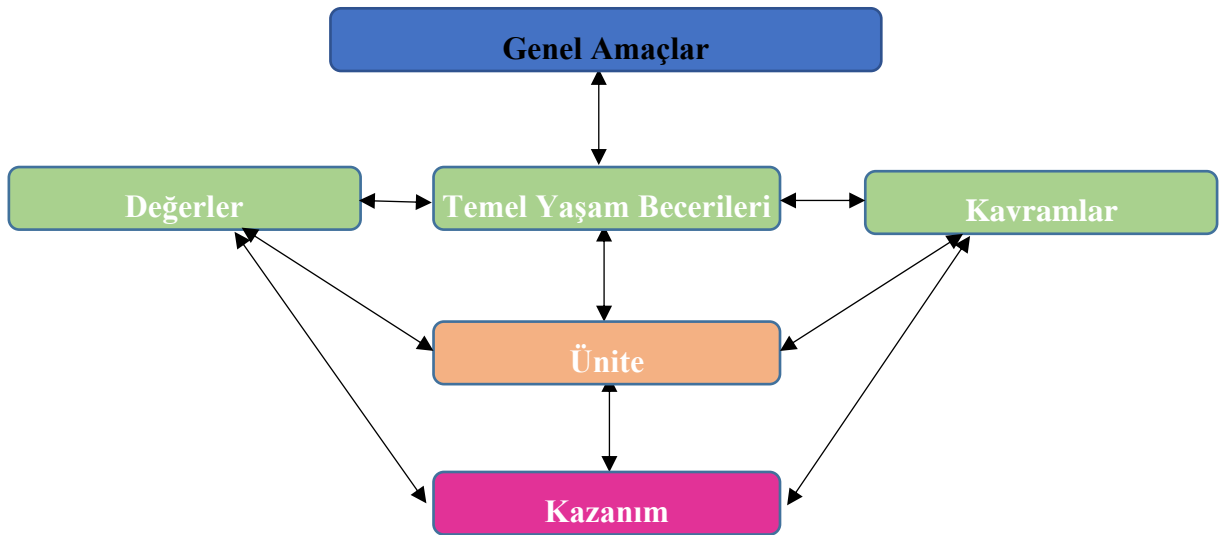
Yapılandırmacı eğitim felsefesinin benimsendiği, 2005 yılında dokuz ilde ve yüz yirmi okulda pilot uygulaması gerçekleştirilen hayat bilgisi üretim programı, 2005-2006 Eğitim-retim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulamaya konulmuştur. Bu programla birlikte,ünite temelli üretimden vazgeçilmiş olup, tematik program yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2005). Tematik yaklaşım, farklı konuların anlamlı bir biçimde ilişkilendirildiği, aynı tema ile ilgili kazanımların bütünlük içerisinde ele alındığı bir yaklaşımdır (İşler, 2004). 2005 yılında geliştirilerek uygulanan Hayat bilgisi üretim programı, birçok paydaşın katılımı ile gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmaları ve nerileri neticesinde 2009 yılında güncellenmiştir. Yine tematik yaklaşım ve yapılandırmacı eğitim felsefesi, bu programda da yerini almıştır. Temalar Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam ve Dn, Bugün, Yarın olarak isimlendirilmiştir (MEB, 2009).

Üretim programlarını sadeleştirme ve iyileştirme ihtiyacı çerçevesinde, 2015 yılında her üretim programında olduğu gibi, Hayat bilgisi üretim programında da değerliğe gidilmiştir. Bu değerliklerden en önemlisi, tematik yaklaşımdan vazgeilereknite temelli yaklaşımın benimsenmesidir. Programda yer alanniteler Ben ve Okulum, Ailem ve Evim, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat,lkemi Seviyorum, Doğa ve evre'dir. Sadeleştirme alışmaları neticesinde, kazanım sayıları ve ders süreleri de azaltılmıştır (MEB, 2015). 2017 yılında yayınlanan, eğitmcilerin, eğitim paydaşlarının ve kamuoyunun görüşüne sunulan üretim programları, getirilen eleştiriler ve öneriler neticesinde 2018

yılında tekrar gözden geçirilerek yürürlüğe girmiştir. Güncellenen bu program 2015 hayat bilgisi öğretim programı ile büyük benzerlikler göstermiş olup, halen uygulanmaya devam etmektedir. Yine bu programda da ünite temelli yaklaşım esas alınmış olup ünitelerin isimlerinde değişikliğe gidilmiştir. Yine 2015 öğretim programında olduğu gibi, 2018 öğretim programı da ilkokulun ilk üç sınıfında aynı isimle belirtilen altı ünite olarak tasarlanmıştır. Üniteler Okulumuzda Hayat, Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat olarak isimlendirilmiştir (MEB, 2018). Her sınıf düzeyinde, aynı konuları kapsayacak şekilde ünitelerin aynı isimlerle ele alınması, hayat bilgisi öğretim programının sarmal yaklaşıma uygun düzenlendiğini göstermektedir.

Sarmal programda, belirli konuların öğretimi, birbirini izleyen yıllarda devam eder. Konular; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, özelden genele, kolaydan zora, zaman ve mekân bağlamında yakından uzağa ilkeleri çerçevesinde, derinleştirilerek ele alınır. Konuların kapsamı, bir üst sınıfta daha da genişler. Üst sınıflara geçildikçe, öğrenciler ilk yıllardaki temel ve somut düzeyin ötesinde olan konuları, karmaşık olarak öğrenmeye devam eder (Öztürk, 2006'dan aktaran Gültekin, 2015).

Hayat bilgisi öğretim programının organizasyon yapısı Şekil 1'de görüldüğü gibi, Genel Amaçlar, Temel Yaşam Becerileri, Değerler ve Kavramlar ile Ünite ve Kazanım bağlamında şekillenmiştir.



Şekil 1. Hayat bilgisi öğretim programının organizasyon yapısı (MEB, 2018).

Öğrencilerin sahip olması gereken temel yaşam becerileri kapsamında, programda yirmi üç beceri belirtilmektedir. Bunlar, "Araştırma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, değişim ve sürekliliği algılama, dengeli beslenme, doğayı koruma, girişimcilik, gözlem, iletişim, iş birliği, karar verme, kariyer bilinci geliştirme, kaynakların kullanımı, kendini tanıma ve koruma, kişisel bakım, kurallara uyma, mekânı algılama, milli ve kültürel değerleri

tanıma, öz yönetim, sağlığını koruma, sorun çözme, sosyal katılım ve zaman yönetimi”dir (MEB, 2018).

Sınıf düzeyinde 6 ünite olarak birinci sınıfta 53, ikinci sınıfta 50 ve üçüncü sınıfta 45 kazanıma ulaşılması hedeflenmektedir. Sınıf düzeyi ve ünitelere göre kazanım sayısı, öngörülen ders sayısı ve ders saati yüzdeliğini içeren tablolar Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Sınıf ve Ünitelere Göre Hayat Bilgisi Dersi Kazanım ve Ders Saati Sayıları

Sınıf	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Öngörülen Ders Saati
1	Okulumuzda Hayat	17	46
	Evimizde Hayat	7	19
	Sağlıklı Hayat	7	19
	Güvenli Hayat	7	19
	Ülkemizde Hayat	7	19
	Doğada Hayat	8	22
	TOPLAM	53	144
2	Okulumuzda Hayat	11	32
	Evimizde Hayat	9	26
	Sağlıklı Hayat	7	20
	Güvenli Hayat	6	17
	Ülkemizde Hayat	8	23
	Doğada Hayat	9	26
	TOPLAM	50	144
3	Okulumuzda Hayat	10	24
	Evimizde Hayat	8	19
	Sağlıklı Hayat	5	12
	Güvenli Hayat	7	17
	Ülkemizde Hayat	9	22
	Doğada Hayat	6	14
	TOPLAM	45	108

Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin akademik olarak başarı sağlamaları ileriki okul yaşamlarına daha kolay uyum sağlamalarını ve daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda çalışmanın bir boyutu olan akademik başarı kavramı aşağıda sunulmuştur.

2.1.3. Akademik Başarı

Eğitimde başarı denildiğinde genellikle, okulda öğretmenlerin verdiği sözlü puanları, öğrencilerin okul derslerine yönelik sınavlardan elde ettikleri puanlar ya da her ikisiyle birlikte belirlenen öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin ifadesi olan akademik başarı kastedilmektedir (Sarıer, 2016; Kenç ve Oktay, 2002). Akademik başarı, öğrencilerin eğitim kurumlarında edindikleri bilgi ve becerilerin öğrenme alanının kazanımlarını karşılama oranı olarak tanımlanabilir. Akademik başarı, eğitim öğretim dönemi içerisinde öğrenciler tarafından sınavlarda alınan sonuçların sayısı, sembol ya da her ikisi ile ifade edilebilmektedir.

Öğrencilerin elde ettikleri puanlar, onların eğitim öğretim dönemi veya yılı boyunca derslerinde başarılı olup olmadıklarını göstermektedir. Her eğitim kademesinin ardından

verilen diplomalarda da görüldüğü üzere akademik başarı öğrencilerin her kademedeki başarısı için bir gösterge niteliğindedir. Çocukların iyi bir geleceğe sahip olmalarında aileler tarafından da çok önemli bir ölçüt olarak görülen (Sarier, 2016) akademik başarı, ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm formal eğitim kurumlarında karşımıza çıkmaktadır.

Okulların en önemli amacının öğrencilerin akademik başarısını yükseltmek olduğu ifade edilmektedir (Keçeli Kayısıllı, 2008). Çünkü akademik olarak başarılı, nitelikli insan gücünün, bir toplumun kalkınmasındaki en önemli faktörlerden biri olduğu kabul edilmektedir (Yıldırım, 2000). Ayrıca akademik başarının kişisel doyumunu yakalayabilme, başarılı, mutlu ve üretken olabilme gibi birçok yönden bireyleri etkilediği belirtilmektedir (Yıldırım, 2020). Bunun yanında akademik başarısı yüksek olan bireylerin, akademik başarısı düşük olanlara göre daha sosyal oldukları tespit edilmiştir (Demircan ve Tanrıseven, 2014).

Akademik açıdan başarılı olan öğrencilerin ailelerinin genellikle, çocuklarının okul süreci ile yakından ilgilenen, moral ve motivasyonlarını yüksek tutmasını sağlayan, bu süreci destekleyen sürece katkı sunan, çocukları ile nitelikli iletişim kurabilen aileler oldukları belirtilmektedir (Arslanargun ve Özakça, 2015). Ailesel faktörlerin yanı sıra zekâ, yetenek, öz saygı, motivasyon, kişilik, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı gibi bireysel faktörler ve öğrencinin okuduğu okulun kültürü, fiziki donanımı ve imkanları, öğretmen ve yöneticilerin yeterliliği, tutum ve davranışları gibi çevresel faktörlerin akademik başarıyı etkileyen unsurlardan olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım, 2006; Sarier, 2016).

Akademik başarı kavramının, özellikle eğitim araştırmalarında birçok çalışmada, önemli bir bağımlı değişken olarak yer aldığını görmekteyiz (Gündüzalp, 2020; Howard, Nicholson ve Chesnut, 2019; Sarier, 2016; Arslanargun ve Özakça, 2015; Abolmaali, Rashedi ve Ajilchi, 2014; Demircan ve Tanrıseven, 2014; Gottfried, 2009; Keçeli Kayısıllı, 2008; Yıldırım, 2006; Jacobs ve Dodd, 2003; Kenç ve Oktay, 2002; Yıldırım, 2000; Elliot ve McGregor, 1999). Bu durumun en temel nedenlerinden birinin, eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli hedefinin öğrencilerin akademik başarılarını üst seviyelere çıkarabilmek olmasıdır. Ayrıca akademik başarı bireylerin eğitim öğretim süreçlerinde hedeflenen kazanımlara ulaşıp ulaşmadığını belirlemede en çok tercih edilen değişken olmasından kaynaklanabilir.

Yukarıda akademik başarı ile birçok faktörle ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Bu faktörlerden biri ise öğretmenlerin yeterliğidir. Öğretim programlarının öğrenciye kazandırılmasını hedeflediği niteliklerin, öğrenciler tarafından kazanabilmelerindeki en büyük unsurun öğretmen nitelikleri olduğu söylenebilir. Öğretmen nitelikleri, öğretmen bilgi ve becerisi, tarihsel süreçte önemini koruyan eğitimsel bir olgu durumundadır. Eğitim araştırmalarında ise, öğretmen bilgi ve becerilerini ifade etmede kullanılan bir kavram

pedagojik alan bilgisi kavramıdır. Araştırmanın bir bölümünü oluşturan bu kavram aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.1.4. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)

Öğretmenlik mesleği, geçmişten günümüze çok fazla gelişim ve değişim göstermiştir. Bu değişimin temel nedeni, toplumların yetiştirmek istediği yani, ihtiyaç duyduğu insan niteliklerinin değişmesidir. Çağdaş toplumlarda gelişmenin ortaya koyduğu değişim ihtiyacına bağlı olarak öğrencilerin kazanması beklenen istendik davranışlar ve beceriler ile öğretmen yeterliklerindeki değişim zaruri hale gelmiştir. Bundan dolayı, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarına yönelik yeterliklere sahip olmaları yetişen neslin niteliği açısından önemlidir (Uluçınar Sağır, 2019).

Herhangi bir konuyu planlamak ve öğretmek, öğretmenlerin birçok farklı alandaki bilgi ve becerilerini bir araya getirmesi ve uygulamaya dönüştürmesini gerektiren karmaşık bir bilişsel aktivitedir (Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999). Bu karmaşık aktivitenin öğrenciye yansması öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Nitelikli öğretilerde bulunması gereken bilişsel ve duyuşsal özellikler, dünya genelinde ilgi çeken araştırma ve tartışma alanlarından birisidir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda nitelikli bir öğretilerde, alana özel bilgi, genel kültür ve pedagojik bilginin yeterli düzeyde olması gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmen nitelikleri bağlamında zaman içerisinde birçok öğretmen bilgi modeli geliştirilmiştir (Shulman, 1987; Tamir, 1988; Grossman, 1990; Marks, 1990; Cochran, DeRuitter ve King, 1993; Gess-Newsome, 1999, 2015). Öğretmen gelişimine yönelik oluşturulan bilgi modelleri incelendiğinde, sıkça karşılaşılan ve literatürde konu alanında birçok araştırmada yer alan kavram pedagojik alan bilgisidir.

Pedagojik alan bilgisi, kavram olarak ilk defa, Lee Shulman'ın Eğitim Araştırmaları Derneği'ne 1985 yılında başkanlık ettiği sırada belirtilmiştir (Gökbulut, 2010). Pedagojik alan bilgisi; sınıfların nasıl yönetildiği, öğretimin nasıl planlandığı, dersin nasıl tasarlandığı, etkinliklerin nasıl organize edildiği ve uygulandığı, öğretilerde hangi strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, öğretimin her aşamasına ne kadar zaman ayrıldığı, soru tipi ve düzeylerinin nasıl yapılandırıldığı, öğrenci bilgisinin nasıl değerlendirildiği ile öğrenci hata ve kavram yanlışlarının nasıl belirlendiği ve giderildiği gibi, birçok beceriyi kapsayan geniş bir bilgidir (Shulman 1986; Gess- Newsome, 2015). Uşak'a (2005) göre, pedagojik alan bilgisi öğretmenin konuyu ne düzeyde bildiği ve bu konuyu öğrenciye göre nasıl yansıttığı ile ilgilidir. Alan bilgisi, öğretilecek konu ile ilgili bilinenler iken; pedagojik bilgi, öğretilme ile ilgili bilgilerdir. Pedagojik alan bilgisi ise, konu alanı bilgisinin pedagojik bilgi ile ilişkilendirme şeklidir (Cochran vd., 1993). Shulman (1987) pedagojik alan bilgisini, konu

alanı bilgisini farklı ilgi ve yeteneğe sahip öğrencilerin öğrenebilecekleri şekilde dönüştürme veya değiştirme yeterliği olarak belirtmiştir.

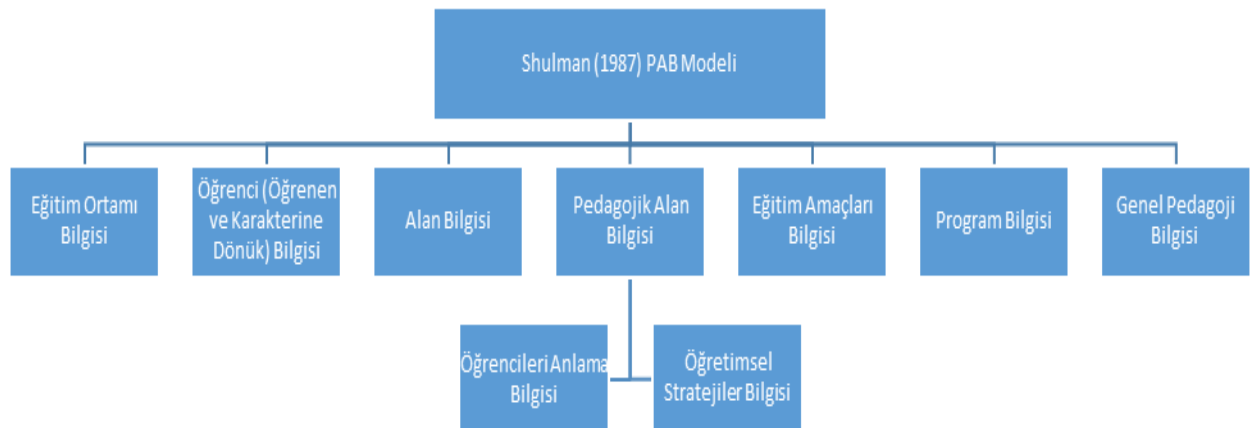
Pedagojik alan bilgisi; alan, öğretim bağlamı, deneyim gibi etkenlerden etkilenen bir bilgi türü olduğu için, her öğretmen için aynı düzey ve yapılarda değildir (Loughran, Berry ve Mulhall, 2012). Farklı yapılarda incelenen kavram, birçok araştırmacının farklı pedagojik alan bilgisi modelleri geliştirmesine neden olmuştur. Modeller arasında, farkların neler olduğunun belirlenmesi, dolayısı ile kavramın daha net anlaşılması için, aşağıda pedagojik alan bilgisi modellerine yer verilmiştir.

2.1.4.1. Pedagojik Alan Bilgisi Modelleri

Bu bölümde araştırmacıların ortaya koydukları pedagojik alan bilgisi modelleri sunulmuştur.

2.1.4.1.1. Lee Shulman'ın Modeli (1987)

Shulman (1987), nitelikli öğretim için, öğretmen bilgisinin gelişiminde içerik bilgisini kazandıran dersler, deneyim, eğitim materyalleri, öğrenmeyi ve öğretimi etkileyen diğer sosyal, kültürel olgular gibi, birçok potansiyel kaynağın olduğunu belirtmiştir. Öğretimin temelini oluşturan pedagojik alan bilgisi, 1987 yılında Shulman tarafından, yedi bilgi türünden biri olarak sınıflandırılmış olup, diğer bilgi türleri ile eşit düzeye yerleştirilmiştir (Şahin, 2016). Öğretmenin sahip olması gereken bu yedi bilgi türü, eğitim ortamı (bağlam) bilgisi, öğrenci bilgisi, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, eğitimin amaçları bilgisi, program bilgisi, genel pedagojik bilgidir (Shulman, 1987). Shulman'ın (1987) modeli aşağıda Şekil 2'de belirtilmiştir.



Şekil 2. Shulman'ın (1987) öğretmen bilgi modeli (Şahin, 2016)

Şekil 2'de görüldüğü üzere pedagojik alan bilgisi, Shulman'ın öğretmen bilgi modelinde, bir alt bileşen olarak ele alınmış olup, öğrenci anlama bilgisi ve öğretimsel

stratejiler bilgisi, pedagojik alan bilgisini etkileyen unsurlar olarak belirtilmiştir. Shulman'dan sonra araştırmacılar tarafından bu model rehber alınarak, pedagojik alan bilgisi temelinde öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi türlerini içeren birçok model ortaya konmuştur (Cochran vd., 1993; Gess-Newsome, 1999, 2015; Grossman, 1990; Marks, 1990; Tamir, 1988;). Geliştirilen pedagojik alan bilgisi modelleri incelendiğinde, modeller arasındaki farklılığın yer verilen alt bileşenlerden kaynaklandığı görülmektedir.

2.1.4.1.2. Tamir'in (1988) Modeli

Tamir'in (1988) modeli, pedagojik alan bilgisine yönelik geliştirilen en eski modellerden biridir. Pedagojik alan bilgisi, konu alanına özel pedagojik bilgi olarak Tamir (1988) tarafından tekrar kavramsallaştırılmıştır. Bu modelde pedagojik alan bilgisi, öğrenci bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, program bilgisi ile değerlendirme bilgisi bileşenlerinden oluşmaktadır. Tamir (1988), Shulman'ın (1987) pedagojik alan bilgisi modeline, değerlendirme bilgisi bileşenini ekleyerek yeni model önerisinde bulunmuştur. Değerlendirme bilgisi, öğrenmenin boyutları bilgisi ve öğrenmenin değerlendirilebileceği metotlar bilgisi boyutlarından oluşmaktadır (Tamir 1988).

Öğrenci bilgisi ve öğretim stratejileri bilgisini içermesi açısından Shulman (1987)'in modeli ile benzerdir. Ancak Shulman (1987) modelinde, ölçme değerlendirme bilgisi bileşenine yer vermezken, bu modelde yer verilmiştir. Shulman'ın (1987) modelinde program bilgisi pedagojik alan bilgisinden ayrı bir kategori olarak ele alınırken, bu modelde pedagojik alan bilgisinin bir bileşeni olarak gösterilmektedir.

2.1.4.1.3. Grossman'ın (1990) Modeli

Grossman (1990), öğretim bilgi tabanlarını ve aralarındaki ilişkileri kapsamlı bir şekilde betimlemiş ve öğretmen bilgisini pedagojik alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi, alan bilgisi ve eğitsel bağlam bilgisi olmak üzere dört bileşen altında incelemiştir (Uluçınar Sağır, 2019: 18). Grossman'ın (1990) pedagojik alan bilgisi modeli Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Grossman'ın (1990) öğretmen bilgi modeli (Uluçınar Sağır, 2019: 18)

Şekil 3'te görüldüğü üzere, pedagojik alan bilgisi (alanı öğretme bilgisi), alan öğretimine yönelik anlayışlar, öğrenci anlayışları bilgisi, öğretimsel stratejiler bilgisi ve program bilgisi olmak üzere, dört alt bileşenden oluşmaktadır. Shulman'ın (1987) modelinde, pedagojik alan bilgisinden ayrı bir bileşen olarak ele alınan program bilgisi, Grossman'ın (1990) modelinde pedagojik alan bilgisinin bir bileşeni konumundadır. Alan bilgisi bileşeninin pedagojik alan bilgisinden ayrı bir bileşen olarak düşünülmesi, Shulman'ın (1987) modeline yönelik benzer yönünü ifade etmektedir. Modelde, alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi ve bağlam bilgisi bileşenlerinin pedagojik alan bilgisinin etrafında çevreletilerek pedagojik alan bilgisi kavramının merkeze alınması ile, kavramın önemi vurgulanmıştır.

2.1.4.1.4. Marks'ın (1990) Modeli

Shulman'ın (1987) modeline, medya bilgisi bileşenini ekleyerek, farklı bir model önerilmiştir (Marks, 1990). Medya bilgisi, konunun öğretiminde kullanılacak öğretim araç gereçleri, öğretim teknolojileri, öğretim ortamı gibi unsurları ifade etmektedir. Modelde pedagojik alan bilgisinin, alan bilgisi, öğrenci anlama bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi ve medya bilgisi olmak üzere dört bileşenden oluştuğu belirtilmiştir. Model aşağıda Şekil 4'te gösterilmiştir.

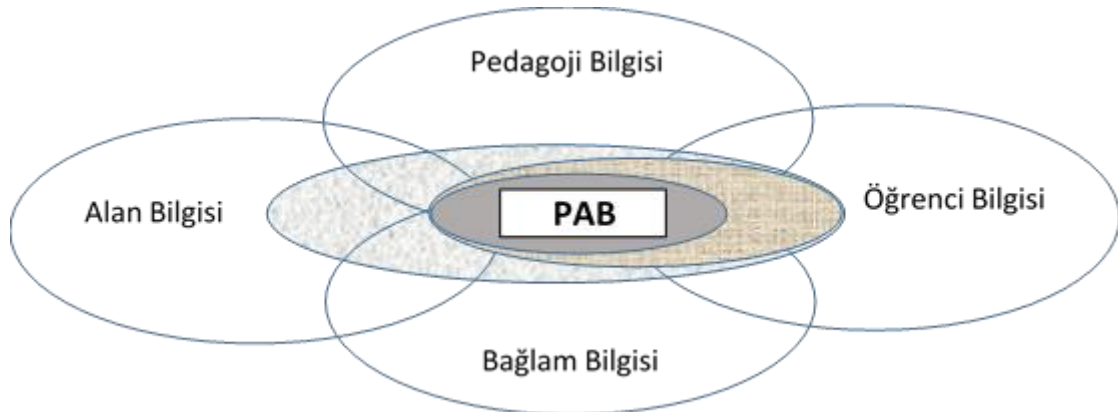


Şekil 4. Marks'ın (1990) PAB modeli

Şekil 4'te görüldüğü üzere, tüm bileşenlerin çift yönlü oklar ile birbiri ile etkileşimde ve yüksek düzeyde ilişki içinde oldukları gösterilmiştir. Ayrıca pedagojik alan bilgisinin konu alanı bilgisini de içine aldığı ve daha geniş bir bilgi türü olduğu ifade edilmiştir. Marks (1990), alan bilgisini merkeze alarak öğretimde amacın alan bilgisi olduğu, diğer bileşenlerin de bu amacı gerçekleştirecek araçlar olduğunu belirtmektedir. Bu model, öğrenci bilgisi ile öğretim stratejileri bilgisini pedagojik alan bilgisi bileşeni olarak alması açısından, Shulman'ın (1987) modeli ile benzerdir. Ancak Shulman'dan (1987) farklı olarak alan bilgisi, pedagojik alan bilgisinin bir alt bileşeni olarak ele alınmıştır.

2.1.4.1.5. Cochran, DeRuiter ve King'in (1993) Modeli

Cochran ve diğerleri (1993), pedagojik alan bilgisinin sürekli geliştiğini ve dinamik bir yapısının olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca pedagojik alan bilgisi kavramını *pedagojik alanı bilme* olarak tanımlamaktadırlar. Geliştirilen modelde, pedagojik alanı bilme, öğrenci bilgisi, alan bilgisi, bağlam bilgisi ve pedagojik bilgi olmak üzere dört bileşenin entegre edildiği ve sürekli gelişimin görüldüğü bir yapı olarak göstermişlerdir. Cochran ve diğerlerinin (1993) önerdiği model, aşağıda Şekil 5'te gösterilmektedir.

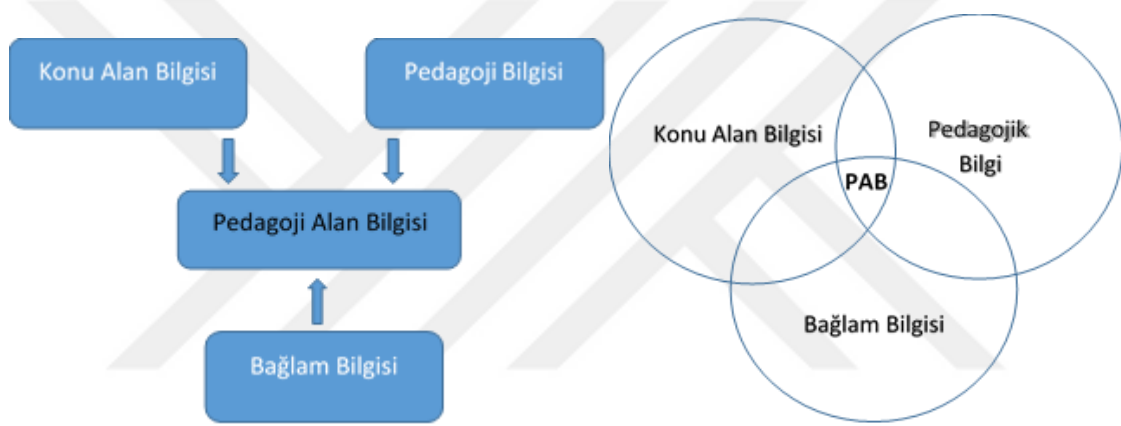


Şekil 5. Cochran, DeRuiter ve King'in (1993) PAB modeli

Bu modelin Shulman'ın (1987) modelinden farkı, alan bilgisinin pedagojik alanı bilmenin bir bileşeni olarak yer verilmesidir. Ayrıca Shulman'ın (1987) modelinde, pedagojik alan bilgisinin bir bileşeni olan öğretimsel stratejiler bilgisine bu modelde yer verilmediği görülmektedir.

2.1.4.1.6. Gess-Newsome'ın (1999) Modeli

Gess-Newsome (1999) geliştirdiği bütünleştirici ve dönüştürücü öğretmen bilgi modelleri ile, öğretmenlerde olması gereken bilgi türlerini ve pedagojik alan bilgisini incelemiştir. Bu modellerle öğretmenlerin sahip oldukları bilgi türlerinin aralarındaki etkileşimi ve ilişkiyi göstermeyi amaçlamıştır. Gess-Newsome'ın (1999) önerdiği bütünleştirici ve dönüştürücü pedagojik alan bilgisi modelleri, aşağıda Şekil 6'da belirtilmiştir.



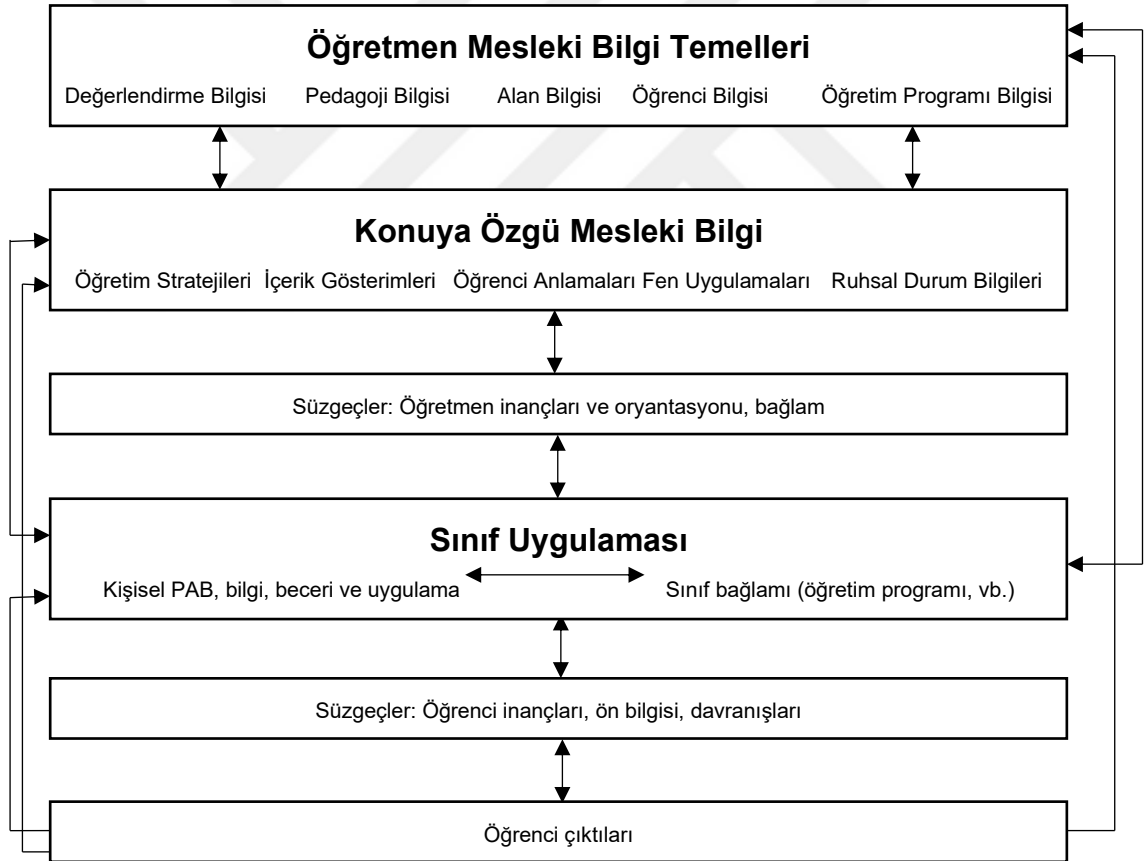
Şekil 6. Gess-Newsome'ın (1999) bütünleştirici ve dönüştürücü PAB modelleri

Dönüştürücü (dönüşümcü) modelde ise pedagojik alan bilgisi, etkili bir öğretim yapabilmek için, öğretmenin ihtiyaç duyduğu alan bilgisi, pedagojik bilgi ve bağlam bilgisinin sentezi olup öğretim uygulamasını etkileyen, bu bilgi temellerinin dönüşümü olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla pedagojik alan bilgisi, belirtilen bu üç bilgi türünden farklı ve kapsamlı bir bilgi türüne dönüşmektedir. Bütünleyici (birleştirici) modelde ise pedagojik alan bilgisi; alan bilgisi, pedagojik bilgi ve bağlam bilgisi bileşenlerinin kesişimi ile açıklanmıştır. Etkili bir öğretim süreci için, öğretmenlerin bu üç bilgi türünü bütünleştirmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Gess-Newsome, 1999).

2.1.4.1.7. Gess-Newsome'ın (2015) Modeli

Pedagojik alan bilgisi üzerine bilimsel çalışmalar, nicelik ve nitelik olarak geliştikçe, getirilen tanımlar, geliştirilen modeller, veri toplama yöntemlerindeki farklılıklar gibi, birçok husus süreç içinde açıklanmaya çalışılmış, pedagojik alan bilgisi kavramına yönelik oluşan çeşitli sorular, pedagojik alan bilgisi ile ilgili bir zirvenin gerçekleştirilmesini gerekli kılmıştır (Gess-Newsome, 2015). Pedagojik alan bilgisi zirvesi, 2012 yılında, kavramın yapısal

yönden tekrar incelenmesi amacıyla, pedagojik alan bilgisinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi üzerine bilimsel çalışmalar yapmış ve farklı görüşlere sahip araştırmacıların katılımlarıyla, bir hafta süren uluslararası bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Zirvede, araştırmacılardan pedagojik alan bilgisinin doğasını, bileşenlerini, geliştirdikleri modelleri, modellerinin diğer mesleki bilgi temelleri ile ilişkisini ve veri toplama araçlarını tanımlamaları istenmiştir (Gess-Newsome, 2015). Odak grup çalışmaları ile, istenen görevler yerine getirilmiş, zirve süresince pedagojik alan bilgisini konu alacak gelecek araştırmalara rehber olunmuş olup, potansiyel modeller oluşturulmuş ve bu modellerin varsayımları belirtilmiştir. Zirve sürecinde elde edilen kavram, örnek ve bunların ilişkileri genişletilerek, Gess-Newsome (2015) katılımcıların katkıları ile şekillenen bir model ortaya koymuştur. Geliştirilen *Öğretmen Mesleki Bilgi ve Beceri Modeli* Şekil 7’de belirtilmiştir (Gess-Newsome, 2015).



Şekil 7. Öğretmen mesleki bilgi ve beceri modeli (Gess-Newsome, 2015)

Gess-Newsome'a (2015) göre bu model, öğretmen bilgisi ile eylemine yönelik daha yordayıcı bir yol gösterme özelliğinden dolayı, açıklama yönü daha kuvvetlidir. Modele göre; *konuya özgü mesleki bilgi*, öğretmenlik mesleği tarafından organize edilen bilgi türüdür. Bu bilgi, kendi içinde öğrenci anlamaları, içerik temsilleri, öğretim stratejileri uygulamalarını harmanlayarak, değerlendirme bilgisi, program bilgisi, öğrenci bilgisi, içerik bilgisi ve

pedagojik bilgi temelinde öğretmenlik mesleki bilgisini yani öğretmenin pedagojik alan bilgisini oluşturmaktadır. Ayrıca modelde, öğretmenin olumlu duyuşsal özelliklerinin (tutum, öz yeterlik vb.) bilgi, beceri ve uygulamalarını, olumlu yönde etkilediği ve güçlendirici ya da filtre olarak rol aldığı belirtilmiştir. Sınıf uygulamalarında, öğretmenin bilgi, beceri, inançlarını kullanması olarak adlandırılan kuvvetlendirici ve filtreler, konuya özgü mesleki bilginin sınıf uygulamasına dönüşümüne yardım etmektedir.

Öğretmen mesleki bilgi ve beceri modeline göre, pedagojik alan bilgisi, sınıf bağlamında konuya özgü öğretimi planlamada *bilgi tabanı*, öğretim gerçekleştiğinde *beceri* olarak tanımlanmaktadır (Gess-Newsome, 2015). Ayrıca bu dinamik modelde, sınıf uygulamaları ve öğrenci çıktılarının daha fazla bilgilendirici özelliğe sahip olduğu, geri dönüt döngüleriyle öğretmen bilgi ve becerilerindeki gelişme için önemli ölçütler sunduğu belirtilmiştir (Gess-Newsome, 2015). Modelde öğretmen mesleki bilgi temelleri; *Pedagojik Bilgi, Alan Bilgisi, Öğrenci Bilgisi, Program Bilgisi ve Değerlendirme Bilgisi* olarak ifade edilmiştir. Konuya özgü mesleki bilgi ise, konuya ve öğrencinin gelişimsel özelliklerine göre, öğrenci anlamaları ve öğretim stratejileri bilgisini içermektedir (Gess-Newsome, 2015). Modelde bir bilgi tabanındaki gelişim, diğer bilgiyi artırma potansiyelindedir.

Modele göre öğretimi, öğretmenlerin inançları, bilgi ve becerine ek olarak bağlamsal değişkenler de etkilemektedir. Öğretmen kontrolünde olmayan okul, sınıf, aile, kültürel ve politik faktörler, toplumsal değerler gibi, bağlamsal özellikler, öğretmenin gerçekleştirdiği öğretim biçimini ve öğretimsel kararlarını etkileyen filtre ya da kuvvetlendirici görevi üstlenmektedir (Gess-Newsome, 2015).

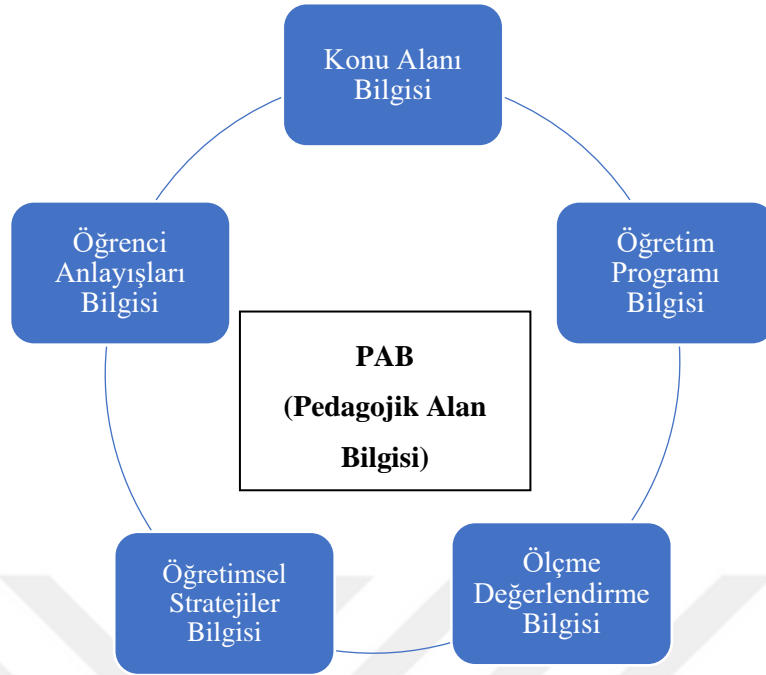
2.1.4.2. Araştırmanın Pedagojik Alan Bilgisi Çatısı

Pedagojik alan bilgisine yönelik geliştirilen modeller incelendiğinde, pedagojik alan bilgisinin farklı şekillerde tanımlandığı, alt bileşenler konusunda görüş birliğinin olmadığı ve araştırmacılara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Araştırmacıların pedagojik alan bilgisine yönelik geliştirdikleri modeller ve yaptıkları tanımlamalardan yola çıkarak Pedagojik alan bilgisinin bileşenleri, aşağıda Tablo 2'de özetlenmiştir (Schmelzing, van Driel, Jüttner, Brandenbusch, Sandmann ve Neuhaus, 2013).

Tablo 2. Araştırmacıların Önerdikleri PAB Bileşenleri

Bileşenleri/ Araştırmacılar	Öğrenci Anlayışları	Öğretimsel Stratejiler/ Temsiller	Ölçme Değerlendirme	Öğretim Program	Alan Bilgisi	Amaçlar Hedefler	Medya (Araç, Ortam)	Bağlam	Pedagoji
Shulman (1987)	x	x							
Tamir (1988)	x	x	x	x					
Smith ve Neale (1989)	x	x				x			
Grossman (1990)	x	x		x		x			
Marks (1990)	x	x			x		x		
Cochran vd. (1993)	x				x			x	x
Geddis (1993)	x	x		x					
Fernandez- Balboa ve Stiehl (1995)	x	x			x	x		x	
Van Driel vd. (1998)	x	x							
Gess-Newsome (1999)					x			x	x
Magnusson vd. (1999)	x	x	x	x		x			
Carlsen (1999)	x	x		x		x			
Heller vd. (2004)	x	x							
Hashweh (2005)	x	x	x	x	x	x		x	x
Loughran vd. (2006)	x	x			x	x		x	x
Schmidt vd. (2007)	x	x		x					
Park ve Oliver (2008)	x	x	x	x		x			
Lee ve Luft (2008)	x	x	x	x		x	x		
Rohaana vd. (2009)	x	x				x			
Baumert vd. (2010)	x	x				x			
Jüttner ve Neuhaus (2012)	x	x							

Özetle, pedagojik alan bilgisinin, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde kavramsallaştırıldığı, süreç içerisinde öğretmen bilgisini daha kapsamlı, sarmal ve dinamik şekilde açıklayan birçok modelin önerildiği, bu modellerde pedagojik alan bilgisini etkileyen birçok bilgi bileşenlerinden bahsedildiği görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, çoğu araştırmacının, pedagojik alan bilgisi bileşenlerinden *Öğrenci Anlayışları Bilgisi* ve *Öğretimsel Stratejiler Bilgisi* bileşenleri üzerinde durdukları görülmektedir. Bunlara ek olarak, *Konu Alanı Bilgisi*, *Öğretim Programı Bilgisi* ve *Ölçme Değerlendirme Bilgisi* bileşenlerinin yine birçok araştırmacı tarafından üzerinde durulduğu ve önemli bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi, yukarıda belirtilen bileşenlerin öneminden hareketle, literatür sentezinden ortaya konulan ve Shuman'ın (1987) öğretmen bilgi modeli temelinde, Şekil 8'de şematik olarak verilen PAB çatısı doğrultusunda incelenmiştir.



Şekil 8. Araştırmanın pedagojik alan bilgisi çatısı

Belirlenen pedagojik alan bilgisi çatısının bileşenleri olan, *Konu Alanı Bilgisi*, *Öğrenci Anlayışları Bilgisi*, *Öğretimsel Stratejiler Bilgisi*, *Ölçme Değerlendirme Bilgisi* ve *Öğretim Programı Bilgisi* bileşenleri alt başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.

2.1.4.2.1. Konu Alanı Bilgisi

Bazı öğretmen bilgi modellerinde, (Grossman, 1990; Shulman, 1987; Tamir, 1988) alan bilgisi pedagojik alan bilgisinden ayrı bir kategori olarak düşünülmüştür. Bazı öğretmen bilgi modellerinde (Cochran vd., 1993; Gess-Newsome, 1999; Marks, 1990) ise, pedagojik alan bilgisinin bir alt bileşeni olarak ele alınmıştır. Birçok araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen bilgi modellerinin ortak özelliklerinin, konu alanı bilgisine verdikleri önem olduğu söylenebilir. Shulman (1987) konu alanı bilgisini, öğretmenlerin öğreteceği alan ile ilgili sahip oldukları bilimsel bilgiler olarak ifade etmiştir. Uşak (2005), konu alan bilgisini, öğretmenlerin öğreteceği alanın içeriğine ve temel kavramlarına ilişkin bilgisi olarak açıklamaktadır. Bir diğer deyişle konu alanı bilgisi, öğretilecek konunun içeriğine yönelik, öğretmenlerin zihinlerinde var olan bilgi birikimi ve bu birikimin organizasyonuna hâkim olması olarak ifade edilebilir (Shulman, 1986).

Öğretmenlerin konu alan bilgisinin yeterli düzeyde olmadığı durumlarda, pedagojik bilgilerini yeterince kullanamayacakları (Dönmez, 2009), öğrencilere eksik bilgiler aktarılacağı ve dolayısıyla öğrencilerde çeşitli öğrenme güçlükleri ve kavram yanlışlıkları ile karşılaşılacağı ifade edilmektedir (Käpyla, Heikkinen ve Asunta, 2009; Bukova Güzel, Uğurel, Özgür ve Kula, 2010).

2.1.4.2.2. Öğrenci Anlayışları Bilgisi

Shulman'ın (1987) geliştirmiş olduğu öğretmen bilgi modelinde olduğu gibi daha sonra geliştirilen modellerde de (Cochran vd., 1993; Grossman, 1990; Marks, 1990; Park ve Oliver, 2008a; Tamir, 1988) öğrenci anlayışları bilgisi pedagojik alan bilgisinin bir alt bileşeni olarak ele alınmıştır. Geliştirilen öğretmen bilgi modellerinde bu bileşenin, farklı şekillerde isimlendirildiği görülmektedir. Pedagojik alan bilgisinin bu bileşeni literatürde; *Öğrenci Anlayışları Bilgisi* (Grossman, 1990), *Öğrencileri Anlama Bilgisi* (Marks, 1990), *Tipik Öğrenci Hataları Bilgisi* (Smith ve Neale, 1989), *Öğrenci Bilgisi* (Cochran vd., 1993) ve *Öğrencilerin Düşünme Yapıları* (An, Kulm ve Wu, 2004) şeklinde isimlendirilmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu öğrenci anlayışları bilgisi, öğretimsel stratejiler bilgileri ile ilişkili olarak, kavramların etkili şekilde öğretilmesinde, öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesinde, kavramların etkili şekilde öğretilmesinde hayati öneme sahiptir (Shulman, 1987).

Öğrenci anlayışları bilgisi; öğretmenlerin öğrencilerin öğrenecekleri konuyla ilgili ön bilgilerini, öğrenmede güçlük çekeceği noktaları, kavram yanlışlarını ve nedenlerini belirleyebilmeye dönük bilgisidir (Shulman, 1987). Grossman (1990) bu bileşeni, öğretmenlerin öğrencilerin hangi durumlarda zorluk çekeceklerini bilmeleri olarak tanımlamıştır (Uluçınar Sağır, 2019: 18). Öğrenci anlayışları bilgisi, öğretmenlerin öğrencilerinin yeteneklerini, gelişim düzey ve özelliklerini, nasıl daha çok motive olacaklarını ve öğretimi yapılan konu ile ilgili ön bilgilerini bilme olarak da açıklanabilir (Cochran vd., 1993). Ball, Thames ve Phelps (2008) belirli bir konu içeriğinde, öğrencilerin konu ve kavrama yönelik muhtemel düşüncelerinin ne olduğunu tahmin ederek öğrencilerdeki kavram yanlışlarını belirleyebilmenin, öğrencilerin hangi yöntemlerle daha kolay ve zor öğrenebileceğini düşünerek öğretimi gerçekleştirmenin, öğretime yönelik seçilen örneklerden hangilerinin ilginç ve motive edici olacağını tahmin etmenin, öğrenci anlayışları bileşeni ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Öğrenci anlayışlarına yönelik yapılan tanımlamalar çerçevesinde, bu bileşenin öğretmene pedagojik alan bilgisi bağlamında, öğrencilerin gelişim dönemi açısından ilgi ve ihtiyaçları, öğretilecek konu açısından konuya yönelik öğrenci ön bilgileri, hazırbulunuşluk düzeyleri, kavram yanlışları, öğrenmede çeşitli zorluklarına ilişkin bilgilerde katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

2.1.4.2.3. Öğretimsel Stratejiler Bilgisi

Shulman (1987)'ın geliştirmiş olduğu öğretmen bilgi modelinde olduğu gibi, daha sonra geliştirilen modellerde de (Grossman, 1990; Magnusson, vd., 1999; Marks, 1990; Park ve Oliver, 2008a; Tamir, 1988) öğretimsel stratejiler bilgisi, pedagojik alan bilgisinin bir alt bileşeni olarak ele alınmıştır. Öğretimsel stratejiler bilgisi, öğretmenlerin öğretilen konu

alanına yönelik bilgilerini öğrencilere aktarmaya, öğrencilerde meydana gelen kavram yanlışlarını gidermeye ve öğrencilerin başarı sağlamalarına yönelik sahip oldukları öğretim yöntem ve teknik bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Shulman, 1987). Diğer bir deyişle, öğretmenin *Nasıl öğretim?* sorusuna verdiği cevaptır (Gökbulut, 2010). Öğretimsel stratejiler bilgisi, öğrenmeyi kolaylaştırmada, konu alanı ile ilgili kavramların sunulma yollarına ilişkin bilgidir (Magnusson vd., 1999). Ball ve diğerlerine (2008) göre bu bilgi türü, kazanımlara ulaşmada dersin nasıl planlanması gerektiği, hangi strateji, yöntem, tekniklerin ve özel temsillerin kullanılıp genel anlamda, dersin nasıl organize edileceğine ilişkin bilgidir. Öğretimsel stratejiler bilgisinin, öğrencilerin kavram yanlışlarının tespitinde, giderilmesinde ve kavramların etkili şekilde öğretilmesinde önemli bir role sahip (Shulman, 1987) ve konu alanı bilgisinin öğrencilere aktarılmasında kullanılan bir araç (Marks, 1990; Shulman, 1987) olduğu belirtilmektedir.

2.1.4.2.4. Öğretim Programı Bilgisi

Bir öğretim programı genel, programın vizyonunu ve yaklaşımını, öğrenme alanlarını, öğrenme-öğretme etkinliklerini ve programla ilgili örnek uygulamaları içermektedir (MEB, 2015). Baştürk ve Dönmez'e (2011) göre, öğretim programı, öğretmenlerin belirli bir ders ile ilgili anlatacağı konulara ait amaçları ve hedefleri içerir ve açıklar. Öğretim programı ayrıca öğretmenin öğreteceği konuyla ilgili, başvurabileceği bir rehber ve kaynaktır (Baki, 2012). Öğretim programı bilgisi; programda belirlenmiş kazanım ve hedefler ile, derse yönelik konu veya ünitenin zamana göre sıralanması ile ilgili öğretmenin sahip olduğu bilgileri içermektedir (Grossman, 1990; Magnusson vd., 1999). Gökbulut'a (2010) göre bir öğretmenin program bilgisi, programın benimsediği değerleri ve yaklaşımı, programın amaç ve hedefleri ile ilgili bilgi düzeyi bağlamında ele alınır.

2.1.4.2.5. Ölçme Değerlendirme Bilgisi

Öğretmenin neyi, niçin ve nasıl değerlendirdiğini ifade eden ölçme değerlendirme bilgisi, değerlendirilecek hususlar ve değerlendirme yöntemleri hakkında bilgiler olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Magnusson, vd., 1999). Bu bilgi türü kısaca, öğretmenin ölçme değerlendirme yöntemlerinin amaçlarını ve işleyişini bilmesini, bunları oluşturma ve uygulama becerisini içermektedir (Baştürk ve Dönmez, 2011).

2.1.5. Öğretmen Mesleki Gelişimi

Öğretmenler, eğitim öğretimin en önemli unsurlarından biridir. Bir okulda eğitim öğretim için koşullar en üst düzey bile olsa, öğrencileri istedik biçimde yetiştirme hususu, ancak öğretmenlerinin nitelikleri ile sınırlıdır. Öğretmen niteliğinin istenen seviyelerde olması için, öğretmenlere süreklilik özelliği olan hizmet içi eğitim fırsatları oluşturulmalıdır.

Çeşitli türlerde uygulanan hizmet içi eğitim ve diğer mesleki öğrenmeleri de kapsayıcı bir kavramla ilişkilendirmek gerekirse, bu kavram mesleki gelişim olarak adlandırılabilir.

Mesleki gelişim, bireylerin meslekleri ile ilgili içerisinde yer aldıkları eğitim deneyimleri olarak tanımlanmaktadır (Mizell, 2010). Mesleki gelişim, birçok farklı şekilde karşımıza çıkabilmektedir. Mesleki gelişim türleri genel olarak, seminerler, çalıştaylar, kurslar, eğitim konferansları, nitelikli programlar (lisans ve lisansüstü programlar), diğer okullara gözlem ziyaretleri, mesleki gelişim için oluşturulan öğrenme gruplarına katılım, bireysel ya da iş birliğine dayalı araştırma, meslekle ilgili yayınları okuma olarak belirtilmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009). Öğretmen mesleki gelişimi ise, öğretmenlerin bilgi ve niteliklerini güncellemelerine imkân tanıyarak, onları güçlendirme olarak ifade edilmektedir (Ling ve Mackenzie, 2001).

Avrupa Birliği Öğretmen Yetiştirme Raporu'nda öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi istenmekte ve öğretmenlerin öğretim ve öğrenmeye ilişkin araştırma sonuçlarına hâkim, etkili öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesinde zengin deneyimlere sahip, özerk ve yetkin, mesleğiyle ilgili kurulmuş olan örgütlerde sorumluluk sahibi olan ve meslek etiğini benimsemiş olmaları beklenmektedir (Yüksek Öğretim Kurulu, 2007). Mesleki bilgi ve beceri bağlamında, gelişmiş öğretmenler için planlı, organize ve sürekliliği olan mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlere yönelik yapılan mesleki gelişim faaliyetlerinin amacı *nitelikli ve iyi öğretmen* yetiştirmektir (Kavcar, 2002). Ancak bu eğitim faaliyetlerinin birçoğu, uygulamadan uzak, aşırı kuramsal olmaları, iyi organize edilmemiş dersler sunmaları, eğitimciler arasında net ve ortak bir öğretimin olmaması bakımlarından eleştirilmektedir (Darling Hammond, Hammerness, Grossman, Rust ve Shulman, 2005).

Tüm dünyada olduğu gibi, öğretmenlerin mesleki gelişimi, ülkemizde de eğitim ile ilgili önemli görülen konulardan biridir. Ülkemizde öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, bunları birkaç başlık altında toplamak olanaklıdır. Bunlar:

- ✓ Hizmet içi eğitim faaliyetlerini gerekli kılan unsurları inceleme (Can, 2004; Gül ve Aslan, 2009; Işık, Çiltaş ve Baş, 2010),
- ✓ Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi (Arseven, 2009; Ayra ve Kösterelioğlu, 2019; Baran, 2008; Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2010),
- ✓ Hizmet içi eğitimlerde öğretmen gereksinimlerinin belirlenmesi (Demirtaş, 2008; Kösterelioğlu ve Özen, 2014; Metin ve Özmen, 2010),
- ✓ Hizmet içi eğitimlere yönelik faaliyet programlarının geliştirilmesi (Ayra ve Kösterelioğlu, 2019; Erdem, Uzal ve Ersoy, 2010; Gökdere ve Çepni, 2005; Yıldırım, 2007),

- ✓ Gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin öğrenme ortamlarına yansımalarının incelenmesi (Aydın, 2008; Gökmen, 2009),
- ✓ Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri (Gültekin ve Çubukçu, 2008; Kahyaoğlu ve Karataş, 2019; Koç, 2009; Sezer, 2006).

Yapılan araştırmalar gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterlilik ve etkililik düzeyinde eleştiriler ortaya koymaktadır (Gültekin ve Çubukçu, 2008; Karadağ, 2015). Birçok araştırmada, okul ortamları dışında, kurs ve çalıştaylar yoluyla, belirli bir dizi bilgi ve becerinin öğrenilmesi fikrinden uzaklaşılması gerektiği savunulmakta ve önerilmektedir. Artık uzaklaşılması gerektiği ifade edilen bu tür yaklaşımlar, sınıf içi uygulamalarla doğrudan bağlantılı olmadıkları nedeniyle eleştirilmektedir (Yüzbaşıoğlu, 2016). Öğretmenler, hizmet içi eğitim faaliyetlerinde, kendilerinin eğitimde aktif rol alabilecekleri grup çalışmalarını, uygulamaya dönük ve tartışma türü etkinlikleri içermesini istemektedirler (Ayra ve Kösterelioğlu, 2019; Yalın, 2001).

Okullarda bireysel olarak ya da gruplar halinde planlanabilen okul temelli mesleki gelişim faaliyetlerinde öğretmenler, iş birliği halinde birlikte birtakım eğitsel sonuçlara ulaşma, bilgi paylaşımı ile birbirlerinden öğrenme, sorunlara ilişkin ortak çözümler bulma, kişilerarası iletişim sorunlarını giderme gibi etkinliklerle, okulun öğrenen bir örgüt haline gelmesinde katkı sağlamaktadırlar (Kösterelioğlu ve Akın Kösterelioğlu, 2008). Etkili olan mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin doğal çalışma ortamları ile ilişkili, uzun bir süreç gerektiren ve öğretmenlerin etkin bir şekilde, iş birliğine dayalı katılımlarını içermektedir (Thomson ve Goe, 2009'dan aktaran Yüzbaşıoğlu, 2016: 11). Eraslan (2008) ve Bayrakçı (2009) çalışmalarında, uzun yıllardır Japonya'da deneyimlenen ders imecesinin ülkemiz için faydalı bir örnek olabileceğini belirtmişlerdir. Ders imecesinde mesleki gelişimin belirli bir oranının sınıf içi öğretim etkinliklerine ayrılmasının, birlikte planlama ve değerlendirme çalışmaları yapılmasının, öğretmenler arası iş birliğini, öğretmenlerin mesleki niteliklerini ve öğrenci başarısını yükselteceği ifade edilmiştir (Bayrakçı, 2009; Eraslan, 2008).

2.1.6. Ders İmecesini (Lesson Study)

Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini sağlamak için, arayışlar içerisinde olduğu görülmektedir. Bu ihtiyaç bağlamında dikkat çeken mesleki gelişim yaklaşımlardan biri Japon eğitim sisteminde hem hizmet öncesi eğitimde hem de hizmet içi eğitimde, uzun süredir uygulanan ders imecesi yaklaşımıdır (Lewis ve Tsuchida, 1999; Yoshida, 1999). Japonca *Jugyo* (öğretim, ders) ve *Kenkyuu* (araştırma, çalışma) kelimelerinin birleşiminden oluşan *Kenkyuu Jugyo* İngilizce kaynaklarda *Lesson Study* ya da *Research Lesson* (Lewis, Perry ve Murata, 2006) olarak

ifade edilmektedir. Ülkemizde son birkaç yıldır tanınmakta olan bu uygulama *Ders İmecesini* (Aldemir, 2017; Baki, 2012; Bayram, 2018; Bütün, 2015; Cumhuriyet, 2016; Kanbolat, 2015; Serbest, 2014; Yıldız, 2013) ya da *Ders Araştırması* (Boran, 2017; Bozkurt, 2015; Budak, Budak, Bozkurt ve Kaygın, 2011; Erbilgin, 2013; Yüzbaşıoğlu, 2016) olarak literatürde kullanılmıştır. Bu kavram, gerçekleştirilen bu çalışmada da ders imecesi olarak kullanılmıştır.

Japon öğrencilerin PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda gösterdikleri performans, başta Amerika Birleşik Devletleri (Cerbin ve Kopp, 2006; Lewis, 2009; Lewis ve Tsuchida, 1999) olmak üzere İngiltere (Ylonen ve Norwich, 2013), Singapur (Tan-Chia, Fang ve Ang, 2013), Avustralya (Lim, White ve Chiew, 2005), Hollanda (Verhoef, Tall, Coenders ve Smaallen, 2014) ve Güney Afrika (Ono ve Ferreira, 2010) gibi birçok ülkenin ilgisinin, Japon eğitim sistemine yöneltmesine neden olmuştur.

Ders imecesi, öğretmenler tarafından yürütülen geniş çaplı, öğrenim ve öğretimi geliştirmeye odaklanan, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirme ve mesleki öğrenmelerini sağlamak amacıyla yürütülen sistemli ve yapılandırılmış bir süreçtir (Cerbin ve Kopp, 2006; Serbest, 2014). Kanbolat'a (2015) göre ise ders imecesi, sınıfta gerçekleştirilen tüm öğretim çalışmalarını odak noktasına alan ve üzerinde iş birliği halinde yoğunlaşarak, çalışmayı gerektiren yaklaşımın adıdır. Öğretmenler tarafından bizzat yürütülen bu uygulamaların amacı, öğretmenlerin kısa ve uzun vadeli öğretim hedefleri, alan bilgileri, öğrenci bilgisi ve etkili öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini paylaşımlı bir şekilde, üzerinde derin sorgulamalar yaparak, kendi öğretim uygulamalarını geliştirmelerini sağlamaktır (Doig ve Groves, 2011; Lewis vd., 2004).

Japonya'da öğretmenlerin neredeyse tamamı, bir eğitim öğretim yılı boyunca, en az bir ders imecesi ekibinde yer almaktadır (Cerbin ve Kopp, 2006). Japon eğitim sisteminin her kademesinde uygulanan bu yaklaşımının temel amacı, öğretimi ve okullardaki iş birliğini geliştirmektir (Lewis ve Tsuchida, 1999). Japonya'yı son yıllarda hizmet içi öğretmen eğitiminde öne çıkaran faktör, ders imecesi yaklaşımında istikrar ve bunun eğitime yansımaları olduğu düşünülmektedir (Yüzbaşıoğlu, 2016).

Ders imecesinin, sınıf içi uygulamaları geliştirme, yeni içerik ve yaklaşımların yayılmasını sağlama ve öğretmenin sınıf içindeki rolüne saygınlık kazandırma gibi birçok etkisi vardır (Lewis ve Tsuchida 1999). Ders imecesi, öğrenme ve öğretmede öğretmenlere farklı bakış açıları kazandırmaktadır. Öğretmenlerin, etkili bir öğretim yapabilmelerinde, öğrencilerin nasıl öğrendiğini bilmeleri gerektiği hususu ders imecesi yaklaşımının, en önemli ilkelerinden biridir (Yüzbaşıoğlu, 2016).

Ders imecesi, öğretmenlerin öğretim uygulamalarında; öğrencilerin öğrenme, düşünme ve gelişim hedeflerine odaklanma, öğretimi tasarlamada bu hedefleri dikkate

alma, öğrencinin öğrenme, düşünme şeklini sınıf içinde gözlemlene ve gözlem sonucunda ulaşılan verilere dayalı bir gelişim olanağı sağlayabilmektedir (Cerbin ve Kopp, 2006). Ayrıca öğretmenlerin kuramsal bilgilerini, sınıf içi uygulamalar ile hayata geçirmesine ve kendilerini değerlendirmelerine olanak sunmaktadır (Bayram Jacobs, 2012).

Cerbin ve Kopp (2006), ders imecesinin amacının sadece iyi tasarlanmış bir ders ortaya koymak değil, bilgiyi arttırarak öğrenmek ve öğretimi daha geniş bir bağlamda alana yaymak olduğunu ifade etmektedir. Baki (2012) de ders imecesinin amacını mesleki gelişim sürecinde, gerçek sınıf ortamlarındaki derslerin gözlemlenerek, derse öğrenci perspektifinden bakmak, öğrenme ve öğretmede yeni anlayışlar elde etmek olduğunu belirtmiştir. Öğretim ve konu ile ilgili bilgi artışı, bilgiyi kullanmayı sağlayan merak, motivasyon gibi kişisel özelliklerin gelişimi, güçlü iletişim, ders planlarının kalitesinde artış, öğretmenlerin yansıtma becerilerine katkı, ders imecesi yaklaşımını başarılı kılan anahtar çıktılardır (Lewis vd., 2004; Lewis, 2009). Bu yönüyle de ders imecesi sürecinin öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini de olumlu etkileyen bir mesleki gelişim modeli olarak değerlendirilebilir.

2.1.6.1. Ders İmecesinin Türleri

Japonya'da mesleki gelişim adına uygulanan en yaygın yaklaşım olan ders imecesinin *Okul İçi Ders İmecesini, Genel Ders İmecesini, Öğretmen Grupları Ders İmecesini* olmak üzere üç çeşidi vardır (Fernandez ve Yoshida, 2004). Bunlardan en çok tercih edilen türü, okul içi ders imecesidir. (Lewis, 2000; Lewis ve Tsuchida, 1999).

Okul içi ders imecesi Japonya genelindeki okulların, büyük çoğunluğunda düzenli olarak yürütülmektedir (Lewis, 2000). Bu ders imecesi türünde, bir okulda görev yapan öğretmenler, kendileri için çok önemli olduğuna inandıkları hedefler üzerinde karar kılar. Hedefler, öğrencilerin akademik becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra, öğrenmeye ve okula odaklıdır. Hedeflerin belirlenmesinin ardından aynı branşta görev yapan veya ilkokullarda zümre olan öğretmenler bir araya gelerek, kendi sınıf düzeyleri için uygun ders imecesi uygulama sorumluluğunu üstlenmektedir (Fernandez ve Yoshida, 2004).

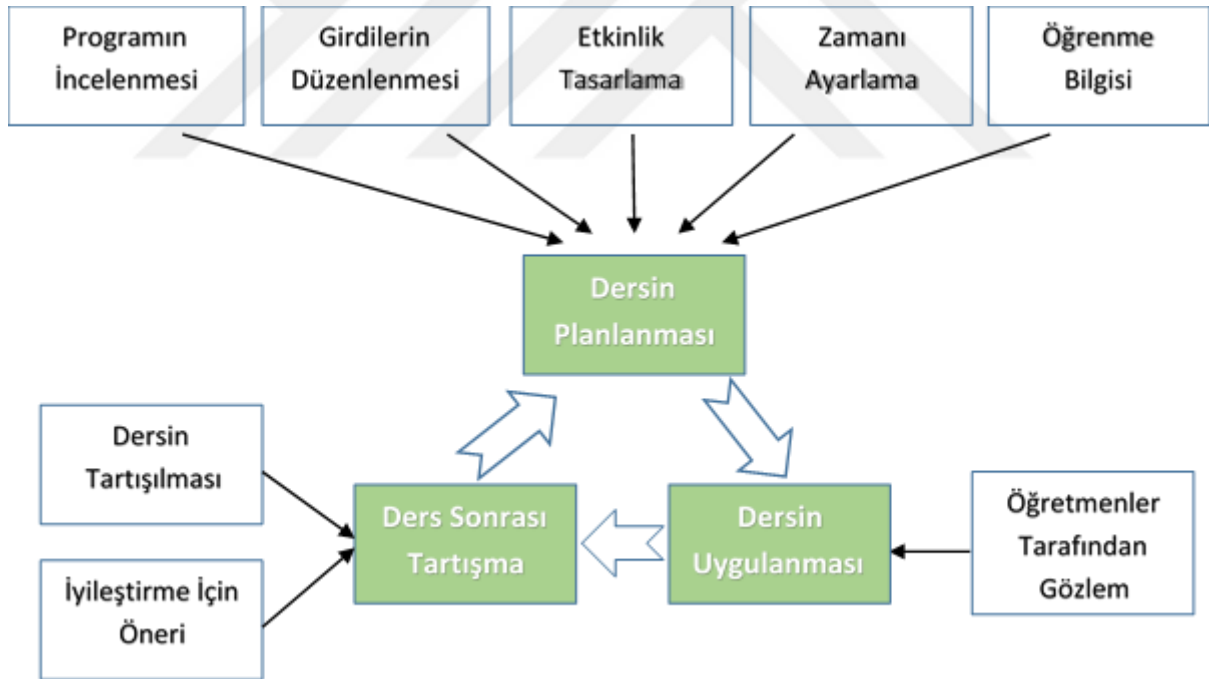
Ders imecesinin ikinci bir türü genel ders imecesidir. Bu uygulama türünde ise okullar, yürütmekte oldukları ders imecesi uygulamalarına okul dışından öğretmenleri, akademisyenleri ve politikacıları davet ederler (Lewis, 2000). Ders imecesine katılan tüm eğitimciler, ders imecesinin uygulama aşamasında gözlem yapar ve yansıtma toplantılarında tartışma faaliyetlerine katılabilmektedir (Takahashi ve Yoshida, 2004). Japonya genelinde yılda birkaç kez düzenlenmekte olan bu uygulamalara katılanlar, eğitim sistemindeki yeni konu ve yaklaşımları uygulamaları ile görme imkânı elde ederler (Lewis ve Tsuchida, 1999). Bu çalışmalar, Japon eğitim sisteminde yeni anlayışların gelişmesinde

ve bu anlayışların ülke geneline yayılmasında önemli katkılar sağlamaktadır (Takahashi ve Yoshida, 2004).

Bir diğer ders imecesi türü olan öğretmen grupları ders imecesinde ise, belirli bir ilgi alanına (matematik, fen vb.) sahip aynı veya farklı okullarda görev yapan öğretmenler, gönüllü olarak bir araya gelir ve ders imecesi grupları oluşturulur. Ders imecesinin bu türünde öğretmenler, öğrencilere yönelik belirlenen uzun vadeli hedeflere, belirli bir dersin, belirli konusunda ele alınan içerik hedefleri aracılığıyla, ulaşmaya çalışırlar (Fernandez ve Yoshida, 2004). Örneğin, öğretmenler gerçekleştirmiş oldukları ders imecesi için, iş birliği yapma becerisini hedef olarak belirleyebilir ve bu bağlamda herhangi bir derse veya konuya yönelik öğrencilerin iş birliği içerisinde çalışmaları sağlanabilir.

2.1.6.2. Ders İmecesi Aşamaları

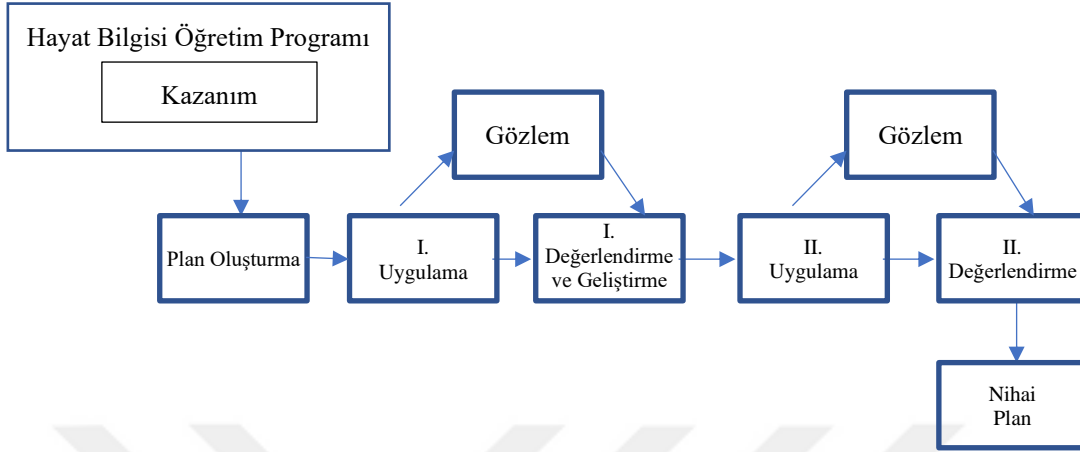
Ders imecesine yönelik literatür incelendiğinde (Doig ve Groves, 2011; Fernandez ve Yoshida, 2004; Takahashi ve Yoshida, 2004; Yoshida, 1999) ders imecesi yaklaşımının temelde *Planlama, Uygulama ve Değerlendirme* olmak üzere üç aşamadan oluştuğu görülmektedir. Yaklaşımına yönelik süreci Paulsen (2010) Şekil 9'daki gibi modellemiştir.



Şekil 9. Paulsen'in (2010) ders imecesi döngüsü

Çalışma genel olarak Şekil 9'da belirtilen Paulsen'in (2010) ders imecesi modeli temelinde yürütülmüştür. Ancak ders imecesi sürecinde gözlemler sonucunda düzenlenen ders planlarının grubun diğer üyelerinden biri tarafından tekrar uygulanması istenebilir. Gerçekleştirilen her üç aşama döngü (Takahashi ve Yoshida, 2004) olarak ifade edilmekte olup daha nitelikli bir plana ulaşmada birden çok döngünün yapılması önerilmektedir

(Fernandez ve Yoshida, 2004). Bu bağlamda çalışmada ders imecesi iki döngü olarak gerçekleştirilmiştir. Şekil 10'da belirtildiği üzere çalışma dört aşama üzerinde yürütülmüştür.



Şekil 10. Araştırmada yürütülen ders imecesi süreci

Şekil 10'da belirtilen araştırmada benimsenen ders imecesi süreci, *Plan Oluşturma, Uygulama, Değerlendirme ve Geliştirme, Yeniden Uygulama ve Değerlendirme* başlıkları altında sunulmuştur.

2.1.6.2.1. Plan Oluşturma

Ders imecesi süresince gerçekleştirilecek olan çalışmaların büyük bir kısmını kapsayan ve ders imecesi sürecinin temelini oluşturan aşamadır. Plan oluşturma aşamasına öncelikle, ders imecesi sürecinde yürütülecek faaliyetlere yön verecek hedefler belirlenerek başlanır. Öğrenci odaklı olarak belirlenen bu hedefler, öğrencilerin bilişsel alanlarının yanı sıra diğer gelişim alanları ile de ilgili olabilir (Doig ve Groves, 2011).

Belirlenen hedefler bağlamında grup üyeleri, öğretmenlik deneyimlerinden, öğrencilerine ilişkin gözlemlerinden ve kaynaklardan (kılavuz ve ders kitapları, ilgili ders planları vd.) yararlanarak plan oluşturma çalışmalarına başlarlar. Bu aşama sonunda, grup üyelerinden dersin sınıfta nasıl uygulanacağını ayrıntılı bir şekilde tanımlayan yazılı bir ders planı ortaya koymaları beklenir (Fernandez ve Yoshida, 2004). Bu aşamaya yönelik amacın etkili bir ders oluşturmanın yanı sıra, öğrenci anlamalarını geliştirmek olduğu belirtilmiştir (Stigler ve Hiebert, 1999'dan aktaran Akbaba Dağ, 2014: 20). Bu aşamada, öğretmenler, öğrencilerinin olası kavram yanılgıları, düşünme ve öğrenme biçimleri çerçevesinde plana şekil vermelidir (Fernandez ve Yoshida 2004).

2.1.6.2.2. Uygulama

Plan oluşturma aşamasından sonra, grup içinden gönüllü bir öğretmen, plana uygun şekilde kendi sınıfında öğretimi gerçekleştirir. Bu esnada grupta yer alan diğer öğretmenler,

derse gözlemci olarak katılır (Fernandez ve Yoshida, 2004). Araştırma dersi olarak tanımlanan (Takahashi ve McDougal, 2016) bu derse grup dışından eğitimciler de (öğretmenler, akademisyenler, eğitim yöneticileri vd.) davet edilebilir (Doig ve Groves, 2011). Gözlemciler, hazırlanan ders planı ve diğer formları (gözlem formu gibi) kullanarak gözlemlerine ilişkin notlar alırlar (Fernandez ve Yoshida, 2004). Yapılacak gözlemlerde odak, dersi uygulayan öğretmen değil, grup üyeleri tarafından ortaklaşa tasarlanan öğretim faaliyetleri ve öğrenme güçlüğü, kavram yanılgısı gibi öğrenci tepkileridir (Takahashi ve Yoshida, 2004). Gözlemciler ders boyunca birbirleriyle, dersi uygulayan öğretmen ve öğrencilerle etkileşim halinde olmaktan kaçınmalıdır (Doig ve Groves, 2011; Takahashi ve Yoshida, 2004).

2.1.6.2.3. Değerlendirme ve Geliştirme

Değerlendirme aşamasında ilk sözü dersi uygulayan öğretmen alır. Öğretmen, ders sürecinde karşılaştığı zorluklara yönelik değerlendirmelerini grubun diğer üyeleri ile paylaşır. Ardından gözlemci öğretmenler gözlem süresince aldıkları notlardan hareketle, dersin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin düşüncelerini sırayla paylaşırlar (Doig ve Groves, 2011; Takahashi ve Yoshida, 2004). Grup üyelerinin ardından varsa, diğer misafir gözlemcilerin de öğretime yönelik düşünceleri alınır (Doig ve Groves, 2011). Dersi uygulayan öğretmenden değerlendirme sürecinde ayrıca, ortaya konulan önemli sonuçları ve kararları not alması beklenir (Yoshida, 1999). Ardından dersin zayıf yönleri listelenerek, bu yönlerin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin çözüm önerileri tartışılır. Gerçekleştirilecek tartışmaların odak noktası dersi uygulayan öğretmen değil, ortak geliştirilen ders planıdır. Bir başka deyişle buradaki amaç, dersi uygulayan öğretmene dönüt veya öneri sunmaktan ziyade, planın nasıl geliştirilebileceğine yönelik önerileri paylaşmaktır (Doig ve Groves, 2011; Takahashi ve Yoshida, 2004). Tartışmaların ardından planın geliştirilmesine yönelik ulaşılan sonuçlar özetlenir ve sonuçlar çerçevesinde ders planı güncellenir (Takahashi ve Yoshida, 2004).

2.1.6.2.4. Yeniden Uygulama ve Değerlendirme

Bu aşamada diğer bir grup üyesi kendi sınıfında yeniden geliştirilen planı uygular ve diğer grup üyeleri de dersi gözlemler. Ardından ders imecesi grubu tekrar bir araya gelerek yine dersin değerlendirmesini yaparlar. Değerlendirmeler ve öneriler ışığında ders planında tekrar düzenlemeler yapılır. Bu süreç esnasında müfredat bir yandan ilerlediğinden, aynı konuya yönelik ders planının üçüncü kez uygulandığı durumlar çok nadir görülür (Fernandez ve Yoshida 2004).

2.2. Konu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Ülkemiz ve yurtdışı literatüründe, sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen, ders imecesi uygulaması ve pedagojik alan bilgisi kavramını kuramsal açıdan değerlendiren, pedagojik alan bilgisi ve ders imecesi ile ilgili yapılmış olan araştırmalara, aşağıda iki başlık halinde yer verilmiştir.

2.2.1. Ders İmecesi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Ülkemiz ve yurtdışı literatüründe, sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen, ders imecesi ile ilgili yapılmış olan araştırmalara, aşağıda iki başlık halinde yer verilmiştir.

2.2.1.1. Ders İmecesi ile İlgili Yurt Dışı Araştırmaları

Lewis ve Tsuchida (1998), ders imecesi yaklaşımının ne olduğunu ve yaklaşımın Japon eğitim sistemindeki yerini açıklamışlardır. Çalışmada son yıllarda Japon öğretmenlerin başarısının ardında, ders imecesinin olduğu ifade edilerek, bu yaklaşımın nasıl uygulandığı ve özellikleri açıklanmıştır. Japon öğretmenlerin ders imecesi yaklaşımını çalışmalarının merkezine koydukları belirtilerek, kendilerini bu şekilde mesleki olarak geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yoshida (1999), Japonya'daki bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilen ders imecesi uygulamalarını derinlemesine incelemiştir. Araştırma sürecinde Japon öğretmenlerin ders imecesi uygulamalarını nasıl yaptıkları ve nelere odaklandıklarına özellikle dikkat edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, ders imecesi uygulamasında öğretmenlerin öğretim etkinliklerini geliştirmeye odaklandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, değerlendirme aşamasında ortaya konulan güzel fikirlerin ve uygulamadaki sonuçların ortak başarı olarak görüldüğü ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin öğrenme ve anlamalarına odaklanıldığı belirtilmiştir. Ders imecesi sürecinde, öğretmenlerde iyi bir öğretimin nasıl olacağı fikrinin geliştiği tespit edilmiştir.

Fernandez (2002) çalışmasında, ders imecesi mesleki gelişim yaklaşımının Japon eğitim sistemine katkılarını ve Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanabilirliğini tartışmıştır. Ders imecesinin öğretimi nasıl geliştirdiği de ilgili literatür çerçevesinde aktarılmıştır. Son olarak, ders imecesi çalışmalarının daha iyi duruma nasıl getirilebileceği belirlenmeye çalışılmıştır.

Hurd ve Licciardo Musso (2005) çalışmalarında ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde on öğretmenden oluşan ders imecesi grubu oluşturulmuştur. Uygulama, Stigler ve Hiebert'in ders imecesine yönelik yazdığı kitabın okunmasıyla şekillenmiştir. Çalışmanın sonucunda okulda, öğretmenler arası iş birliğinin ve ders imecesine ilginin giderek yaygınlaştığı tespit

edilmiştir. Ayrıca ders imecesinin, öğretmenlere güvenli bir öğrenme ortamı sağlayarak, mesleki anlamda güçlenmelerini ve becerilerini ortaya koymalarını sağladığını, bu sayede öz yeterliklerinin geliştiği belirtilmiştir.

Lewis, Perry, Hurd, O'connel (2006), çalışmalarında, Japonya'da öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çok uzun yıllardır kullanılan, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1999'dan itibaren hızla yayılan ders imecesi yaklaşımının uygulanan bir örneğini sunmayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar, bir ilkokulda başarıyı artırmak için gerekli koşulları sağlamış, ders imecesi uygulamasının doğasına uygun gerçekleşmesini ve başarısını tartışmışlardır. Sonuç olarak Japonya'da olduğu gibi, Amerika Birleşik Devletleri'nde ders imecesinin kullanılabilceğini belirtmişlerdir.

Ceppi Bussmann (2006), ders imecesinin bir yıl boyunca öğretmenlerin mesleki uygulama algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin tümü, teknoloji kullanımında mesleki gelişim sağlamış ve kendilerine mesleki anlamda güvenleri artmıştır. Bu bağlamda öğrenme etkinliklerinde teknolojinin entegrasyonu ve öğrenci merkezli öğretime eğilimleri artmıştır. Ders imecesi yaklaşımının temeli olan iş birliğinin, öğretmenlerin öğretimini olumlu desteklediği ifade edilmiştir. Öğretmenler ders imecesi sürecinden zevk aldıklarını ancak sürecin çok fazla zaman aldığını ve zorlandıklarını belirtmiştir.

Harle (2008) çalışmasında, altı öğretmenin katılımı ile beş öğretmen adayının öğretmenlik bilgisini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda ders imecesinin öğretmenlerin öğrenci anlayışları bilgilerine, planlama ile öğretim becerilerine katkıları ve uygulamadaki zorluklar incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ders imecesinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı, bu süreçte planlama ve öğretim becerilerinin geliştiği, öğretmen iş birliğini artırdığı belirlenmiş ve öğrenci anlayışları bilgisinin öğretime dahil edilmesinin faydalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Doig ve Groves (2011) çalışmalarında ders imecesinin büyük ölçekli ve sürdürülebilir bir mesleki gelişim yaklaşımı olduğunu savunmaktadırlar. Araştırmalarında özellikle ders imecesi sürecine yönelik kendi deneyimlerine, ders imecesi yaklaşımının özelliklerini betimleyen araştırma literatürüne ve ders imecesi yaklaşımını destekleyen bazı kültürel varsayımlara dikkat çekmişlerdir.

Murata (2011), çalışmasında ders imecesi ile ilgili, kuramsal ve uygulamaya dönük detaylı bilgiler vermiştir. Ders imecesinin tarihsel süreci, yapısı ve özellikleri hakkında bilgi vererek, yeni araştırmalara kılavuzluk edecek bu yaklaşımın bilgi tabanını genişletmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada ders imecesi ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlandığı ve bunun da öğrenci başarısını etkilediği belirtilmiştir. Ders imecesi

çalışmalarının uzun yıllardır kullanıldığı Japonya'da, bu sayede eğitimin geliştiğini ifade ederek, öğrenci öğrenmesi için çeşitli ve yaratıcı çalışmaların yapıldığı belirtilmiştir.

Groves (2013) çalışmasında, üç okulda oluşturulan ders imecesi grupları aracılığıyla öğretmenlerin öğretimsel inanış ve uygulamalarındaki değişimleri incelemiştir. Çalışmanın sonucunda ders imecesinin sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerde olumlu değişimi sağlaması için, planlama aşamasında öğretmenlerin daha fazla odaklanmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Lewis ve Perry (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ders imecesi uygulaması ile öğretmenlerin kesir bilgisindeki değişim incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, deney grubundaki öğretmenlerin kesir bilgilerinin önemli ölçüde geliştiği ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin gelişimlerinin, matematiksel görevleri çözme, öğrenci çalışmasını analiz etme, öğretim materyallerini inceleme, dersi planlama, dersi gözleme, matematiksel tartışma ve yansıtma becerileri bağlamında olduğu ifade edilmiştir.

Bjuland ve Mosvold (2015) çalışmalarında, öğretmen eğitiminde ders imecesi yaklaşımının kullanılmasındaki zorluklar ve sınırlılıklar tartışılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf deneyimlerinin az olmasından dolayı, gerçek sınıf ortamındaki uygulamaları yönetmekte zorlandıkları belirtilerek üniversite ve uygulama okulları arasında iş birliğinin gerekliliğine ve önemine dikkat çekilmiştir. Yapılan bu iş birliği ile ders imecesi uygulamalarının daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilebileceği ifade edilmiştir. Ders imecesini, diğer mesleki gelişim yaklaşım ve modellerinden ayıran en önemli unsurların, öğrencilerin öğrenmesine odaklanma, ders içi yapılan gözlemler ve öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerinden yola çıkarak, iş birliği ile dersin ayrıntılı bir şekilde planlanması olduğu vurgulanmıştır.

Groves, Doig, Vale ve Widjaja (2016) çalışmalarında ders imecesi bağlamında, küçük ölçekli bir araştırma projesi hakkında rapor vermişlerdir. Çalışmanın amacı, yapılandırılmış problem çözme yaklaşımının matematik derslerine uyarlanması ve ders imecesinin etkili bir şekilde uygulanmasında önemli unsurların araştırılmasıdır. Projede yer alan sınıf öğretmenleri, ayrıntılı ders planlama fırsatları, ders sonrası tartışmalar, araştırma derslerinde çok sayıda gözlemcinin bulunması ve dış uzmanlar tarafından sağlanan öngörülerin ders imecesinin önemli unsurları olduğunu ifade etmişlerdir. Başlıca kısıtlamaların ise, öğretim programına yönelik uygun problem çözme görevlerini bulmada zorluk ve tüm sınıf öğretimi yerine, küçük grup ile öğretim kültürünü içermesi olarak belirtmişlerdir.

Rozimela (2020) Endonezya'da gerçekleştirdiği çalışmada, ders imecesi uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Veriler, gözlem ve görüşme teknikleri ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda uygulamanın, ders imecesinin mesleki gelişimlerini olumlu etkilediği belirtilmiştir.

2.2.1.2. Ders İmecesini ile İlgili Yurt İçi Araştırmaları

Eraslan (2008) çalışmasında, ders imecesi yaklaşımı ile ilgili bilgiler sunarak bu yaklaşımın Japonya'da nasıl uygulandığını açıklamıştır. Türkiye'deki öğretmenlerin bu yaklaşım ile öğrencinin öğrenimini artırma ve kendi öğretim uygulamalarını geliştirme bağlamında ortaklaşa çalışma yapma becerilerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda ders imecesinin öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve öğrencilere katkı sağlayacağı ve Türkiye'de uygulanması gerektiği ifade edilmiştir.

Baki (2012) çalışmasında, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ders imecesinin sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerine katkısını araştırmıştır. Öğrenciyi tanıma, ders organizasyonu ve sunumu boyutlarına odaklanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, ders imecesinin öğrenciyi zihinsel olarak aktif tutma, öğrenci ön bilgisini dikkate alma, etkinliklerin sayısını belirleme ve sıralama bağlamında dersi planlama ve öğretimsel açıklamalar yapabilme konularında olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu katkının öğretim sürecinde, teorinin uygulamaya dönüştürülmesinden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Erbilgin (2013) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının ders imecesine yönelik görüşlerini incelemiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarından, okul uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilen ders imecesi ile deneyimlerini yansıtılmaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ders imecesinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini matematiksel iletişimi artırma ve matematik bilgilerini geliştirme bağlamında olumlu desteklediği belirtilmiştir.

Baki ve Arslan (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada, ders imecesi yaklaşımının sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecini planlama bilgilerine katkısını incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda ders imecesinin öğretmen adaylarını, bir dersin planlamada nelere dikkat edilmesi gerektiği, etkinliklerin sayısını ayarlama ve öğrenme öğretme sürecini bir kazanım dâhilinde tamamlama konularında geliştirdiği ifade edilmiştir.

Gözel (2016) çalışmasını iki farklı ilkokulda, dördüncü sınıfı okutan altı sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Ders imecesi ile öğretmenlerin problem çözmeye dayalı öğretim bilgilerinin gelişimi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; ders imecesi uygulamasının sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı öğretim bilgilerine olumlu katkı yaptığı tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin problem çözme sürecinde, konunun temel noktasını vurgulayan öğretimsel açıklamalarda yetersiz kaldıkları belirtilmiştir.

Bozkurt ve Yetkin Özdemir (2018) çalışmalarında, hizmet içi eğitimlerin seminer tarzında gerçekleştirilmesinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde yetersiz kaldığını ifade ederek, öğretmen iş birliğini vurgulayan hizmet içi eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Ülkemizde oldukça yeni olan ve öğretmen iş birliğini esas alan Japon ders imecesi yaklaşımı tanıtılmış ve bu doğrultuda ders imecesinin temel kavramları, amacı, süreci ve uygulama türleri ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Aykan (2019) sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği araştırmada ders imecesini mesleki gelişim bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve katılımcı günlükleri ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının ders imecesi ile ders planı hazırlama ve uygulama, öğretim yöntem ve teknikleri ve iş birliği bağlamında mesleki ve kişisel gelişim sağladıkları görülmüştür.

Meral Kandemir (2019) çalışmasında, ders imecesinin sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmada veriler öğretim becerileri ölçeği, yarı yapılandırılmış mülakat, gözlem, araştırmacı günlüğü ve yansıtıcı raporlar ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda ders imecesi ile, öğretmenlerin mesleki ve sosyal iletişimlerinin arttığı, fikir alışverişinde bulunarak yaratıcı yanlarının ortaya çıktığı, değerlendirme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Bu süreçte derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı ve öğretimin daha verimli hale geldiği ifade edilmiştir.

Türk (2020) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının ders imecesi yaklaşımı ile farkındalıklarının nasıl geliştiği ve ders imecesi mesleki gelişimin nasıl etkilendiği incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak gözlem, video kayıt, yansıma raporları ve alan notları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının farkındalık becerileri düzeylerinde gelişim olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2. Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Ülkemiz ve yurtdışı literatüründe, sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen, pedagojik alan bilgisi ile ilgili yapılmış olan araştırmalara, aşağıda iki başlık halinde yer verilmiştir.

2.2.2.1. Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Yurt Dışı Araştırmaları

Carpenter, Fennema, Peterson ve Carey (1988), ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin toplama ve çıkarma problemlerine yönelik pedagojik alan bilgilerini incelemiştir. Birinci sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin farklı farklı problem oluştururken zorlandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin farklı çözüm yollarını tahmin etmede başarılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Chestnut Andrews (2007) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kesir öğretimine yönelik konu alanı bilgileri ve pedagojik alan bilgileri tespit edilmiştir. Pedagojik alan bilgisi,

yüksek ve düşük olan sınıf öğretmenlerinin öğretim sırasında kullandıkları destekleyici eğitim faaliyetleri gözlemlenmiştir. Çalışmanın üç aşamada gerçekleştirilmiş olduğu, ilk aşamaya elli üç, ikinci aşamaya otuz iki ve son aşamaya on öğretmenin katıldığı belirtilmiştir. Kullanılan ölçekler sonucunda, belirlenen pedagojik alan bilgisinin yüksek ve düşük olduğu beşer öğretmen ile üçüncü aşama gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçları ile belirlenen ve gözlemlenen pedagojik alan bilgisinin birbirini açıkladığı tespit edilmiştir. Böylelikle ölçme araçlarının hem bilişsel hem de öğretimsel bakımdan öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini ölçmek için uygun olduğu belirlenmiştir.

Appleton (2008) çalışmasında, pedagojik alan bilgisi gelişiminde uzman desteğinin etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmacı sınıfta ikinci bir öğretmen gibi davranmış, süreçte öğretmene alternatif yollar sunmuştur. Bu uygulama ile sınıf içerisinde bir uzmanın olması ile öğretimde özgüvenin artması, eğitimsel bağlamda riskli bir davranışa yönelirken, öğretmene destek sağlandığı belirtilmiştir. Ayrıca uzmanın sınıfta öğretmene yardımcı görevi üstlendiği, alternatif öğrenme ve öğretme görüşleri ile öğretmene destek olduğu ve öğretmen için bir pedagojik alan bilgisi kaynağı olduğu ifade edilmiştir. Çalışmanın sonucunda pedagojik alan bilgisinde olumlu değişim oluşturmada sınıf içi desteğin gerekliliği belirtilmiştir.

Brunsborg (2013) sınıf öğretmenlerinin konu alanı bilgisi, pedagojik alan bilgisi, demografik bilgiler ve öğretim stratejileri bilgilerinin öğrencilerinin okuryazarlık başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğretmenlerin konu alanı bilgisi ve pedagojik alan bilgisi verilerinin toplanmasında bir tarama testi ve gözlem yöntemi kullanılırken, öğrencilerin okuryazarlık performansları MAP (Measures of Academic Progress) ve ORF (Oral Reading Fluency) ile belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin konu alanı bilgisi ve pedagojik alan bilgileri öğrenci başarıları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

2.2.2.2. Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Yurt İçi Araştırmaları

Gökbulut (2010), sınıf öğretmeni adaylarının geometrik cisimler konusundaki pedagojik alan bilgilerini, konu alanı bilgisi, öğretim program bilgisi, öğrenci anlayışları bilgisi ve öğretimsel stratejiler bilgisi bağlamında ortaya koymayı amaçlamıştır. Veriler doküman incelemesi, mülakat ve gözlem ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının konu alanı bilgilerinde eksikliklerinin olduğu, ancak öğrenci anlayışları bilgileri bağlamında, deneyimli olamamalarına rağmen nitelikli cevaplar verdikleri saptanmıştır. Öğretim programı bilgilerinin düşük olduğu tespit edilmiş, ancak öğretmenlik uygulamasında anlatılan konulara yönelik yeterli program bilgisine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Öğretimsel stratejiler bilgisi bileşeni ile ilgili, kavramları karıştırdıkları ve

yöntem ve tekniklerin isimlerini bilmeseler de öğretmenlik uygulamasında çeşitli yöntem ve teknik kullandıkları görülmüştür. Ayrıca dört bileşenin birbiri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Kılınç (2012), mesleki deneyimi az olan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi Millî Mücadele Dönemi konusuna yönelik pedagojik alan bilgilerini incelemiştir. Veriler gözlem, mülakat ve alan bilgisi anketi ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin konu alan bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiş ve bu durumun öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini etkilediği ifade edilmiştir.

Aksu (2013), sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersi kesirler konusuna yönelik pedagojik alan bilgilerinin gelişimini incelemiştir. Çalışmada, veri toplama aracı olarak konu alanı ve pedagojik alan bilgisi testi, gözlem ve mülakat kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinde eksikliklerin olduğu görülmüş ve öğretmenlik uygulama dersi sonrasında pedagojik alan bilgisinin istenilen düzeyde gelişim göstermediği tespit edilmiştir.

Güreş (2014) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersine ilişkin alan bilgisi, öğretim bilgisi ve genel kültür bilgisine yönelik öz yeterlik düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Veriler mesleki yeterlik algılarını ölçmeye yönelik, bir likert tipi ölçek yardımıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının alan ve öğretim bilgilerine yönelik öz yeterlik inançlarının üst seviyede olduğu ifade edilmiştir.

Aydın (2015) çalışmasında, deneyimli sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım ünitesine yönelik pedagojik alan bilgilerini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, doküman analizi, konu alan bilgisi testi, mülakat ve gözlem kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öğretim programı bilgisi bağlamında, yapılandırmacı yaklaşımı benimsemelerine rağmen, yaklaşımın içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde genel olarak geleneksel yaklaşımları kullandıkları saptanmıştır. Pedagojik alan bilgisi bakımından, öğretmenlerin genel olarak yeterli düzeyde oldukları ifade edilmiştir.

Alkış Küçükaydın (2017) araştırma tabanlı öğretim yaklaşımı bağlamında, sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerini incelemiştir. Gözlem ve görüşme formları, içerik temsili, profesyonel ve pedagojik deneyim repertuarı (PaPeRs) doldurma, kart gruplama, kavram haritası ve çizimlerle veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, konu alanı bilgisiyyle pedagojik alan bilgisinin ilişkili olduğu, konu alanındaki eksikliğin pedagojik alan bilgisini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Çalışmada mesleki deneyim ile pedagojik alan bilgi arasında ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, araştırma tabanlı fen öğretimine yönelik bilgilerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Büyükhahin (2018) çalışmasında, fen öğretimine yönelik hazırlanan araştırma tabanlı mesleki gelişim programının, sınıf öğretmenlerinin pedagojik inançlar, pedagojik

alan bilgisi, iletişimsel ve duyuşsal engeller açısından etkisini incelenmiştir. Veriler, öğretmen ve öğrencilerle yapılan mülakatlar, gözlem, araştırmacı günlüğü ve video kayıtlar ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, pedagojik alan bilgisinin eksikliği, duyuşsal ve iletişimsel engelleri tetiklediği belirtilmiştir. Bu engellerin oluşması ile öğretmenlerin pedagojik inançlarının olumsuz etkilendiği belirtilmiştir.

Keleş (2019) çalışmasında, mesleki deneyimi az olan sınıf öğretmenlerinin veri işlemeye yönelik konu alanı bilgisi, öğrenci anlayışları bilgisi, öğretim bilgisi ve öğretim programı bilgisi bileşenleri bağlamında pedagojik alan bilgilerini incelemeyi amaçlamıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir test ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin konu alanı bilgisinin yeterli düzeyde, ancak alt sınıra yakın, öğretim programı bilgisinin ise diğer bileşenlere oranla en düşük yetkinlikte olduğu görülmüştür.

Şen (2019) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin dörtgenler konusuna yönelik konu alanı bilgisi, öğretim programı bilgisi, öğretimsel stratejiler bilgisi ve öğrenci anlayışları bilgisi bağlamında pedagojik alan bilgilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak mülakat, doküman analizi ve gözlem kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin en yetersiz oldukları bilgi bileşeninin öğretim programı bilgisi olduğu, konu alanı bilgilerinde eksiklerin bulunduğu, öğretimsel stratejiler bilgisinde birkaç öğretim yöntem ve tekniğinin dışına çıkamadıkları ve isimlerini hatırlamakta zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenci anlayışları bilgileri ise, diğer bileşenlerin aksine yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

2.3. Literatür Taramasının Sonucu

Ders imecesi ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, bu çalışmaların artarak devam ettiği anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmaların ilk zamanlar ders imecesi yaklaşımının ne olduğu, nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili olduğu, daha sonra dersin öğretimi, öğrenci öğrenmesinin gelişimi ve uygulamada karşılaşılan sorunlar üzerine yoğunlaştığı izlenmektedir. Ders imecesi yaklaşımının uygulandığı çalışmaların büyük bir kısmı, öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmaların daha sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Kısmen de olsa, akademisyenlerin de sürece dâhil edildiği çalışmalar mevcuttur. Söz konusu araştırmalarda, ders imecesinin etkileri birçok yönden ele alınmış ve özet olarak bu yaklaşımın öğretmen ve öğretmen adaylarının belli başlı yeterliklerinde, özellikle ders planı hazırlama ve öğrencilere dair anlayış geliştirme alanlarında etkili olduğu görülmüştür. İlgili çalışmalarda bulgular doğrultusunda, ders imecesinin öğretmen iş birliğini artırma, öğretim materyallerini zenginleştirme, yaratıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme

becerilerini kullanmaya yönlendirme gibi alanlarda öğretmenlerin gelişim gösterdikleri belirtilmiştir.

Diğer önemli bulgu ise, ders imecesinin neredeyse sadece matematik alanında ve az sayıda da fen bilimleri alanında yapıldığıdır. Diğer alanlarda ise çok az sayıdadır. Ders imecesinin uygulama süreci gözden geçirildiğinde matematik alanında çalışmalar ile başlamış olsa bile, başka alanlarda uygulanamayacağı ile ilgili bir durum söz konusu değildir. Yapılan araştırmaların öneriler kısmında ders imecesinin başka alanlarda uygulanabilirliği ve araştırılabilirliği önerisi de dikkat çekmektedir.

Yurt dışında yapılan ders imecesi çalışmaları ülkemizle karşılaştırıldığında, yurt dışında çok yaygın olduğu, yapılan çalışmalarda ders imecesinin daha çok tecrübeli ve tecrübesiz öğretmenlerin tecrübe paylaşımları ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaları amacı ile yapıldığı görülmektedir. Yurtdışındaki ülkelerde elde edilen başarı ders imecesinin, ülkemizdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde de uygulanabileceğine işaret etmektedir.

Pedagojik alan bilgisine yönelik literatür incelendiğinde ise, araştırmaların pedagojik alan bilgisinin kavramsal olarak tartışıldığı, yapısının ve doğasının incelendiği, pedagojik alan bilgisi bileşenlerinin birbiri ile olan ilişkilerinin belirlenmesi, öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması, pedagojik alan bilgisi gelişimini etkileyen unsurların (hizmet içi eğitimler, eğitim modülleri vb.) tespiti ve gelişiminin incelenmesi, öğrencilerin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve akademisyenlerin pedagojik alan bilgilerine ilişkin algılarının incelenmesi, pedagojik alan bilgisi ölçülmesine yönelik ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesi yönünde, bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte ilişkisel çalışmalarda, öğrenci başarısı, tutum, algı, mesleki deneyim, bağlam, öz düzenleme, yenilikçi öğretim yaklaşımları gibi farklı değişkenlerin çalışıldığı tespit edilmiştir.

Pedagojik alan bilgisi gelişimine odaklanan araştırmalarda, çoğunlukla öğretmen adayları ile öğretmenlerin, farklı bağlam ve okul kültürüne sahip öğretmenlerin ya da deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında karşılaştırma yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda, öğretmen ve öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi düzeylerinin zayıf olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak da öğretmen yetiştiren programlarda verilen öğretmen eğitiminin yetersizliğine ve öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca kendilerini geliştirmeye dönük, yeterince çaba içine girmediklerine vurgu yapılmıştır. Fakat bu bağlamda araştırmacıların uyguladığı veya geliştirdiği sorgulama tabanlı ve problem temelli öğretim, farklı yaklaşımlara dayalı yürütülen öğretim aktiviteleri, çeşitli mesleki gelişim programları ile çalıştayların sıklıkla pedagojik alan

bilgisi gelişiminde uygulandığı ve etkisinin incelendiği tespit edilmiştir. Bu uygulamaların çoğunlukla pedagojik alan bilgisi gelişiminde, olumlu etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pedagojik alan bilgisi çalışmalarının daha çok, nitel durum çalışması deseninde gerçekleştirildiği, pedagojik alan bilgisinin gelişimi odaklı araştırmalarda, son yıllarda daha çok karma yöntem yaklaşımına doğru bir geçiş olduğu saptanmıştır. Pedagojik alan bilgisi araştırma verilerinin ise çoklu araçlarla toplandığı, bunlar arasında sıklıkla gözlem, görüşme, doküman inceleme (ders planı), konuya özgü geliştirilen pedagojik alan bilgisi testlerinin yer aldığı, kavram haritası, odak grup görüşmesi, kelime ilişkilendirme testi, araştırmacı ve katılımcı günlüğü, öz değerlendirme formlarının daha az tercih edildiği ve konuya özgü yeni pedagojik alan bilgisi araçlarının geliştirilmesine daha fazla odaklanıldığı dikkat çekmektedir.

Türkiye’de gerçekleştirilen pedagojik alan bilgisi ve ders imecesi çalışmaları uluslararası literatür ile kıyaslandığında, bu çalışmaların çok zayıf kaldığı görülecektir. Pedagojik alan bilgisi ile ilgili araştırmalar eğitim kademesi bağlamında, genellikle ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle, öğretmen branşı ve ders alanı bağlamında, fen alanında (fen bilimleri, fizik, biyoloji, kimya vb.) yürütüldüğü görülmektedir. Ders imecesi ile ilgili yürütülen araştırmalar ise, eğitim kademesi bağlamında yine genellikle ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle, öğretmen branşı ve ders alanı bağlamında matematik branşı veya matematik dersinde yürütüldüğü görülmektedir. İlkokullarda sınıf öğretmenlerinin dahil edildiği ders imecesi sürecine ve pedagojik alan bilgisine yönelik çalışmalar sınırlı sayıdadır. Sınırlı sayıda olan bu çalışmaların da genellikle fen ve matematik derslerinde olduğu görülmektedir. İlkokulda hayat bilgisi dersine yönelik, bir pedagojik alan bilgisi ve ders imecesi çalışmasına ise ülkemiz literatüründe ulaşamamıştır. İlkokul öğretmenlerinin bireylerin yetiştirilmesinde temel yapıyı oluşturma görevini üstlenmiş olması ve ilkokulda mihver bir ders niteliği kazanmış hayat bilgisi dersine yönelik bir ders imecesi yaklaşımının, öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerine ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin olup olmadığının incelenmesinin alana katkı sunması beklenmektedir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin ve öğrencilerin akademik başarılarının gelişimini desteklemek ve için ders imecesi yaklaşımı uygulanmıştır. Bu bölümde sırası ile araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama ve veri toplama süreci, veri analizi ve geçerlik güvenirlik çalışmaları açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ders imecesi uygulamasının, öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin gelişimi ile öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi ve öğretmenlerin ders imecesi yaklaşımına yönelik görüşlerinin belirlenmesini konu alan bu çalışmada, karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem nicel ve nitel yöntemlerin bir araştırma içerisinde birlikte kullanıldığı araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Öğretmenlerin ders imecesi sürecinde, pedagojik alan bilgilerinin gelişimlerinin incelenmesinde, derinlemesine ve ayrıntılı veri toplama olanağı sunan nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, algıların ve olayların doğal ortamında, gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yöntem olarak, nitel yaklaşımın içinde yer alan durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmalarının en temel özelliği, bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Nitel ve nicel olarak kullanılabilen durum çalışmalarında, bir duruma ilişkin etkenler, bütüncül bir yaklaşımla araştırılır, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Genel olarak durum çalışması, araştırmacıların sınırları belirli olan durumları, çoklu veri kaynaklarından detaylı veriler toplayarak araştırdıkları ve sonuç olarak durum temelli temaları rapor ettikleri, nitel bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2016). Durum çalışmasında da diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi araştırma sonuçlarının genellemesi, söz konusu değildir. Ancak her durumdan elde edilen sonuç, benzer durumlar için örnek teşkil edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Desen olarak durum çalışmalarının bir çeşidi olan bütüncül tekli durum araştırması, tercih edilmiştir. Bütüncül tekli durum deseninin tercih edildiği çalışmalarda araştırmacılar, tek bir durum (kişi, grup, program vb.) üzerine odaklanır ve o duruma ilişkin çeşitli faktörlerin etkileşimini, bütüncül bir yaklaşımla incelerler (Creswell, 2016).

Ders imecesinin uygulandığı öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde, gerçekliği araştırmacıdan bağımsız ele alan, kendi haricindeki gerçekliğin de nesnel biçimde gözlenip, ölçülüp, analiz yapılabileceğine inanan ve pozitivist bir görüşü temsil eden (Büyüköztürk vd., 2012) nicel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Ders imecesi ile planlanan ve organize edilen sürecin öğrenci başarısına etkisini belirlemek için, deneysel çalışma türlerinden yarı deneysel yöntem tercih edilmiştir. Desen olarak ise, ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desenlerde, deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili ölçüm sonuçları karşılaştırılır (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmanın deseni Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Yarı Deneysel Araştırma Deseni

Okul	Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
Okul A	Deney A1	ÜBT	Dİ	ÜBT
	Deney A2	ÜBT	Dİ	ÜBT
	Kontrol A	ÜBT	-	ÜBT
Okul B	Deney B1	ÜBT	Dİ	ÜBT
	Deney B2	ÜBT	Dİ	ÜBT
	Kontrol B	ÜBT	-	ÜBT

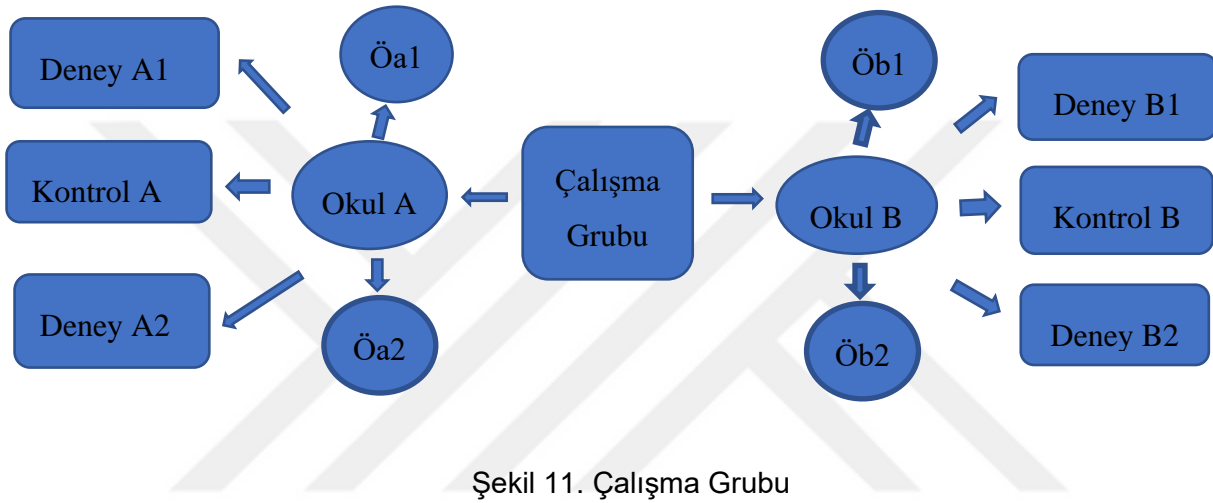
ÜBT: Ünite Başarı Testi

Tablo 3'te Okul A ve Okul B'deki deney ve kontrol gruplarına ders imecesi uygulamasından önce ve sonra ünite başarı testi uygulandığı ifade edilmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Ağrı ili Merkez ilçesinde iki ilkokulda bulunan altı farklı şubede öğrenim gören, üçüncü sınıf öğrencisi (n=167) ve bu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden (n=4) oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, öncelikle Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izinler alınmış olup il müdürlüğünden alınan okul listesinde, araştırma kapsamına girecek nitelikteki 21 okul araştırmacı tarafından listelenmiştir. Okulların belirlenmesinde en az üç tane 3. sınıf şubesine sahip olunması bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Daha sonra listede bulunan 21 okulun yöneticileri ile araştırmacı, görüşme sağlamıştır. Görüşmeler sonucunda sekiz okul yöneticisi, okulunda çalışma yapılmasını uygun görmemiştir; 13 okul yöneticisi okullarındaki 3. sınıfta derse giren sınıf öğretmenleri ile görüşülmesine izin vermiştir. Araştırmacı sınıf öğretmenleriyle görüşme esnasında, uygulama aşamaları, bu aşamaların yaklaşık ne kadar süreceği, uygulamanın hangi zaman aralığını kapsadığı, öğretmenlerden çeşitli verilerin elde edileceği gibi araştırmanın kapsamı, amacı ve uygulama süreci hakkında öğretmenlere bilgilendirme yapmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmanın yürütüleceğini belirtmiştir. Bilgilendirmeler neticesinde her okuldan üç

öğretmenin gönüllü olarak araştırmaya katılacağı, üç farklı okul belirlenmiştir. Bu okullar arasından sosyo-ekonomik düzey, ildeki başarı düzeyi algısı, il içindeki coğrafi konumu, öğretmenlerin mesleki deneyimi gibi hususlara dikkat edilerek, iki okulda araştırmanın yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Nispeten kenar mahallede kalan, sosyo-ekonomik ve akademik başarı düzeyi düşük olan iki okul arasında, rastgele seçim yöntemi ile Okul A, araştırma kapsamına alınmıştır. Daha merkezi bir okul olan Okul B, sosyo-ekonomik düzeyi ve akademik başarı düzeyi yüksek olan okul olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu Şekil 10'da belirtilmiştir.



Şekil 11. Çalışma Grubu

Araştırma dört öğretmen (Öa1, Öa2, Öb1 ve Öb2), iki okul (Okul A ve Okul B) ve altı sınıfta (Deney A1, Deney A2, Kontrol A, Deney B1, Deney B2 ve Kontrol B) yürütülmüştür. Okul A'da görev yapan Öa1 ve Öa2 sırası ile 4 ve 6 yıllık mesleki deneyime sahipken Okul B'de görev yapan Öb1 ve Öb2 sırası ile 15 ve 16 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Okul A'da kontrol grubunun öğretmeni 4 yıllık deneyime sahipken, Okul B'de kontrol grubu öğretmeni 15 yıllık deneyime sahiptir.

Araştırmanın yürütüldüğü okulların sosyo-ekonomik düzeyi ile ilgili bilgiler aşağıda Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4. Okul A ve Okul B'de Yer Alan Öğrencilerin Bazı Sosyo-Ekonomik Özellikleri

Durum	Aile Gelir Durumu		Durum	Anne Eğitim Durumu		Baba Eğitim Durumu	
	OkulA %	OkulB %		OkulA %	OkulB %	OkulA %	OkulB %
Çok Düşük	5	0,0	Okula Gitmedi	30,4	4,4	10,7	0,2
Düşük	30	6,2	İlköğretim	65,0	46,9	72,8	22,0
Orta	50	37,4	Lise	4,6	28,5	15,0	37,4
İyi	12,5	51,6	Üniversite	0,0	18,8	1,5	36,6
Çok İyi	2,5	4,8	Lisansüstü	0,0	1,4	0,0	3,8

Okul A'da öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin gelir durumu incelendiğinde, gelir durumu düşük ve çok düşük olanların oranı %35; orta gelir düzeyinde olanların oranı %50; iyi ve çok iyi gelir düzeyinde olanların oranı %15 görülmektedir. Okul B'nin aile gelir durumu incelendiğinde ise, çok düşük gelir durumunda olan öğrenci bulunmamaktadır. Gelir durumu düşük olanların oranı %6,2; orta gelir durumunda olanların oranı %37,4; iyi ve çok iyi gelir durumunda olanların oranı %56,4 olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu bağlamında okullar incelendiğinde; Okul A'da okuma yazma bilmeyen ve okula gitmemiş annelerin oranı %30,4; ilköğretim mezunu annelerin oranı %65 olarak görülürken, lise mezunu oranı %4,6'dır. Okul A'da üniversite ve lisansüstü eğitimden mezun olan anne bulunmamaktadır. Okul B'de anne eğitim durumu incelendiğinde okuma yazma bilmeyen ve okula gitmemiş annelerin oranı %4,4; ilköğretim mezunu annelerin oranı %46,9; lise mezunu oranı %28,5 üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olan annelerin oranı da %20,2 olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumu bağlamında okullar incelendiğinde, Okul A'da okuma yazma bilmeyen ve okula gitmemiş babaların oranı %10,7; ilköğretim mezunu babaların oranı %72,8; lise mezunu baba oranı %15; üniversite mezunu %1,5'tir. Okul A'da, eğitim durumu lisansüstü eğitim olan baba bulunmamaktadır. Okul B'de baba eğitim durumu incelendiğinde ise okuma yazma bilmeyen ve okula gitmemiş babaların oranı %0,2; ilköğretim mezunu babaların oranı %22; lise mezunu oranı %37,4 üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olan babaların oranı %40,4'tür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde çoklu değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Çoklu tekniklerin kullanılması öğretmenlerin bilgilerini, uygulamalarına yansıtmaya fırsat sağlayarak, mesleki gelişimlerini tespit etmede daha nitelikli sonuçların elde edilmesine fırsat vermektedir (Baxter ve Lederman, 1999). Bu bağlamda çalışmada nitel verileri elde etmek için yarı yapılandırılmış mülakat, yapılandırılmış soruların yer aldığı pedagojik alan bilgisi testi, gözlem ve ders planları kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında ise ünite başarı testi kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu

Yarı yapılandırılmış mülakat formu ilgili konuda derinlemesine bilgi alma, katılımcıya esnek cevaplama olanağı sunma gibi çeşitli avantajlar sunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Ders imecesi süreci öncesinde kullanılan yarı yapılandırılmış mülakat formu (Ek 2), hizmet içi eğitim ve pedagojik alan bilgisine yönelik altı sorudan oluşmaktadır. Ders imecesi süreci sonunda kullanılan yarı yapılandırılmış mülakat formu (Ek 3), ders imecesi ve pedagojik alan bilgisine yönelik on bir sorudan oluşmaktadır. Ayrıca yarı yapılandırılmış

mülakat formunda, mülakat sorularına ek olarak öğretmenlerin cinsiyet, deneyim ve katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerini belirten demografik bilgi formu da bulunmaktadır.

Mülakat soruları, öğretmenlere sorulmadan önce ölçme değerlendirme, program değerlendirme ve temel eğitim olmak üzere üç uzmana sunulmuş ve getirilen önerilere bağlı olarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu şekilde son hali verilen mülakat formu, bir öğretmenle pilot görüşme yapılarak uygulanmıştır. Görüşmenin ardından araştırmacı ve bir uzman, görüşme sorularının son haline karar vererek nihai görüşme formu ortaya konmuştur.

3.3.2.Ders Planı

Öğretmenin yürüteceği ders için, ders planı yapabilmesi onun pedagojik alan bilgisi gelişimi ile ilgili ipuçları sunabilir (Baxter ve Lederman, 1999). Çalışmada öğretmenlerin ders imecesi öncesi bireysel olarak, ders imecesi sürecinde iş birliği ile hazırladıkları ders planları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Bu çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerden ders imecesi süreci başlamadan önce ilgili konunun kazanımlarına yönelik ders planları hazırlamaları ve ders planı çerçevesinde yapılandırılmış pedagojik alan bilgisi sorularına (Ek 4, Ek 6) cevap vermeleri istenmiştir. Ders imecesi sürecinde de her bir grup tarafından, planlama aşamalarında kazanımlara yönelik bir ders planı oluşturulmuş ve planlama aşamasının bitiminde bu ders planları karşılaştırılan ders planı şablonuna göre düzenlenmiştir. Oluşturulmuş ders planı şablonu (Ek 5), plan bilgisi, giriş, gelişme, sonuç ve yararlanılan kaynaklar olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Ders planı şablonunda birinci bölüm; ders, sınıf, konu, öğrenme alanı, kazanım ve süre bilgilerini kapsamaktadır. İkinci bölüm; derse nasıl giriş yapılmalı, öğrencinin dikkati nasıl çekilmeli, motivasyonu nasıl artırılmalı sorularına cevap arayan giriş bölümüdür. Üçüncü bölüm; dersin işleniş bilgilerini, yapılacak etkinlikleri, öğrencilere sorulacak soruları ayrıntılı bir şekilde içeren gelişme bölümüdür. Dördüncü bölüm ise derse ilgili ölçme değerlendirme bilgilerini içermektedir. Beşinci bölümde ders planı hazırlanırken nelerden yararlandığını betimlemek için kullanılan, yararlanılan kaynaklar sunulmaktadır. Ders imecesi döngüsünde bir kazanıma yönelik hazırlanan ve revize süreçlerine giren örnek ders planı (Ek 10), aynı kazanıma yönelik araştırma öncesinde hazırlanan bir ders planı (Ek 8) ve ders planı çerçevesinde cevap verilen yapılandırılmış pedagojik alan bilgisi soruları (Ek 7, Ek 9) ekte sunulmuştur. Ders planları ve pedagojik alan bilgisine yönelik cevaplar ile öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisi değerlendirme formu (Ek 11) kapsamında değerlendirilmiştir.

3.3.3. Gözlemler

Gözlemler, ders imecesinin uygulama aşamasının vazgeçilmez bir unsurudur. Ders imecesi yaklaşımında gözlemler ders planının işlerliğini ve öğrenci davranışlarını ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesinde de bir zorunluluktur (Baxter ve Lederman, 1999). Ders imecesi gözlem aşamasında kullanılmak üzere, araştırmacı tarafından bir gözlem formu (Ek 12) tasarlanmıştır. Her bir gözlem sürecinde, ders imecesi grubundaki öğretmenler ve araştırmacı tarafından planda yapılması gereken değişikliklere yönelik, ders planı ile bütünleşik olan gözlem formlarına (Ek 13) notlar alınmıştır. Ders sonrası tartışma ve yeniden planlama aşamasında, gözlem sonuçlarından yararlanılarak ikinci döngü için değişiklikler yapılmıştır. Gözlem analizinde, işaretlenen evet sütunu 2, kısmen sütunu 1 ve hayır sütunu 0 olarak puanlanmıştır. Ters madde olan 7. Maddede ise evet sütunu 0, kısmen sütunu 1 ve hayır sütunu 2 olarak puanlanmıştır.

3.3.4. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) Testi

Araştırmacı tarafından geliştirilen pedagojik alan bilgisi testi (Ek 14), üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi Evimizde Hayat ünitesine yönelik kazanımlar temel alınarak hazırlanmıştır. Pedagojik alan bilgisi kapsamında konu alanı bilgisi, uygulama öncesi ve sonrasında kazanımlar çerçevesinde kavramların tanımlanması ve örneklerin sunulması bağlamında değerlendirilmiştir (Ek 15). Öğretim programı bilgisi, uygulama öncesi ve sonrasında yatay ve dikey kazanımlar çerçevesinde değerlendirilmiştir (Ek 16).

3.3.5. Ünite Başarı Testi

Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde, ön test ve son test olarak uygulanan bir başarı testi geliştirilmiştir (Ek 17). Başarı testi ile hayat bilgisi dersi Evimizde Hayat ünitesinde yer alan kazanımların öğrenciler açısından ne derece öğrenildiği ölçülmüştür. Hazırlanan başarı testinin kapsam geçerliliği için hayat bilgisi öğretim programı incelenmiş olup, ilgili kazanımları ölçmeye yönelik 28 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Bu sorular Ağrı ili Hamur ilçesinde üçüncü sınıfta öğrenim gören ve rastgele seçilen 12 öğrenciye yazılı form olarak sunulmuş, anlaşılmayan soruları öğretmenlerine sormaları istenmiş ve başarı testi öğrencilerin dönütlerine göre düzeltmeler yapılmıştır. 28 soru ölçme değerlendirme ve program değerlendirme alanında iki uzmanın görüşüne sunulmuş, uzman değerlendirmelerine bağlı olarak dört soru testten çıkarılmıştır. Tablo 5'teki belirtke tablosunda sunulan ve yirmi dört sorudan oluşan başarı testi formu, güvenilirlik çalışması yapılmak üzere hazır hale getirilmiştir.

Tablo 5. Evimizde Hayat Ünitesi Başarı Testi için Hazırlanan Belirtke Tablosu

Kazanımlar	Soru Nu.
Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır.	1, 18, 19
Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.	2, 10, 21
Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer.	6, 16, 20
Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir.	3, 4, 8
Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir.	14, 23, 24
Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	11, 15, 22
Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.	7, 9, 17
İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.	5, 12, 13

Hazırlanan başarı testi, yapılan düzeltmelerden sonra 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Ağrı ili Merkez ilçesinde ilkökul üçüncü sınıfta öğrenim gören n=457 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin testte yer alan sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda, madde analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonunda, Başarı Testinin KR-20 güvenilirlik sayısı 0.84 olarak belirlenmiştir. Testte yer alan her bir madde için, madde güçlük indeksi (Pj) ve madde ayırt edicilik indeksi (rjx) hesaplanmıştır. Maddelerin ayırt edicilik indeksi 0.40 ve daha büyük ise maddelerin çok iyi, 0.30-0.39 arasında ise oldukça iyi olarak sınıflandırılmıştır. 0.20-0.29 arasında ise madde uzman görüşü alınarak kullanılabilir ve 0.19 ve daha küçük ise, madde çok zayıftır ve testten çıkarılmalı ölçütleri çerçevesinde değerlendirilmiştir (Turgut, 1992; Tekin, 2000'den aktaran Akbulut ve Çepni, 2013: 27). Ünite başarı testinin madde ayırt edicilik ve madde güçlük değerleri incelendiğinde, maddelerinin madde ayırt edicilik güçlerinin 0,20'den küçük olması sebebiyle iki sorunun testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Kapsam geçerliliğine dikkat edilerek, diğer altı kazanıma yönelik madde güçlük indeksi düşük, yani çok kolay olan altı soru da testten çıkarılmış olup, her kazanımı ölçmeye yönelik iki soru olmak üzere, 16 sorudan oluşan başarı testinin nihai uygulama formu hazır hale getirilmiştir. Analizler sonucunda on altı maddeden oluşan başarı testinin her bir maddesinin ayırt edicilik ve madde güçlük değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ünite Başarı Testi Ayırt Edicilik (rjx) ve Madde Güçlük (Pj) Değerleri

Soru Nu.	Madde Ayırt Edicilik Gücü (rjx)	Madde Güçlük İndeksi (Pj)
1	.283	.77
2	.509	.78
3	.476	.75
4	.317	.49
5	.569	.76
6	.422	.63
7	.462	.77
8	.496	.77
9	.326	.51
10	.393	.78

11	.512	.79
12	.321	.56
13	.344	.54
14	.498	.65
15	.333	.58
16	.454	.66

Madde analizi sonucunda on altı soruluk nihai testte dördüncü maddenin en zor (Pj: .49), on birinci maddenin en kolay (Pj: .79), beşinci maddenin ayırt ediciliğinin en fazla (rjx: .57) olduğu görülmektedir. Başarı testinin ortalama güçlüğü Pj=.67, ayırt edicilik indeksi rjx=.42 ve testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,81 olarak tespit edilmiştir.

3.4. Uygulama ve Veri Toplama Süreci

- ✓ Araştırma kapsamında 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkökul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi Evimizde Hayat ünitesine yönelik ünite başarı testi geliştirilmiştir. Yine bu süreçte yarı yapılandırılmış mülakat formu oluşturulmuş, ders planı taslak formu ve gözlem formu tasarlanmıştır.
- ✓ Pilot uygulama 2019 yılı ekim ayında gerekli izinler alınarak Ağrı ili Hamur ilçesinde iki ilkökulda üç öğretmen ile Tablo 5'te belirtilen ilkökul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi Evimizde Hayat ünitesindeki "Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır" ve "Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir" kazanımları sınırlığında 7-16 Ekim 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.
- ✓ 2019-2020 eğitim öğretim yılı eylül ayında, Çalışma Grubu altında belirtilen okullardan dört öğretmen ile deney ve kontrol grupları yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Öğretmenlere yönelik 28 Ekim 2019 Pazartesi günü Okul A'daki öğretmenlere, 30 Ekim 2019 Çarşamba günü Okul B'deki öğretmenlere araştırmacı tarafından ders imecesine yönelik bilgilendirme semineri verilmiştir.
- ✓ Ders imecesi bilgilendirme seminerinde, ders imecesi planlama aşaması Okul A için perşembe, Okul B için ise pazartesi olarak kararlaştırılmıştır. Planlanan dersin öğretimi, yani uygulama aşaması Deney A1 ve Deney B1 için salı; Deney A2 ve Deney B2 için çarşamba günleri olarak kararlaştırılmıştır. Bu günlerin seçilmesinin sebebi, gözlem yapacak olan öğretmenlerin haftalık ders programına göre sınıflarında yabancı dil dersi olmasıdır. Bu yolla gözlem yapan öğretmenlerin sınıfı, yabancı dil dersinde olduğundan eğitim öğretim aksamadan deneysel uygulama yürütülebilmiştir. Uygulama dersinden hemen sonra da tartışma aşamasına geçilerek, ders planının gözlemler bağlamında yeniden düzenlenmesinde karar kılınmıştır.

- ✓ 25 Ekim 2019-8 Kasım 2019 tarihleri arasında uygulama öncesi öğretmenlerle mülakat gerçekleştirilmiştir. Mülakatların sonrasında aynı gün içinde mülakatın yapıldığı öğretmene pedagojik alan bilgisi testi uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlere ders planı şablonları verilerek kazanımlara yönelik ders planı hazırlamaları istenmiştir.
- ✓ 28 Ekim 2019 tarihinde Okul A'daki, 30 Ekim 2019 tarihinde ise Okul B'deki deney ve kontrol grubu öğrencilerine ünite başarı testi uygulanmıştır.
- ✓ 31 Ekim- 25 Aralık 2019 tarihleri arasında üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi Evimizde Hayat ünitesi kapsamında asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulamaya ait süreç ayrıntıları ile Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7. Ders İmecesi Süreci Uygulama Takvimi

Hafta	Okul	Uygulama Adı	Tarih	Zaman	Öğretmen	Kazanım
1.Hafta	Okul A	Ön test	28.10.2019	2, 3 ve 4. Ders	Araştırmacı	Ünite Başarı Testi
	Okul B	Ön test	30.10.2019	2, 3 ve 4. Ders	Araştırmacı	
2. Hafta	Okul A	Plan Oluşturma	31.10.2019	11:50-13:10	Tüm katılımcılar	Kazanım 1. Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır.
		1.Uygulama	05.11.2019	5 ve 6. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler	
	1.Değerlendirme ve Geliştirme	14:30 – 15:30		Tüm katılımcılar		
	2.Uygulama	06.11.2019	3 ve 4. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler		
	2.Değerlendirme ve Geliştirme		12:00-13:00	Tüm katılımcılar		
	Plan Oluşturma	04.11.2019	12:00-13:00	Tüm katılımcılar		
	Okul B	1.Uygulama	05.11.2019	3 ve 4. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler	
		1.Değerlendirme ve Geliştirme		12:00-13:00	Tüm katılımcılar	
		2.Uygulama	06.11.2019	1 ve 2. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler	
		2.Değerlendirme ve Geliştirme		14:30-15:30	Tüm katılımcılar	
Plan Oluşturma	07.11.2019	11:50-13:10	Tüm katılımcılar			
3. Hafta	Okul A	1.Uygulama	12.11.2019	5 ve 6. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler	Kazanım 2. Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.
		1.Değerlendirme ve Geliştirme		14:30 – 15:30	Tüm katılımcılar	
		2.Uygulama	13.11.2019	3 ve 4. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler	
	2.Değerlendirme ve Geliştirme	12:00-13:00		Tüm katılımcılar		
	Plan Oluşturma	11.11.2019	12:00-13:00	Tüm katılımcılar		
	Okul B	1.Uygulama	12.11.2019	3 ve 4. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler	
1.Değerlendirme ve Geliştirme		12:00-13:00		Tüm katılımcılar		

		2.Uygulama 2.Değerlendirme ve Geliştirme	13.11.2019	1 ve 2. Ders 14:30- 15:30	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler Tüm katılımcılar	
4. Hafta	Okul A	Plan Oluşturma	14.11.2019	11:50- 13:10	Tüm katılımcılar	Kazanım 3. Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer. Kazanım 4. Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir.
		1.Uygulama 1.Değerlendirme ve Geliştirme	26.11.2019	5 ve 6. Ders 14:30 – 15:30	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler Tüm katılımcılar	
		2.Uygulama 2.Değerlendirme ve Geliştirme	27.11.2019	3 ve 4. Ders 12:00- 13:00	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler Tüm katılımcılar	
		Plan Oluşturma	25.11.2019	12:00- 13:00	Tüm katılımcılar	
	Okul B	1.Uygulama 1.Değerlendirme ve Geliştirme	26.11.2019	3 ve 4. Ders 12:00- 13:00	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler Tüm katılımcılar	
		2.Uygulama 2.Değerlendirme ve Geliştirme	27.11.2019	1 ve 2. Ders 14:30- 15:30	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler Tüm katılımcılar	
		Plan Oluşturma	28.11.2019	11:50- 13:10	Tüm katılımcılar	
		1.Uygulama 1.Değerlendirme ve Geliştirme	03.12.2019	5 ve 6. Ders 14:30 – 15:30	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler Tüm katılımcılar	
5. Hafta	Okul A	2.Uygulama 2.Değerlendirme ve Geliştirme	04.12.2019	3 ve 4. Ders 12:00- 13:00	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler Tüm katılımcılar	Kazanım 5. Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir.
		Plan Oluşturma	02.12.2019	12:00- 13:00	Tüm katılımcılar	
		1.Uygulama 1.Değerlendirme ve Geliştirme	03.12.2019	3 ve 4. Ders 12:00- 13:00	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler Tüm katılımcılar	
		2.Uygulama 2.Değerlendirme ve Geliştirme	04.12.2019	1 ve 2. Ders 14:30- 15:30	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler Tüm katılımcılar	
	Okul B	Plan Oluşturma	05.12.2019	11:50- 13:10	Tüm katılımcılar	
		1.Uygulama 1.Değerlendirme ve Geliştirme	10.12.2019	5 ve 6. Ders 14:30 – 15:30	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler Tüm katılımcılar	
		2.Uygulama 2.Değerlendirme ve Geliştirme	11.12.2019	3 ve 4. Ders 12:00- 13:00	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler Tüm katılımcılar	
		Plan Oluşturma	09.12.2019	12:00- 13:00	Tüm katılımcılar	
6. Hafta	Okul A	1.Uygulama 1.Değerlendirme ve Geliştirme	10.12.2019	3 ve 4. Ders 12:00- 13:00	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler Tüm katılımcılar	Kazanım 6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
		2.Uygulama 2.Değerlendirme ve Geliştirme	11.12.2019	1 ve 2. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler	
	Okul B	1.Uygulama 1.Değerlendirme ve Geliştirme	10.12.2019	3 ve 4. Ders 12:00- 13:00	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler Tüm katılımcılar	
		2.Uygulama	11.12.2019	1 ve 2. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler	

		2.Değerlendirme ve Geliştirme		14:30-15:30	Tüm katılımcılar		
		Plan Oluşturma	12.12.2019	11:50-13:10	Tüm katılımcılar		
7. Hafta	Okul A	1.Uygulama		5 ve 6. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler	Kazanım 7. Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.	
		1.Değerlendirme ve Geliştirme	17.12.2019	14:30 – 15:30	Tüm katılımcılar		
		2.Uygulama		3 ve 4. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler		
		2.Değerlendirme ve Geliştirme	18.12.2019	12:00-13:00	Tüm katılımcılar		
			Plan Oluşturma	16.12.2019	12:00-13:00		Tüm katılımcılar
	Okul B	1.Uygulama		3 ve 4. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler		
		1.Değerlendirme ve Geliştirme	17.12.2019	12:00-13:00	Tüm katılımcılar		
		2.Uygulama		1 ve 2. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler		
2.Değerlendirme ve Geliştirme		18.12.2019	14:30-15:30	Tüm katılımcılar			
8. Hafta		Plan Oluşturma	19.12.2019	11:50-13:10	Tüm katılımcılar	Kazanım 8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.	
	Okul A	1.Uygulama		5 ve 6. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler		
		1.Değerlendirme ve Geliştirme	24.12.2019	14:30 – 15:30	Tüm katılımcılar		
		2.Uygulama		3 ve 4. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler		
		2.Değerlendirme ve Geliştirme	25.12.2019	12:00-13:00	Tüm katılımcılar		
			Plan Oluşturma	23.12.2019	12:00-13:00		Tüm katılımcılar
	Okul B	1.Uygulama		3 ve 4. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler		
		1.Değerlendirme ve Geliştirme	24.12.2019	12:00-13:00	Tüm katılımcılar		
2.Uygulama			1 ve 2. Ders	Sınıf Öğretmeni Gözlemciler			
2.Değerlendirme ve Geliştirme		25.12.2019	14:30-15:30	Tüm katılımcılar			
9. Hafta	Okul A	Son test	26.12.2019	2, 3 ve 4. Ders	Araştırmacı	Ünite Başarı Testi	
	Okul B	Son test	27.12.2019	2, 3 ve 4. Ders	Araştırmacı	Ünite Başarı Testi	

- ✓ Tablo 7’de belirtildiği üzere ders imecesi sürecinde her hafta ilgili kazanım çerçevesinde Plan Oluşturma, 1. Uygulama, 1. Değerlendirme ve Geliştirme, 2. Uygulama ve 2. Değerlendirme ve Nihai Plan Oluşturma aşamaları takip edilerek sürdürülmüştür. Her plan oluşturma aşamasından bir gün önce, öğretmenlere ilgili kazanıma ilişkin öğrenci anlayışları bilgisine yönelik yapılandırılmış pedagojik alan bilgisi soruları verilmiş, cevaplamaları istenmiş ve her plan oluşturma aşamasından hemen önce cevaplar alınmıştır. Plan oluşturma aşamasında ilgili kazanıma yönelik ders imecesi grubundaki öğretmenler tarafından, iş birliği içerisinde plan hazırlanmıştır. Bu plan çerçevesinde, öğrencilere yöneltilecek sorular, uygulanacak

etkinlikler, kullanılacak yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme araçları gibi birçok öğretimsel unsura karar verilmiştir. 1. Uygulama aşamasında, planın uygulanacağı sınıfın öğretmeni planı uygulamış olup, ders imecesi grubundaki diğer öğretmen ve araştırmacı gözlem yapmıştır. Uygulama aşamasını bitirdikten sonra aynı gün içinde 1. Değerlendirme ve Geliştirme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada ilk söz hakkını, dersin öğretimini yapan öğretmen almış ve gerekli düzeltmelerin neler olması gerektiğine yönelik yansıtıcı değerlendirme yapmasına imkân verilmiştir. Ardından gözlem yapan öğretmenler, gözlem sonuçları çerçevesinde dönütlerini paylaşmışlardır. Yapılması gereken değişikliklere yönelik birlikte karar verilmiş ve değişiklikler yapılmıştır. 2. Uygulama aşamasında güncellenen plan ile ders imecesi grubundaki diğer öğretmen, kendi sınıfında öğretimini gerçekleştirmiştir. Yine aynı şekilde ders imecesi grubundaki diğer öğretmen ve araştırmacı dersi gözlemlemiştir. Ders bitiminde 2. Değerlendirme ve Nihai Plan Oluşturma aşamasına geçilmiştir. Yine bu aşamada da ilk söz hakkını dersin öğretimini yapan öğretmen almış ve gerekli düzeltmelerin neler olması gerektiğini ifade etmiştir. Ardından yine gözlem yapan öğretmenler, gözlem sonuçları çerçevesinde yapılması gereken değişiklikleri bildirmiş ve birlikte karar alınarak ders planında değişiklikler yapılmıştır. Son şekli verilen ders planları ile öğretimsel stratejiler ve ölçme değerlendirmeye yönelik yapılandırılmış pedagojik alan bilgisi soruları verilmiş, cevaplamaları istenmiş ve bir gün sonra teslim alınmıştır.

- ✓ 26 Aralık 2019 tarihinde Okul A'da, 27 Aralık 2019 tarihinde ise Okul B'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ünitesi başarı testi son test olarak uygulanmıştır.
- ✓ 2 Ocak 2020 ile 23 Ocak 2020 tarihleri arasında ders imecesi sürecine katılan öğretmenler ile yarı yapılandırılmış mülakat gerçekleştirilmiş olup, mülakatın yapıldığı öğretmene aynı gün pedagojik alan bilgisi testi uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel veriler çözümlenirken, içerik analizi ve betimsel analizden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verilerden kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenerek yorumlanır. Betimsel analizde ise betimleme yapmak için doğrudan alıntılara yer verilerek okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda ders planları, mülakat, gözlem ve pedagojik alan bilgisi testi sonucunda elde edilen veriler tema, alt tema ve kategoriler şeklinde sistematik bir şekilde sınıflandırılmış ve doğrudan alıntılar ile okuyucuya sunulmuştur.

Nicel verilerin analizlerinde SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerde öncelikle normallik analizleri yapılmıştır. Verilerin normallik analizlerinde basıklık-çarpıklık değerleri, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri ile histogram kullanılmıştır. Normallik testlerinin sonuçlarına göre normal dağılım gösteren veri gruplarında parametrik testlerden One-Way Anova ve Paired Sample t testleri; normal dağılım göstermeyen veri gruplarında ise nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2019).

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırmayı ve araştırdığı olguyu yansız bir biçimde, olduğu gibi yürütmesi ve gözlememesi anlamına gelmektedir. Geçerliğin sağlanmasında, veri toplama sürecinde olabildiğince çeşitleme yapılması önemlidir. Genel anlamda geçerlik araştırma sonuçlarının doğruluğu olarak ifade edilebilir. Araştırmalarda geçerlik iç ve dış geçerlik olmak üzere ikiye ayrılır. Dış geçerlik, elde edilen sonuçların, benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliği ile ilgiliyken, iç geçerlik araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin, gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliği, yani inandırıcılığı ile ilişkilidir. Güvenirlik ise, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Aynı şekilde güvenirlik de ikiye ayrılmaktadır. Dış güvenirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilmeyeceği, yani araştırmanın tutarlılığı ile ilgiliyken, iç güvenirlik başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuca ulaşımaya ulaşamayacağı, yani teyit edilebilirlik ile ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada, geçerliliği sağlamak için öğretmenlerin ders imecesi sürecindeki yaşantılarını betimlemek amacıyla, veri toplama araçlarının hazırlanması ve uygulaması sürecinde uzman görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca verileri elde etmede, birden çok veri toplama aracı kullanılarak çeşitlenmeye gidilmiştir. Veri toplamada çeşitlilik ve uzman incelemesi aynı zamanda güvenirliliği sağlamada da kullanılan yöntemlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada ayrıca pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada sürecin, veri toplama araçlarının, oluşabilecek olumlu ve olumsuz durumların ve yöntemin etkililiği test edilmiştir. Buradan alınan sonuçlar ile asıl uygulama süreci şekillendirilmiştir.

Bulguların geçerliliği için derinlemesine betimlemeler yapılmış ve sunulmuştur. Ayrıca veriler üç uzman tarafından kontrol edilmiş ve kodlanmıştır. Bununla dış denetleyici kontrolünün ve çapraz kontrolün sağlanması hedeflenmiştir. Verilerin kaydedilmesi ve birden çok kişinin kodlanması, araştırmanın aynı zamanda güvenirliliğini artırmaktadır. Bu bağlamda pedagojik alan bilgisi teması altında yer alan konu alanı bilgisi, öğretim programı

bilgisi, öğretimsel stratejiler bilgisi, ölçme değerlendirme bilgisi ve öğrenci anlayışları bilgisine yönelik toplanan veriler, veri kodlama tecrübesi bulunan bir başka kişi tarafından tekrar kodlanmış ve görüş farklılıkları farklı bir uzman tarafından değerlendirilmiştir.

Kodlamaların güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen *Uyuşum Yüzdesi*= $[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]*100$ formülü ile hesaplanmıştır (Baltacı, 2017). Yapılan hesaplamalar sonucunda uygulama öncesinde toplanan verilerde yapılan kodlamalar arasındaki uyum yüzdesi konu alanı bilgisinde %82.61, öğretim programı bilgisinde %87.88, öğretimsel stratejiler bilgisinde %78.13, ölçme değerlendirme bilgisinde %95.31, öğrenci anlayışları bilgisinde %83.59 olarak hesaplanmıştır. Ders imcesi sonrası toplanan verilerde yapılan kodlamalar arasındaki uyum yüzdesi konu alanı bilgisinde %80.92, öğretim programı bilgisinde %84.62, öğretimsel stratejiler bilgisinde %83.75, ölçme değerlendirme bilgisinde %93.75, öğrenci anlayışları bilgisinde %83.93 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada, bir takım etik kurallar ön planda tutulmuştur. Bu kapsamda araştırma başlamadan önce Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır (Ek 1). Ayrıca araştırmanın yürütüldüğü okullarda, okul yöneticilerine ders imcesi uygulaması hakkında bilgi verilmiş ve sözlü onayları alınmıştır. Katılımcı, öğretmenlerin haklarını ve gizliliklerini korumak amacıyla veri toplamaya başlamadan önce, çalışmanın amacı, kapsamı, araştırma ve ders imcesi süreci konusunda öğretmenler bilgilendirilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin kimlikleri gizli tutulmuş ve her birine (Öa1, Öa2, Öb1, Öb2) kodlar verilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcı öğretmenlerin izinleri alınarak uygulama sürecinin görüntü kayıtları alınmıştır (Ek 19).

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yürütülen çalışmalar aşağıda Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Yapılan Çalışmalar

Ölçüt	Uygulama
İnanırcılık	✓ Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış ve bu kayıtlar bire bir metin belgesine aktarılmıştır.
	✓ Veriler toplanmadan önce ilgili kurum (Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü) ve kişilerden (öğrenci, veli, öğretmen, okul yönetimi) izin alınmıştır.
	✓ Bulgularda sunulan veriler, veri toplama araçlarından bire bir alıntılar yapılarak desteklenmiştir.
	✓ Uygulama sürecinin görüntü kayıtları alınmıştır.
Aktarılabirlik	✓ Araştırma yönteminin tercihine ilişkin gerekçeler detaylı bir şekilde açıklanmıştır.
	✓ Araştırmanın veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve veri analiz yöntemleri detaylı bir şekilde ifade edilmiştir.
	✓ Araştırma sonuçlarının farklı zamanlarda benzer koşullarda ve ortamlarda genellenebilmesi için araştırma süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Katılımcıların belirlenmesinde kullanılan yöntemler ve bu yöntemle ilişkin gerekçeler detaylarıyla sunulmuştur. ✓ Araştırmanın sınırlılıkları net bir şekilde ortaya konulmuştur.
Tutarlılık	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Araştırmada görüşmeler, PAB testi, gözlem formları ve ders planları gibi farklı veri toplama araçlarından elde edilen bulgular karşılaştırılarak araştırmanın sonuçları ortaya konulmuştur. ✓ Veri toplama araçları geliştirilirken literatürden faydalanılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. ✓ Araştırmada elde edilen verilerin farklı değişkenlerden etkilenmemesi için tüm katılımcılardan benzer ortam ve uygulamalar üzerinden veriler toplanmıştır.
Teyit edilebilirlik	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Geliştirilen veri toplama araçlarının uygunluğu pilot uygulama sürecinde test edilmiştir ve düzenlemeler yapılarak teyit edilmiştir. ✓ Elde edilen verilerin analizlerinde kullanılan yöntemler literatürle desteklenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. ✓ Verilerden yola çıkılarak ortaya konulan bulgular ve sonuçlar farklı uzmanların değerlendirmeleri ve teyit etmeleri doğrultusunda sağlanmıştır.

IV.BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri ve ders imecesine yönelik görüşleri ile ders imecesinin akademik başarıya etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Pedagojik Alan Bilgilerine Yönelik Bulgular

Ana tema olarak sunulan pedagojik alan bilgisi; konu alanı bilgisi, öğretim programı bilgisi, öğretimsel stratejiler bilgisi, ölçme değerlendirme bilgisi ve öğrenci anlayışları bilgisi alt temaları çerçevesinde incelenmiş olup bulgular aynı tema başlıkları altında sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin Konu Alanı Bilgisinin Gelişimine Yönelik Bulgular

Konu alanı bilgisi; ünite kavramları, tanımlamalar ve örnekler kategorileri altında sunulmuştur. Konu alanı bilgisine yönelik bulgular yarı yapılandırılmış mülakat ve pedagojik alan bilgisi testi ile elde edilmiştir. Bulgular ders imecesi öncesi öğretmenlerin konu alanı bilgisi, ders imecesi sonrası öğretmenlerin konu alanı bilgisi ve ders imecesinin konu alanı bilgisinin gelişimine etkisi başlıkları altında sırası ile sunulmuştur. Ders imecesi öncesi ve sonrasında konu alanı bilgisine yönelik elde edilen bulgular, ders imecesinin konu alanı bilgisinin gelişimine etkisini ortaya koymak amacıyla sayısallaştırılarak sunulmuştur.

4.1.1.1. Ders İmecesi Öncesi Öğretmenlerin Konu Alanı Bilgisi

Bu bölümde ders imecesi öncesi konu alanı bilgisine yönelik öğretmenlerden elde edilen veriler ve bulgular sunulmuştur.

4.1.1.1.1. Ünite Kavramları Kategorisi

Hayat bilgisi dersi Evimizde Hayat ünitesinde hangi kavramlar yer almaktadır? sorusuna yönelik öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve ünite kazanımlarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Kavram olarak, yardımlaşma vardır. Bu yine çocukların günlük yaşama uygulayabileceği bu evlerinin adreslerini öğrenirler. Yemek hazırlama kendilerini doyurabilecek şekilde sandviç hazırlama tarzı gibi genel olarak evdeki çocukların uygulayabileceği işlerine yarayacak bilgiler var.

Öa2: Ev kavramı yer almaktadır. Aile kavramı ailede iş birliği, komşuluk yer alır. Kroki kavramı vardır. Tasarruf tutumluluk plan da vardır diye düşünüyorum.

Sonrasında evimizde hayat, odasını toplaması gerektiğini bilir, çocukluk vardır, büyüklerinin çocuklukları, oynadıkları oyunlar.

Öb1: Evimizde hayat, aile içi iş birliğine yer veriliyor. Ondan sonra evimizde alacağımız isteklerimiz, ihtiyaçlarımız olabilir. Bizim üzerimize düşen sorumluluklar çocuk olarak neler yapabileceğimiz. Örneğin bir oda toplama sorumluluğunun bize ait olduğunu ama cam silme veya bir para kazanma sorumluluğu bize ait olmadığı olabilir öyle şeyler.

Öb2: Aile ile ilgili kavramlar. Hala, teyze, amca, dayı, aile bireylerinin tanıtımı var, zaten biliyorsunuz ikinci sınıfta da birinci sınıfta da biz bu üniteleri işleyerek devam ediyoruz. Devamlılık esası var. Aynı üniteler ile aynı kavramları işlemeye devam ediyoruz.

Tablo 9. Ders İmecesi Öncesi Ünite Kavramlarına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi				
Kategori	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2
Ünite Kavramları	Yardımlaşma, adres	Ev, aile, iş birliği, komşuluk, kroki, tasarruf, plan, oyun, tutumluluk, aile büyüğü, çocukluk	İş birliği, istek, ihtiyaç, sorumluluk	Aile, aile bireyi, hala, teyze, amca, dayı

Öa1, Evimizde Hayat ünitesine yönelik yardımlaşma ve adres kavramlarını ifade etmiştir. Öa1'in belirttiği sandviç tarzı yemek hazırlama sağlıklı hayat ünitesi kapsamında ele alınmaktadır (MEB, 2018). Öa2 ev, aile, iş birliği, komşuluk, kroki, tasarruf, tutumluluk, plan, çocukluk, aile büyüğü ve oyun olmak üzere Evimizde Hayat ünitesinde yer alan 11 kavram belirtmiştir. Öb1 iş birliği, istek, ihtiyaç ve sorumluluk olmak üzere 4 kavram ifade etmiştir. Öb2'nin ise aile, hala, teyze, amca, dayı, aile bireyi olmak üzere 6 kavram belirttiği görülmektedir.

4.1.1.1.2. Tanımlamalar Kategorisi

Öğretmenlerin aile kavramına yönelik getirdikleri tanımlamalar ve tanımlamalara ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Birbirlerine sevgi bağı ile bağlı bireylerden oluşan yapıdır.

Öa2: Anne, baba ve çocuklardan oluşan toplumun en küçük yapı birimidir

Öb1: Karı, koca ve çocuklardan oluşan topluluk

Öb2: Anne, baba çocuk ve diğer yakın akrabalardan oluşan topluluk.

Tablo 10. Ders İmecesini Öncesi Tanımlamaya İlişkin Birinci Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi				
Kavram	Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Aile	Öa1			X
	Öa2	X		
	Öb1		X	
	Öb2		X	

Öa1'in aile kavramına yönelik tanımı incelendiğinde sevgi bağına vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak aile evlilik ve kan bağına dayalı olan bir yapıdır. Karı, koca, anne, baba, çocuklar ve kardeşler aile kavramını oluşturan unsurlar olmasına rağmen bu unsurlara değinilmemiştir. Ayrıca aile kavramının en büyük ayırt edici toplumu oluşturan en küçük birlik özelliğine de yer verilmemiştir. Öa2'nin aile kavramına yönelik tanımı incelendiğinde anne, baba ve çocuk unsurlarını belirtmiş, bu unsurların evlilik ve kan bağına işaret ettiği belirlenmiş ve ailenin toplumun en küçük yapı birimi olduğunu ifade etmiştir. Öb1 ve Öb2 yaptıkları tanımlamalarda karı, koca ve çocuk unsurlarını belirtmişlerdir. Bu unsurlar da evlilik ve kan bağına işaret etmektedir. Ancak ailenin toplum içindeki en küçük birlik olduğuna tanımlamalarında yer verilmemiştir. Bu bağlamda Öa2'nin yeterli, Öb1 ve Öb2'nin kısmen yeterli düzeyde tanımladıkları söylenebilir. Öa1'in tanımlaması ise yetersiz olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin komşuluk kavramına yönelik getirdikleri tanımlamalar ve tanımlamalara ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Mahallede birbirine yakın evlerde yaşayan insanlar.

Öa2: Birbirlerine yakın evlerde oturan insanların arasındaki toplumsal ilişki

Öb1: Birbirine yakın yerlerde oturan kişiler arası sosyal ilişkiler.

Öb2: En yakın ikinci ailedir

Tablo 11. Ders İmecesini Öncesi Tanımlamaya İlişkin İkinci Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi				
Kavram	Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Komşuluk	Öa1			X
	Öa2	X		
	Öb1	X		
	Öb2			X

Öa2 ve Öb1'in komşuluk kavramına yönelik tanımlamaları incelendiğinde kavramın doğru şekilde açıklandığı söylenebilir. Komşuluk kavramına yönelik diğer öğretmenlerin tanımları incelendiğinde Öa1'in komşuluk yerine komşu kavramını tanımladığı, Öb2'nin ise

kavramı doğru tanımlamadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda Öa2 ve Öb1'in komşuluk kavramını yeterli düzeyde tanımladıkları, Öa1 ve Öb2'nin ise yanlış tanımladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin kroki kavramına yönelik getirdikleri tanımlamalar ve tanımlamalara ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Bir yerin kuş bakışı çiziminin yapılmasıdır.

Öa2: Bir yerin kuş bakışı olarak plansız bir şekilde çizilmesidir.

Öb1: Bir yerin kuş bakışı, ölçeksiz çizimidir

Öb2: Bir yerin kuş bakışı kaba taslak çizimi

Tablo 12. Ders İmecesini Öncesi Tanımlamaya İlişkin Üçüncü Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi				
Kavram	Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Kroki	Öa1		X	
	Öa2	X		
	Öb1	X		
	Öb2	X		

Tanımlamalar incelendiğinde tüm öğretmenlerin kroki kavramının temel özelliklerinden *kuş bakışı* ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öa1'in tanımlamasında kavramın temel özelliği olan ölçüsüz veya kabataslak ifadesine yer vermediği, Öa2'nin ifade ettiği *plansız* sözcüğünün kavramın *ölçüsüz* ve *kabataslak* özelliğini işaret ettiği saptanmıştır. Öb1 ve Öb2'nin yaptıkları tanımlamaların doğru olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda Öa1'in kısmen yeterli, diğer öğretmenlerin yeterli düzeyde kroki kavramını tanımladıkları söylenebilir.

4.1.1.1.3. Örnekler Kategorisi

Öğretmenlerin aile büyüklerinin çocukluğu ile şimdiki çocukların yaşadıkları dönem arasındaki farklılıklara yönelik verdikleri örnekler ve örneklerle ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Teknoloji, ekonomik değişkenlik, fiziki yapı, sosyal ortam

Öa2: Oynanan oyunlar, teknolojik araç-gereç kullanımı, ulaşım araçları, giyilen kıyafetler

Öb1: Paylaşmamak, teknolojiye düşkünlük, oyun kuramama, doyumsuzluk

Öb2: Oynadıkları oyunlar, giyimleri, dinledikleri müzikler, oyuncaklar

Tablo 13. Ders İmecesini Öncesi Örneklerle İlişkin Birinci Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi			
Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Öa1		3	1
Öa2	2	2	
Öb1		2	2
Öb2	2	2	

Öa1'in verdiği örnekler incelendiğinde teknoloji; dönemin teknoloji imkânlarını, fiziki yapı; aile büyüklerinin doğdukları ve büyüdükleri yerleri, sosyal ortam; yapmaktan hoşlanılan işleri işaret etmektedir. Ancak verilen ekonomik değişkenlik örneği kazanımda yer verilen açıklamalarla ilişkilendirilememiştir. Öa2'nin örnekleri incelendiğinde oynanan oyunlar ve teknolojik araç gereç kullanımı kazanımın açıklaması ile birebir örtüşmektedir. Ulaşım araçları örneği de dönemin teknoloji imkânlarını, giyilen kıyafetler örneği ise yapmaktan hoşlanılan işleri işaret etmektedir. Öb1'in sunduğu örnekler incelendiğinde teknolojik düşünlük; dönemin teknoloji imkânlarını, oyun kuramama; oyunları işaret etmektedir. Paylaşmamak ve doyumumsuzluk örnekleri ise kişisel özellik olarak değerlendirilmiştir. Öb2'nin ifade ettiği oynadıkları oyunlar ve oyuncak örnekleri kazanımın açıklaması ile birebir örtüşmektedir. Dinledikleri müzikler ve giyimleri örnekleri yapmaktan hoşlanılan işleri işaret etmektedir.

Öğretmenlerin komşuluk ilişkilerinin sağlıklı şekilde yürütülmesinde neler yapılması gerektiğine yönelik verdikleri örnekler ve örneklere ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Hoşgörü, yardımseverlik ve samimiyet

Öa2: Dayanışma içinde olabilmeli, empati becerisi, güçlü bir iletişim gereklidir.

Öb1: Saygı, güven, paylaşmak

Öb2: Misafirlikler artırılmalı, güven duygusu, rahatsızlık verilmemeli

Tablo 14. Ders İmecesini Öncesi Örneklerle İlişkin İkinci Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi			
Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Öa1		3	
Öa2	2	1	
Öb1	1	2	
Öb2	2	1	

Öa1'in verdiği örnekler incelendiğinde örneklerin komşuluk ilişkilerini geliştirici kişisel özellikler olduğu görülmektedir. Öa2'nin belirttiği dayanışma ve güçlü iletişim örnekleri komşuluk ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde yapılması gerekenleri ifade ettiği,

empati becerisinin ise komşuluk ilişkilerini geliştirici kişisel bir özellik olduğu tespit edilmiştir. Öb1'in verdiği saygı ve güven örneklerinin komşuluk ilişkilerini geliştirici kişisel özellikleri, paylaşmak örneğinin ise yapılması gerekeni ifade ettiği saptanmıştır. Öb2'nin sunduğu misafirliklerin artırılması ve rahatsızlık verilmemesi örnekleri komşuluk ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde yapılması gerekenleri, güven duygusunun komşuluk ilişkilerini geliştiren kişisel bir özellik olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ifade ettiği krokinin günlük yaşamda sağladığı kolaylıklar ve adreste bulunması gereken bilgilere yönelik verdikleri örnekler ve örneklere ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Yerini tam olarak bilmediğimiz yere daha kolay ulaşmamızı, bir binada gideceğimiz bölümü daha hızlı bulmamızda kolaylık sağlar. Mahalle, cadde, sokak, apartman adı, daire numarası

Öa2: Adres tariflerinde, kaybolduğumuzda, gideceğimiz yerin bulunmasında kolaylık sağlar. Mahalle, cadde, sokak, bina numarası, ilçe/il

Öb1: Sınıf oturma planı yaparken kullanılır. Bir yerin tarifini yaparken kullanılır. Kabaca mesafeyi tahmin etmek için kullanılır. Şehir, İlçe, Mahalle, Sokak, Apartman ismi ve numarası

Öb2: Adresi bulmayı kolaylaştırır. Mahalle, cadde, sokak, apartman adı, daire numarası

Tablo 15. Ders İmecesi Öncesi Örneklere İlişkin Üçüncü Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi			
Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Öa1	3		
Öa2	3		
Öb1	3		
Öb2	2		1

Krokinin günlük yaşamda sağladığı kolaylıklara Öa1, Öa2 ve Öb1 ikişer örnek sunarken Öb2'nin bir örnek verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin tümü adreste bulunması gereken en az beş bilgiyi doğru olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ifade ettiği evde kullanılan ve ev işlerinde kolaylık sağlayan teknolojik ürünlere, bu ürünlerin kullanım amaçlarına ve eksikliğinde karşılaşılabilecek zorluklara yönelik örnekler ve örneklere ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Elektrik süpürgesi, temizlik yaparken kullanılır. Eksikliğinde yerin temizlenmesi zorlaşır, tozlanma üst seviyede olur, hastalık yapar. Buzdolabı, besinlerin soğutulmasını sağlar ve bozulmasını önler. Eksikliğinde besinlerin uzun süre saklanma durumu olmaz. Fırın, besinlerin ısıtılması ve pişirilmesi amacıyla kullanılır. Eksikliğinde yiyeceklerin pişirilmesi ve ısıtılması yapılamaz. Küçük ev

aletleri (mikser), hamur karıştırma, çırpma amacıyla kullanılır. Eksikliğinde kol gücüne dayalı işlem yapmak gerektiği için yorucu olur.

Öa2: Buzdolabı, tüketilen yiyecek ve içeceklerin daha uzun süre korunması amacıyla kullanılır. Eksikliğinde pişirilen ya da hazır olarak temin edilen gıdaların daha çabuk bozulmasıyla karşılaşılır. Bulaşık makinesi, kirlenen mutfak malzemelerinin daha kısa sürede ve daha az su kullanarak yıkanması amacıyla kullanılır. Eksikliğinde kirlenen bulaşıkların temizlenmesinde hem daha fazla su hem de emek harcanması ile karşılaşılır. Çamaşır makinesi, kirlenen çamaşırların daha az emek harcayarak kısa sürede yıkanması amacıyla kullanılır. Eksikliğinde kirlenen çamaşırların temizlenmesinde daha fazla emek verilerek zaman kaybı sorunu ile karşılaşılır. Fırın, ateş kullanılmadan da çeşitli yiyeceklerin hazırlanması amacıyla kullanılır. Eksikliğinde yemek yaparken kullandığımız tüp biterse yemek yapma konusunda zorlanılır.

Öb1: Çamaşır makinesi, kirlenmiş çamaşırların yıkanması amacıyla kullanılır. Eksikliğinde insan gücünü fazla kullanır ve zaman israfı gibi zorluklarla karşılaşılır. Ütü, kırışmış çamaşırların düzleştirilmesi amacıyla kullanılır. Eksikliğinde kırışık, tertipsiz ve düzensiz kıyafet ve kumaşların kullanılması ile karşılaşılır. Bulaşık makinesi, kirlenmiş bulaşıkların yıkanması amacıyla kullanılır. Eksikliğinde daha çok zaman ve tükenbilir kaynağımız olan su israfı gibi zorluklar ile karşılaşılır. Süpürge, kirlenmiş evin temizlenmesi amacıyla kullanılır. Eksikliğinde daha çok insan gücü ve az temizlik gibi zorluklarla karşılaşılır.

Öb2: Çamaşır makinesi, kıyafetleri yıkamak amacıyla kullanılır. Eksikliğinde hanımlar gece gündüz elleriyle çamaşır yıkar. Bulaşık makinesi, bulaşıkları yıkama amacıyla kullanılır. Eksikliğinde elde yıkanması gerekir. Süpürge evi temizlemek için kullanılır. Eksikliğinde insanın kendi gücüyle süpürmesi gerekir. Ocak yemek pişirmek için kullanılır. Eksikliğinde yemek pişirmek için ateş yakmalıyız.

Tablo 16. Ders İmecesini Öncesi Örneklerle İlişkin Dördüncü Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi			
Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Öa1	2	2	
Öa2	4		
Öb1	4		
Öb2	4		

Öa1 evde kullanılan ve ev işlerinde kolaylık sağlayan 4 teknolojik ürün örnek vermiştir. Bu teknolojik ürünlerden buzdolabının besinlerin bozulmasını önlediği ifade edilmiştir. Ancak buzdolabı besinlerin tamamen bozulmasını önlemekten ziyade hızlı bozulmasını engellemekte ve uzun süre taze kalmasını sağlamaktadır. Fırının eksikliğinde yiyeceklerin ısıtılmadığı ve pişirilemediği ifade edilmiştir. Ancak yiyeceklerin pişirilmesi ve

ısıtılması ocak veya herhangi bir yere yakılan ateş ile de yapılabilir. Bu bağlamda Öa1'in buzdolabının kullanım amacını ve fırının eksikliğinde karşılaşılabilecek sorunları yanlış ifade ettiği söylenebilir. Bu nedenle bu örnekler kısmen yeterli düzeyinde değerlendirilmiştir. Öa2, Öb1 ve Öb2'nin dört teknolojik ürün örnek verdikleri ve bu ürünlerin kullanım amaçları ile eksikliğinde karşılaşılabilecek zorlukları doğru ifade ettikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin evlerde hangi durumlarda ve nasıl tasarruf yapılabileceğine yönelik verdikleri örnekler ve örneklere ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Sudan çeşmeyi kullanırken sürekli açık bırakmayarak, banyoda kova kullanarak. Elektrikten kullanmadığımız aletlerin fişlerini prizde bırakmayarak, evde bir odadan diğerine geçerken lambaları kapatarak. Doğal gazdan, pencerelerin önüne sünger çekilebilir, petek temizliği yapılmalı, petek önleri açılmalı

Öa2: Bulunmadığımız odalardaki lambaların kapalı olmasına özen göstererek. Televizyonu izlemediğimiz zaman kapatarak. Enerji tasarrufuna uygun elektrik araç gereçleri tercih ederek (A sınıf...)

Öb1: Su kullanımından, elektrik kullanımından, market harcamalarından

Öb2: Su ısıtıcısı, su kaynayıncaya kapatılmalıdır. Ütü belli bir günde toplu yapılmalıdır. Gereksiz lambalar söndürülmelidir.

Tablo 17. Ders İmecesini Öncesi Örneklerle İlişkin Beşinci Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi			
Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Öa1	3		
Öa2	1	2	
Öb1		3	
Öb2	1	2	

Öa1 evde tasarruf edilebilecek su, elektrik ve doğal gaz kaynaklarını belirtmiş ve her kaynağa yönelik nasıl tasarruf yapılabileceğine ilişkin örnek sunmuştur. Öa2 ve Öb2 evde tasarruf edilebilecek sadece elektrik kaynağını belirtmiş ve bu kaynağa yönelik nasıl tasarruf yapılabileceğine ilişkin üçer örnek vermişlerdir. Farklı kaynaklar belirtilmediğinden dolayı elektrikten nasıl tasarruf yapılabileceğine ilişkin verilen iki örnek kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Öb1 evde tasarruf edilebilecek su, elektrik ve para kaynaklarını belirtmiş ancak bu kaynaklara yönelik nasıl tasarruf yapılabileceğine ilişkin örnek sunmamıştır.

Öğretmenlerin çocuklarını aile bütçesini koruması için nasıl davranmaları gerektiğine yönelik verdikleri örnekler ve örneklere ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: İstek ve ihtiyaçlarını belirleyip ihtiyaçlarına öncelik vermelidir. Harçlık biriktirmelidirler. Bütçeye uygun olmayan isteklerinde inatçı davranmamalıdır.

Öa2: İsteklerinden ziyade ihtiyaçlarını almaya özen göstererek. Evde elektrik ve su tasarrufu konusunda etkin olarak. Harçlıklarını biriktirerek.

Öb1: Çocuk odasında değilse ışığı kapatır. Dişlerini fırçalarken çeşmeyi açık bırakmaz. Harcama yaparken gereksiz isteklerde bulunmamalı, örneğin var olan eşyasından bir daha aldırılmaz.

Öb2: Gereksiz isteklerden kaçınılmalı. Haftalık alınan harçlığı düzenli harcamalı. Eşyalarını özenli kullanmalı.

Tablo 18. Ders İmecesini Öncesi Örneklerle İlişkin Altıncı Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi			
Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Öa1	3		
Öa2	3		
Öb1	3		
Öb2	3		

Tüm öğretmenlerin üçer örnek verdiği ve bu örneklerin çocukların aile bütçesine katkıda bulunacak davranışlar olduğu görülmektedir.

4.1.1.2. Ders İmecesini Sonrası Öğretmenlerin Konu Alanı Bilgisi

Bu bölümde ders imecesini sonrası konu alanı bilgisine yönelik öğretmenlerden elde edilen veriler ve bulgular sunulmuştur.

4.1.1.2.1. Ünite Kavramları Kategorisi

Hayat bilgisi dersi Evimizde Hayat ünitesinde hangi kavramlar yer almaktadır? sorusuna yönelik öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve ünite kavramlarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Yani tasarruf konumuz var. Bütçe, kaynaklar, teknolojik ürünler. İşte çocukluğuyla bugün arasındaki büyüklerimizin nasıl farkları olduğu. Planlama var, düzenli olma var.

Öa2: Kroki kavramına yer veriyoruz. Kaynakları verimli kullanma, tasarruf. Sonrası iş birliği, aile önemi, büyüklükle küçüklük geçmiş ile geleceği karşılaştırıyoruz, plan kavramına çok önem veriyoruz. Bir de zamanı yönetmek, planlı olmak. Sonrasında komşuluk kavramı yine aynı şekilde. Bunu zaten sınıfımızdan yola çıkarak yapmıştık. Bu şekilde iletişimin önemli olması üzerine iletişim nedir, nasıl sıkıntılar yaşarız? gibi.

Öb1: Komşuluk, akrabalık ilişkileri, aile büyüklerimizin geçmiş zamanlarda oynadığı oyunlarla şimdiki oyunlar arasındaki farklar. Ondan sonra evimizde tasarruf var. Evimizde sorumluluk var. Beraber karar alalım var.

Öb2: Öncelikle aile bireyleri, komşuluk ilişkileri, kroki, bundan sonra sorumluluklarımız, evde yaptığımız işler, yapabileceğimiz işler. Sonra evde

kullandığımız teknolojik alet ve ürünler. Son olarak tasarruf kavramı var, kaynakları etkin kullanma, günlük plan bir günde yapmamız gerekenler.

Tablo 19. Ders İmecesi Sonrası Ünite Kavramlarına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi				
Kategori	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2
Ünite Kavramları	Tasarruf, bütçe, kaynak, teknolojik ürün, çocukluk, aile büyüğü, fark, plan, düzen	Kroki, kaynak, verimlilik, tasarruf, iş birliği, aile, önem, aile büyüğü, çocukluk, plan, planlı olma, komşuluk, iletişim	Komşuluk, akraba, aile büyüğü, oyun, fark, tasarruf, sorumluluk, karar	Aile bireyi, komşuluk ilişkisi, kroki, sorumluluk, alet, teknolojik ürün, tasarruf, kaynak, plan

Öa1, Evimizde Hayat ünitesinde tasarruf, bütçe, kaynak, teknolojik ürün, çocukluk, aile büyüğü, fark, planlı olma ve düzen olmak üzere dokuz kavram ifade etmiştir. Öa2 kroki, kaynak, verimlilik, tasarruf, iş birliği, aile, önem, aile büyüğü, çocukluk, plan, zaman, planlı olma, komşuluk ve iletişim olmak üzere 13 kavram belirtmiştir. Öb1, Evimizde Hayat ünitesinde komşuluk, akraba, aile büyüğü, oyun, fark, tasarruf, sorumluluk ve karar olmak üzere 8 kavram ifade etmiştir. Öb2 ise aile bireyi, komşuluk ilişkisi, kroki, sorumluluk, alet, teknolojik ürün, tasarruf, kaynak ve plan olmak üzere 9 kavram belirtmiştir.

4.1.1.2.2. Tanımlamalar Kategorisi

Öğretmenlerin aile kavramına yönelik getirdikleri tanımlamalar ve tanımlamalara ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Toplumu oluşturan en küçük yapıdır.

Öa2: Anne, baba ve çocuklardan oluşan toplumun en küçük birimidir.

Öb1: Anne, baba ve çocuklardan oluşan en küçük birimdir.

Öb2: Anne baba ve çocuklardan oluşan toplumun en küçük yapı taşıdır.

Tablo 20. Ders İmecesi Sonrası Birinci Tanımlamaya İlişkin Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi				
Kavram	Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
	Öa1		X	
Aile	Öa2	X		
	Öb1	X		
	Öb2	X		

Öa1'in aile kavramına yönelik tanımı incelendiğinde aile kavramının evlilik ve kan bağına dayalı olmasına ve aileyi oluşturan karı, koca, anne, baba, çocuk ve kardeş unsurlarına değinilmediği görülmektedir. Sadece aile kavramının ayırt edici özelliklerinden toplumu oluşturan en küçük birlik olmasına işaret edilmektedir. Öa1'in aile kavramını kısmen yeterli tanımladığı söylenebilir. Öa2, Öb1 ve Öb2'nin aile kavramına yönelik

tanımlamaları incelendiğinde anne, baba ve çocuk unsurlarını belirtmeleri, bu unsurların evlilik ve kan bağına çağrıştırmaları ve ailenin toplumun en küçük birlik olduğunu ifade etmeleri kavramı yeterli düzeyde doğru tanımladıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin komşuluk kavramına yönelik getirdikleri tanımlamalar ve tanımlamalara ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Birbirlerine yakın yerlerde oturan kişilerin ilişki durumlarıdır.

Öa2: Birbirlerine yakın yerlerde oturan kişiler arasındaki ilişkidir.

Öb1: Birbirlerine yakın yerlerde yaşayan kişilerin arasındaki ilişkidir.

Öb2: Yakın binalarda yaşayan insanlar arasındaki ilişki.

Tablo 21. Ders İmecesini Sonrası İkinci Tanımlamaya İlişkin Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi				
Kavram	Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Komşuluk	Öa1	X		
	Öa2	X		
	Öb1	X		
	Öb2	X		

Komşuluk kavramı ile ilgili tanımlamalar incelendiğinde tüm öğretmenlerin kavramı yeterli düzeyde tanımladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kroki kavramına yönelik getirdikleri tanımlamalar ve tanımlamalara ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Bir yerin kuş bakışı görünümünün kâğıt üzerine çizimidir.

Öa2: Bir yerin kuş bakışı görünümüdür.

Öb1: Bir yerin kuş bakışı kabataslak çizimidir.

Öb2: Bir yerin kuş bakışı kabataslak çizimine denir.

Tablo 22. Ders İmecesini Sonrası Üçüncü Tanımlamaya İlişkin Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi				
Kavram	Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Kroki	Öa1		X	
	Öa2			X
	Öb1	X		
	Öb2	X		

Öa1'in tanımlamasında kroki kavramının ölçüsüz veya kabataslak özelliğine yer vermediği tespit edilmiştir. Öa2'nin kroki tanımlaması incelendiğinde kavramın tanımlayıcı net özelliği olan ölçüsüz veya kabataslak sözcüklerine yer verilmediği ve bir çizim olduğunun belirtilmediği görülmektedir. Öb1 ve Öb2'nin tanımlamalarında *kuş bakışı*, *kabataslak*, *düzlem üzerine çizim* özelliklerine yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda

Öa1'in kısmen yeterli, Öb1 ve Öb2'nin yeterli düzeyde kroki kavramını tanımladıkları saptanmıştır. Öa2'nin ise kavramı yanlış tanımladığı söylenebilir.

4.1.1.2.3. Örnekler Kategorisi

Öğretmenlerin aile büyüklerinin çocukluğu ile şimdiki çocukların yaşadığı dönem arasındaki farklılıklara yönelik verdikleri örnekler ve örneklere ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Oyunlar, oyuncaklar, iletişim araçları, ulaşım araçları.

Öa2: Oynanan oyunlar, kıyafetler, teknoloji, ulaşım.

Öb1: Yaşanılan ev, oynanan oyun, oynanan oyuncak, kullanılan eşya.

Öb2: Oyunlar, oyuncaklar, teknolojik ürünler, giyim.

Tablo 23. Ders İmceesi Sonrası Örneklere İlişkin Birinci Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi			
Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Öa1	2	2	
Öa2	2	2	
Öb1	3	1	
Öb2	3	1	

Öa1'in verdiği örneklerden oyunlar ve oyuncaklar kazanımın açıklaması ile birebir örtüşmektedir. İletişim araçları ve ulaşım araçları örnekleri de dönemin teknoloji imkanlarını işaret etmektedir. Öa2'nin örnekleri incelendiğinde oynanan oyunlar ve teknoloji kazanımın açıklaması ile birebir örtüşmektedir. Kıyafetler örneği yapmaktan hoşlanılan işleri, ulaşım örneği de dönemin teknoloji imkanlarını işaret etmektedir. Öb1'in verdiği örneklerden yaşanılan ev, oynanan oyun ve oyuncaklar kazanımın açıklaması ile birebir örtüşmektedir. Kullanılan eşya örneği ise dönemin teknoloji imkanlarını işaret etmektedir. Öb2'nin örnekleri incelendiğinde oyunlar, oyuncaklar ve teknolojik ürünler kazanımın açıklaması ile birebir örtüşmektedir. Giyim örneği ise yapmaktan hoşlanılan işleri işaret etmektedir.

Öğretmenlerin komşuluk ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde neler yapılması gerektiğine yönelik verdikleri örnekler ve örneklere ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Yardımlaşma, hoşgörülü olma, sağlıklı iletişim kurmak.

Öa2: Komşular arasında yardımlaşma olmalıdır. İletişim güçlü ve sağlıklı olmalıdır.

Komşular arasında hoşgörü olmalıdır.

Öb1: Saygı, hoşgörü, anlayış.

Öb2: Saygı, empati, selamlaşmak.

Tablo 24. Ders İmecesı Sonrası Örneklere İlişkin İkinci Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi			
Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Öa1	3		
Öa2	3		
Öb1		3	
Öb2	1	2	

Öa1 ve Öa2'nin verdikleri örnekler incelendiğinde örneklerin komşuluk ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde yapılması gerekenler olduğu saptanmıştır. Öb1'in verdiği örneklerin ise komşuluk ilişkilerini geliştirici kişisel özellikler oldukları söylenebilir. Öb2'nin verdiği saygı ve empati örneklerinin komşuluk ilişkilerini geliştirici kişisel özellikleri, selamlaşmak örneğinin ise komşuluk ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde gerekli bir davranışı ifade etmektedir.

Öğretmenlerin ifade ettiği krokinin günlük yaşamda sağladığı kolaylıklar ve adreste bulunması gereken bilgilere yönelik verdikleri örnekler ve örneklere ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Bir evin kurumun yerini bulmak, sinemada koltuk yerini bulmak. Mahalle, cadde, sokak, il, ilçe.

Öa2: Bir yerin başka bir yere göre konumundan yola çıkarak tarif edilen yerin kolay bulunmasını sağlar. Mahalle, cadde, sokak, il, daire no, bina no.

Öb1: Adres tarifi yaparken veya bilmediğimiz bir adresi bulmaya yardımcı olur. Mahalle, cadde, sokak, bina no, kapı no.

Öb2: Adres tarif ederken kolaylık sağlar. Mahalle, cadde, sokak, apartman adı, bina no.

Tablo 25. Ders İmecesı Sonrası Örneklere İlişkin Üçüncü Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi			
Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Öa1	3		
Öa2	3		
Öb1	3		
Öb2	2		1

Krokinin günlük yaşamda sağladığı kolaylıklara Öa1, Öa2 ve Öb1 ikiyeşer, Öb2'nin ise bir örnek verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin tümü adreste bulunması gereken en az beş bilgiyi doğru olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ifade ettikleri evde kullanılan ve ev işlerinde kolaylık sağlayan teknolojik ürünlere, bu ürünlerin kullanım amaçlarına, eksikliğinde karşılaşılabilecek zorluklara yönelik örnekler ve örneklere ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Buzdolabı, gıda maddelerinin bozulmadan saklanabilmesi amacıyla kullanılır. Eksikliğinde yiyecekler kısa süre içerisinde bozulacağı için günlük yiyecek bulma sorunu ile karşılaşılır. Ocak, yiyeceklerin ısıtılması ve pişirilmesi amacıyla kullanılır. Eksikliğinde pişirilmesi gereken ürünler pişirilemez ve çiğ tüketilebilen yiyecekler sürekli tercih etmek zorunda kalınır. Ütü, giysilerin kırışıklıkların açılması amacıyla kullanılır. Eksikliğinde kumaşlar kırışık kalır ve hoş görüntü olmaz. Telefon, iletişim, haberleşme, bilgiye ulaşma, eğlence amacıyla kullanılır. Eksikliğinde teknoloji ve iletişim çağında olduğumuz için dünyadan habersiz kalma sonucu ile karşılaşılır.

Öa2: Buzdolabı, sebze ve meyvelerin, hazır gıdaların, pişirilen yemeklerin daha uzun süreli saklanması amacıyla kullanılır. Eksikliğinde yemeklerin ömründe kısalma ve yiyeceklerin bozulması sorunu ile karşılaşılır. Bulaşık makinesi, kirlenen mutfak araç-gereçlerinin daha az yorulmuş ve tasarruf edilerek yıkanması amacıyla kullanılır. Eksikliğinde daha fazla su ve insan enerjisi harcanarak zaman ve enerji kaybı sorunu ile karşılaşılır. Çamaşır makinesi, kirlenen çamaşırların daha az zaman ve enerji harcayarak, elektrik-sudan tasarruf edilerek yıkanması amacıyla kullanılır. Eksikliğinde kirlenen çamaşırların yıkanması sürecinde su ve insan enerjisi israfı sorunu ile karşılaşılır. Fırın-Ocak, yemek pişirilmesi, hazırlanması amacıyla kullanılır. Eksikliğinde temel ihtiyaçlarımızdan olan beslenme ile ilgili sorunlarla karşılaşılır.

Öb1: Çamaşır makinesi, çamaşırları insan gücüne ihtiyaç duymadan kısa sürede ve tasarruflu yıkama amacıyla kullanılır. Eksikliğinde daha çok insan gücü, su ve deterjana ihtiyaç duyma ile karşılaşılır. Bulaşık makinesi, bulaşıkları insan gücüne ihtiyaç duymadan tasarruflu yıkama amacıyla kullanılır. Eksikliğinde daha çok insan gücü, su ve deterjana ihtiyaç duyma ile karşılaşılır. Elektrikli süpürge, daha temiz temizlik yapılması ve daha az insan gücü kullanma amacıyla kullanılır. Eksikliğinde tozların havada uçuştığı daha az temiz bir ortam ile karşılaşılır. Ütü, çamaşırların kırışıklıklarını giderme amacıyla kullanılır. Eksikliğinde çamaşırları kırışık giymek zorunda kalınması ile karşılaşılır.

Öb2: Çamaşır makinesi, çamaşır yıkamak amacıyla kullanılır. Eksikliğinde elde yıkama, suyu daha fazla kullanma gibi sorunlarla karşılaşılır. Bulaşık makinesi, bulaşıkları yıkama amacıyla kullanılır. Eksikliğinde elde yıkama, suyu daha fazla kullanma, zaman kaybı gibi sorunlarla karşılaşılır. Elektrikli süpürge evi temizleme amacıyla kullanılır. Eksikliğinde daha fazla zaman kaybı olur, temizlikte istenilen sonuç alınmaz, daha çok yorulma ile karşılaşılır. Ütü, elbiselerin kırışıklıklarını düzeltme amacıyla kullanılır. Eksikliğinde elbiseler kırışık halde bir görünümle karşılaşılır.

Tablo 26. Ders İmecesini Sonrası Örneklere İlişkin Dördüncü Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi			
Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Öa1	1	2	1
Öa2	4		
Öb1	4		
Öb2	4		

Öa1 evde kullanılan ve ev işlerinde kolaylık sağlayan 3 teknolojik ürün örnek vermiştir. Telefonun ev işlerinden ziyade sosyal yaşamda kolaylık sağlayan bir teknolojik ürün olduğu söylenebilir. Belirtilen diğer üç teknolojik üründen buzdolabının besinlerin bozulmasını önlediği ifade edilmiştir. Ancak buzdolabı besinlerin tamamen bozulmasını önlemekten daha çok hızlı bozulmasını engellemekte ve uzun süre taze kalmasını sağlamaktadır. Ocağın eksikliğinde yiyeceklerin ısıtılmadığı ve pişirilemediği ifade edilmiştir. Ancak yiyeceklerin pişirilmesi ve ısıtılması fırın veya herhangi bir yere yakılan ateşle de yapılabilir. Bu bağlamda Öa1'in buzdolabının kullanım amacını ve ocağın eksikliğinde karşılaşılabilecek zorlukları yanlış ifade ettiği söylenebilir. Öa2, Öb1 ve Öb2 tarafından 4 teknolojik ürün örnek verilmiş ve bu ürünlerin kullanım amaçları ile eksikliğinde karşılaşılabilecek zorluklar doğru ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin evlerde hangi durumlarda, nasıl tasarruf yapılabileceğine dair verdikleri örnekler ve örneklere ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Kullanılmayan teknolojik ürünler prizden çekilerek, bulunmayan odaların lambaları kapatılarak elektrik tasarrufu edilebilir. Petek önlerindeki eşyalar çekilerek, pencere kenarlarından soğuk girmesi engellenerek doğal gaz tasarrufu yapılabilir. Dışimizi fırçalarken musluğu akıtmak yerine bir bardak su kullanarak sudan tasarruf edebiliriz.

Öa2: Oturmadığımız odaların lambalarını kapatarak. Tabağımızda yiyecek-ekmek israfı yapmayarak. Kış mevsiminde ısınma amacıyla doğal gaz kullanırken aynı zamanda cam kapı açmayarak.

Öb1: Su gereksiz yere akıtmayarak. Kullanılmayan fişler prizden çekilerek ve lambalar kapatılarak. Doğal gazın yakıldığı zamanlarda evler uzun süre havalandırılmamalı.

Öb2: Elektrik için gerekli olmayan yerlerde elektrikleri yakmamak, kullanılmayan odalarda lambalar kapatmak. Su tasarrufu için ihtiyaç kadar kullanmak, ihtiyaç olmadığı zaman muslukları kapatmak. Evin ısınısını korumak ve daha az doğal gaz ödemek.

Tablo 27. Ders İmecesini Sonrası Örneklere İlişkin Beşinci Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi			
Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Öa1	3		
Öa2	3		
Öb1	3		
Öb2	3		

Tüm öğretmenler evde tasarruf edilebilecek üç kaynak belirtmiş ve bu kaynaklara yönelik nasıl tasarruf edileceğine ilişkin örnekleri sunmuşlardır.

Öğretmenlerin çocukların aile bütçesini koruması için nasıl davranmaları gerektiğine yönelik verdikleri örnekler ve örneklere ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

Öa1: İhtiyaçlarına öncelik vermelidir. İsteklerine aldırarak için direktmemelidir.

Eşyalarını israf etmeden kullanmalıdır.

Öa2: İsteklerden önce ihtiyaçlara öncelik vermelidir. Harçlıkları kumbarada biriktirmelidir. Evdeki kaynakları verimli kullanarak tasarruf yapmalıdır.

Öb1: Sahip olduğumuz kaynakları yerli yerinde kullanmalıyız. İhtiyaçlarımıza öncelik verip gereksiz isteklerde bulunmamalıyız. Ucuz ama kaliteli ürünleri almalıyız.

Öb2: İhtiyacını belirlemeli, önce ihtiyaçları almalı. Gereksiz harcama yapmamalı. İhtiyaçlarından artan parayı kumbaraya atmalı.

Tablo 28. Ders İmecesini Sonrası Örneklere İlişkin Altıncı Değerlendirme

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi			
Öğretmenler	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz/Yanlış/Boş
Öa1	3		
Öa2	3		
Öb1	3		
Öb2	3		

Tüm öğretmenlerin üçer örnek verdiği ve bu örneklerin çocukların aile bütçesine katkıda bulunacak davranışlar olduğu görülmektedir.

4.1.1.3. Ders İmecesinin Konu Alanı Bilgisinin Gelişimine Etkisi

Konu alanı bilgisi alt kategorilerinden alınabilecek en yüksek puanlar sırası ile, ünite kavramları 94, tanımlamalar 6 ve örnekler 38'dir. Bu bağlamda öğretmenlerin ders imecesi öncesi ve sonrası konu alanı bilgilerinden elde ettikleri puanlar ve alınan puanların alınabilecek en yüksek puana göre yüzdeleri Tablo 29'da karşılaştırmalı şekilde sunulmuştur.

Tablo 29. Öğretmenlerin Konu Alanı Bilgilerinin Gelişimine Yönelik Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ									
Alt Tema: Konu Alanı Bilgisi									
Süreç	Kategori	Öa1		Öa2		Öb1		Öb2	
		Puan	%	Puan	%	Puan	%	Puan	%
Ders İmecesini Öncesi	Ünite Kavramları	2	2,13	11	11,70	4	4,26	6	6,38
	Tanımlamalar	1	16,67	6	100,00	5	83,33	3	50,00
	Örnekler	28	73,68	33	86,84	26	68,42	33	86,84
	Toplam	31	22,46	50	36,23	35	25,36	42	30,43
Ders İmecesini Sonrası	Ünite Kavramları	9	9,57	13	13,83	8	8,51	9	9,57
	Tanımlamalar	4	66,67	4	66,67	6	100,00	6	100,00
	Örnekler	32	84,21	36	94,74	34	89,47	34	89,47
	Toplam	45	32,61	53	38,41	48	34,78	49	35,51

Ders imecesi öncesinde Öa1'in ölçülen konu alanı bilgisinin %22,46'sına; Öa2'nin %36,23'üne; Öb1'in %25,36'üne ve Öb2'nin %30,43'üne sahip oldukları belirlenmiştir. Ders imecesi sonrasında ise Öa1'in ölçülen konu alanı bilgisinin %32,61'ine; Öa2'nin %38,41'ine; Öb1'in %34,78'ine ve Öb2'nin %35,51'ine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ders imecesi ile tüm öğretmenlerin konu alanı bilgilerinde gelişim sağlandığı görülmüştür.

4.1.2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Bilgisinin Gelişimine Yönelik Bulgular

Öğretim programı bilgisi, programın amacı, programda öngörülen beceriler, ünite isimleri ve ünite kazanımları kategorileri olarak sunulmuştur. Öğretim programı bilgisine yönelik bulgular, yarı yapılandırılmış mülakat ve pedagojik alan bilgisi testi ile toplanan verilerden elde edilmiştir.

Bulgular ders imecesi öncesi öğretmenlerin öğretim programı bilgisi, ders imecesi sonrası öğretmenlerin öğretim programı bilgisi ve ders imecesinin öğretim programı bilgisinin gelişimine etkisi başlıkları altında sırası ile sunulmuştur. Ders imecesi öncesi ve sonrasında öğretim programı bilgisine yönelik elde edilen bulgular, ders imecesinin öğretim programı bilgisinin gelişimine etkisini ortaya koymak amacıyla sayısallaştırılarak sunulmuştur.

4.1.2.1. Ders İmecesini Öncesi Öğretmenlerin Öğretim Programı Bilgisi

Bu bölümde ders imecesi öncesi öğretim programı bilgisine yönelik öğretmenlerden elde edilen veriler ve bulgular sunulmuştur.

4.1.2.1.1. Programın Amacı Kategorisi

Öğretmenlerin hayat bilgisi öğretim programının amacına yönelik açıklamaları ve açıklamalara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Yani çocukları hayata hazırlamak, hayat bilgisinin amacı bu yani. Hayat bilgisindeki konuları biz okulda vermezsek onları sonradan kazanması zor. Hayat bilgisindeki konular insanı çekirdekten yetiştirdiğimiz alışkanlıklarını kazandırdığımız konular. Biz bunu ne kadar küçük yaşta verirsek o kadar kolay bir

kazanım olur. Ayrıca doğrusunu okulda öğretilmez ise yanlışı çevreden öğrenebilir.

Öa2: Önce bir çocuğun kendisini tanıması, arkadaşlarını tanıması, güçlü yönleri, zayıf yönleri. Sonra çevresini tanıyor. Bir karşılaştırma yapabilir, bir sınıflama yapabiliyor. Toplumsal problemlere çözüm üretebiliyor. Bu bence en önemli kazanımlardan birisi. Çocuk kendini ve toplumu tanıdıktan sonra o sorunlara, toplumsal soruna çözüm üretebiliyor. Bunlar yapılırken Atatürk ilke ve inkılapları çerçevesinde bu en önemlisi.

Öb1: Okulda hayatta evde ülkede, doğada, her şeyde yaşamın yani düzgün, doğru güvenli yaşamı sunmak.

Öb2: Adı üstünde çocuğu hayata hazırlamak. Yani bizim temel becerilerinizi, milli manevi duygularımızı, yaşamla ilgili gereksinimlerimizin en iyi öğretildiği ders ve bence de gerçekten en önemli ders.

Tablo 30. Ders İmecesini Öncesi Öğretim Programının Amacına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretim Programı Bilgisi				
Kategori	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2
Programın Amacı	Bireyleri hayata hazırlamak	Kendini tanıyan ve üreten bireyler yetiştirmek.	Güvenli yaşam süren bireyler yetiştirmek	Temel yaşam becerilerine sahip, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen bireyler olarak hayata hazırlamak.

Hayat bilgisi öğretim programının amacını Öa1 bireyleri hayata hazırlamak, Öa2 kendini tanıyan ve üreten bireyler yetiştirmek, Öb1 güvenli yaşam süren bireyler yetiştirmek, Öb2 ise temel yaşam becerilerine sahip, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen bireyler olarak hayata hazırlamak bağlamında açıklamışlardır.

4.1.2.1.2. Programda Öngörülen Beceriler Kategorisi

Öğretmenlerin hayat bilgisi öğretim programında öğrenciye kazandırılması öngörülen becerilere ilişkin açıklamaları ve açıklamalara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Kişisel temizlik yapabilmeli, okul sonrası yaşamında arkadaşlarıyla nasıl davranması gerektiğini öğrenmeli, bir sorun olduğunda bunu nasıl çözebilir? Sinirlendiğinde ya da sevindiğinde duygularını nasıl bize açıklayabilir? Ne hissediyor? Kendini ifade edebilir. Yani bunlar var.

Öa2: Kendini tanıma, problem çözme, empati, empati becerisi çocuk için çok önemli bence. Kendindeki eksiklikleri görüyor. Ya da bir şey kendisine yapıldığında nasıl tepki veriyor. Tam arkadaşına yapıldığında daha farklı tepki verebiliyor. Bunu karşılaştırmasını yapması için.

Öb1: Yani hayatta ihtiyaçlarını isteklerden daha değerli, önemli olduğunu, bu tarz beceriler. İletişim becerilerinde örneğin nezaket kurallarını işlerken iletişim becerileri Onun dışında güvenli yaşam, sorumluluk bu tarz beceriler.

Öb2: Yani işte önce öğrencinin güçlü, zayıf yönlerini, ondan sonra da aile bireyleriyle ilgili, okulda yapılması gerekenler, toplum içerisinde davranışlar, bir nevi hayatın gereğinin hepsinin olduğu becerilerin verildiği bir program.

Tablo 31. Ders İmecesi Öncesi Programda Öngörülen Becerilere İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretim Programı Bilgisi				
Kategori	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2
Programda Öngörülen Beceriler	Kişisel bakım, iletişim, sorun çözme, kendini tanıma	Kendini tanıma, sorun çözme	İletişim, kendini koruma, öz yönetim	Kendini tanıma, kurallara uyma

Hayat bilgisi öğretim programında öğrencilere kazandırılması öngörülen becerilerden, Öa1 kişisel bakım, iletişim, sorun çözme ve kendini tanıma; Öa2 kendini tanıma, sorun çözme; Öb1 iletişim, kendini koruma ve öz yönetim; Öb2 ise kendini tanıma ve kurallara uyma becerileri bağlamında açıklamalarda bulunmuşlardır.

4.1.2.1.3. Ünite İsimleri Kategorisi

Hayat bilgisi öğretim programında yer alan ünitelerin neler olduklarına ilişkin öğretmen ifadeleri ve ünite isimlerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Okulumuzda hayat, evimizde hayat, diğeri çevre ve dünya ile ilgili bir ünite olması lazım.

Öa2: Altı tane vardı herhalde, okulumuzda hayat, evimizde hayat, sağlıklı hayat, güvenli hayat, ülkemizde hayat ve doğada hayat.

Öb1: Okulumuzda hayat, evimizde hayat. Ondan sonra güvenli hayat ülkemizde hayat, doğada hayat. Ondan sonra sağlıklı hayat var.

Öb2: İşte okul. Okulumuzda hayat sonra aile ile ilgili var. Üçüncü temamız da Dün, Bugün, Yarın diye bir ünitemiz vardı herhalde. Daha çok inceleme fırsatımız olmadı ama. Valla hiç bakmadım temalara.

Tablo 32. Ders İmecesi Öncesi Ünite İsimlerine İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretim Programı Bilgisi				
Kategori	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2
Ünite İsimleri	Okulumuzda hayat, evimizde hayat, doğada hayat	Okulumuzda hayat, evimizde hayat, sağlıklı hayat, güvenli hayat, ülkemizde hayat, doğada hayat.	Okulumuzda hayat, evimizde hayat, sağlıklı hayat, güvenli hayat, ülkemizde hayat, doğada hayat.	Okulumuzda hayat

Öa1 programda yer alan ünitelerden okulumuzda hayat, evimizde hayat ünitelerini ifade etmiştir. *Çevre ile ilgili bir ünite* açıklaması, doğada hayat ünitesini işaret etmektedir. Öa2 ve Öb1 programda yer alan altı ünitenin adını tam olarak belirtmişlerdir. Öb2 ise yalnızca okulumuzda hayat ünitesini tam olarak ifade etmiştir. Ayrıca Öb2'nin açıklamasındaki *Dün, Bugün, Yarın* ifadesi tematik yaklaşım ile hazırlanmış olan 2009 yılı öğretim programında yer alan *Dün Bugün Yarın* temasını, *Aile ile ilgili* ifadesi ise 2015 yılı öğretim programında yer alan *Ailem ve Evim* ünitesini işaret etmektedir.

4.1.2.1.4. Ünite Kazanımları Kategorisi

Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi testinde işaretleme yaparak belirttikleri, Evimizde Hayat ünitesinin yatay ve dikey kazanımlarına ilişkin bulgular Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33. Ders İmecesini Öncesi Öğretmenlerin Kazanım Bilgilerine İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ									
Alt Tema: Öğretim Programı Bilgisi									
Kategori	Alt Kategori	Öa1		Öa2		Öb1		Öb2	
		D	Y	D	Y	D	Y	D	Y
Kazanım Bilgisi	Dikey	1	3	3	1	2	2	2	2
	Yatay	1	3	4	-	4	-	3	1

Öğretmenlerin 3. sınıf hayat bilgisi dersi Evimizde Hayat ünitesinin kazanımlarına yönelik bilgilerinin sorgulandığı pedagojik alan bilgisi testinde yaptıkları işaretlemeler incelenmiştir. Tabloda 33.'te görüldüğü üzere Öa1 yatay ve dikey kazanım testinde birer kazanımda doğru, üçer kazanımda ise yanlış işaretleme yapmıştır. Öa2 dikey kazanımlarda üç doğru işaretleme yaparken, Öb1 ve Öb2 ikişer doğru işaretleme yapmışlardır. Öa2 ve Öb1 yatay kazanımların tümünde doğru işaretleme yaparken Öb2 üç doğru ve bir yanlış işaretleme yapmıştır.

4.1.2.2. Ders İmecesini Sonrası Öğretmenlerin Öğretim Programı Bilgisi

Bu bölümde ders imecesini sonrası öğretim programı bilgisine yönelik öğretmenlerden elde edilen veriler ve bulgular sunulmuştur.

4.1.2.2.1. Programın Amacı Kategorisi

Öğretmenlerin hayat bilgisi öğretim programının amacına yönelik açıklamaları ve açıklamalara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Çocuğu hayata hazırlamak. Yani hem evde hem okulda hem ilerideki iş hayatında tamamen geleceğe dönük şekilde çocuğu hayata hazırlamak, bir temel atmak. Hayat bilgisi hayatın kendisidir yani.

Öa2: Çocuğu hayata hazırlamak, topluma hazırlamak, toplumla iletişim halinde olabilmeleri. Tabi bunu yaparken de işte Atatürk'ün yolunda ilke ve inkılaplara bağlı kalarak bu sosyal ilişkileri, iletişimi kuvvetlendirmek, kendini tanıması öncelikle kendini tanıyacak bir öğrenci. Daha sonra çevresini tanıyacak. Bu tabii ki kendimden yakından uzağa ilişkisi şeklinde, kendini, ailesini sınıftan okula mesela gibi ve bu sınıfta olan ilişkilerden, evinde olan ilişkilerden yola çıkarak bunu ileriki yaşlarında topluma uyarlayabilecek çocuklar yetiştirmek temel amacımız.

Öb1: Günlük yaşama hazırlamak.

Öb2: Amacı çocuklara yaşantılarında gerekli olacak bilgi beceri kazanımları öğretmek.

Tablo 34. Ders İmecesini Sonrası Öğretim Programının Amacına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretim Programı Bilgisi				
Kategori	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2
Programın Amacı	Bireyi hayata hazırlamak	Kendini tanıyan, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen bireyler yetiştirmek	Bireyleri yaşama hazırlamak	Bireylerin temel yaşam becerilerine sahip olmalarını sağlamak

Hayat bilgisi öğretim programının amacını, Öa1 ve Öb1 bireyleri hayata hazırlamak, Öa2 kendini tanıyan, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen bireyler yetiştirmek, Öb2 ise temel yaşam becerilerine sahip bireyler yetiştirmek bağlamında açıklamışlardır.

4.1.2.2.2. Programda Öngörülen Beceriler Kategorisi

Öğretmenlerin hayat bilgisi öğretim programında öğrenciye kazandırılması öngörülen becerilere ilişkin açıklamaları ve açıklamalara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Beceri sorumluluk alabilmesi, kişisel bakımını yapabilmesi, yardımlaşma yapabilmesi, iş birliği içinde olabilmesi, empati, büyüklere saygı.

Öa2: İletişim, kendini tanıma, çevreyi ve toplumu tanıma

Öb1: Sorumluluk temizlik, ondan sonra planlı yaşamak, kurallara uymak, yaşadığımız ortamdaki kurallara uymak. Bedeni sağlığını korumak için neler yapmamız gerektiği, yani günlük yaşamda aslında dediğim gibi her şey. Saygı, sevgi, insanlar arası ilişkiler.

Öb2: Yani en basiti acil bir durumda hangi numaraları arayabileceklerini, kimlerden yardım isteyebileceği, evinin adresini tarif edebileceğini ya da kaynakların ne olduğunu, nasıl tasarruflu kullanılabileceğini, yani yaşantısında sürekli ona yardımcı olacak ihtiyaç duyabileceği bu kazanımlar. Diğer mesela yani vatandaş olarak milli manevi değerleri anlatıyoruz. Yani bu çocuklara hayat bilgisi programı kapsamında bunları veriyoruz. Aldıkları oranda da bunları yaşantılarına yansıtıyorlar. Dürüstlük, saygı işleniyor. Yani çöpü yere atma dediğimiz, çevremizi

temiz tutalım dediğimiz ders hayat bilgisidir. Çocuk bunları yaşantı haline getirdiyse büyük bir yetişkin olduğu zaman yere çöp atmaz bu çocuk ya da hırsızlık yapmaz, yalan söylemez. Doğruluğu, dürüstlüğü biz bu dersin sayesinde anlatıyoruz.

Tablo 35. Ders İmecesı Sonrası Programda Öngörülen Becerilere İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretim Programı Bilgisi				
Kategori	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2
Programda Öngörülen Beceriler	Kişisel bakım, iş birliği, öz yönetim, milli ve kültürel değerler	İletişim, kendini tanıma	Kişisel bakım, zaman yönetimi, kurallara uyma, sağlığını koruma, iletişim, öz yönetim, milli ve manevi değerler	Kendini koruma, kaynakların kullanımı, milli ve manevi değerler, doğayı koruma

Öğretmenlerin programda öğrenciye kazandırılması öngörülen becerilere yönelik açıklamaları incelendiğinde Öa1 kişisel bakım, iş birliği, öz yönetim, milli ve kültürel değerleri tanıma; Öa2 ise kendini tanıma ve iletişim; Öb1 kişisel bakım, zaman yönetimi, milli ve kültürel değerleri tanıma, kurallara uyma, sağlığını koruma, iletişim ve öz yönetim; Öb2 milli ve kültürel değerleri tanıma, kendini koruma, kaynakların kullanımı ve doğayı koruma becerilerini ifade ettikleri görülmektedir.

4.1.2.2.3. Ünite İsimleri Kategorisi

Hayat bilgisi öğretim programında yer alan ünitelerin neler olduklarına ilişkin öğretmen ifadeleri ve ünite isimlerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Evimizde hayat, okulumuzda hayat, sağlıklı hayat, diğerlerini hatırlayamıyorum.

Öa2: Okulumuzda hayat, evimizde hayat, sağlıklı hayat, güvenli hayat eeee şu an aklıma gelmedi.

Öb1: Evimizde hayat, okulumuzda hayat, sağlıklı hayat, güvenli hayat. 6 ünite var ama 4 tanesini hatırlıyorum.

Öb2: 6 tane ünitemiz var. Okulumuzda hayat, evimizde hayat, sağlıklı hayat, güvenli hayat ııı hatırlayamadım şimdi.

Tablo 36. Ders İmecesı Sonrası Ünite İsimlerine İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretim Programı Bilgisi				
Kategori	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2
Ünite İsimleri	Evimizde hayat, okulumuzda hayat, sağlıklı hayat	Okulumuzda hayat, evimizde hayat, sağlıklı hayat, güvenli hayat	Evimizde hayat, okulumuzda hayat, sağlıklı hayat, güvenli hayat	Okulumuzda hayat, evimizde hayat, sağlıklı hayat, güvenli hayat

Ünite İsimleri	3	50.0	4	66.7	4	66.7	4	66.7
Kazanım Bilgisi	4	50.0	8	100.0	7	87.5	7	87.5
Toplam	12	25,53	17	36,17	19	40,43	17	36,17

Ders imecesi öncesinde ölçülen Öa1'in öğretim programı bilgisinin %21,26'sına; Öa2'nin %38,30'una; Öb1'in %36,17'sine ve Öb2'nin %23,40'ına sahip oldukları belirlenmiştir. Ders imecesi sonrasında ölçülen Öa1'in öğretim programı bilgisinin %25,53'üne; Öa2'nin %36,17'sine; Öb1'in %40,43'üne ve Öb2'nin %36,17'sine sahip oldukları belirlenmiştir. Ders imecesi ile katılımcı dört öğretmenin üçünden öğretim programı bilgisinde genel olarak gelişim sağlandığı ifade edilebilir.

4.1.3.Öğretmenlerin Öğretimsel Stratejiler, Ölçme Değerlendirme ve Öğrenci Anlayışları Bilgisi Gelişimine Yönelik Bulgular

Öğretimsel stratejiler bilgisi kullanılan yöntem teknikler, yöntem teknik bilgisi, etkinlik materyal bilgisi; ölçme değerlendirme bilgisi, kullanılan soru türleri ve soru türü bilgisi; öğrenci anlayışları bilgisi, öğrencinin derse uyumu, öğrenci ön bilgisi, öğrenme gücü ve kavram yanlılığı kategorileri altında sunulmuştur. Bulgular, ders imecesi öncesi ve sonrasında öğretmenlerin hazırladıkları ders planlarından, ders planlarına entegre edilmiş yapılandırılmış pedagojik alan bilgisi sorularından ve ders imecesi sürecinde gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen verilerden ortaya konulmuştur. Ders imecesi öncesi ve sonrasında öğretimsel stratejiler, ölçme ve değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgilerine yönelik elde edilen bulgular, ders imecesinin öğretimsel stratejiler, ölçme ve değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgilerinin gelişimine etkisini ortaya koymak amacıyla sayısallaştırılarak sunulmuştur.

4.1.3.1. Ders İmecesi Öncesi Öğretmenlerin Öğretimsel Stratejiler, Ölçme Değerlendirme ve Öğrenci Anlayışları Bilgilerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde ders imecesi öncesi öğretmenlerin bireysel hazırladıkları ders planları ile ders planlarına entegre edilmiş yapılandırılmış pedagojik alan bilgisi sorularına verdikleri cevaplara yer verilmiştir. Ardından elde edilen verilerden öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine yönelik ortaya konulan bulgular sunulmuştur.

Öa1 ilk kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında "*Sınıfa yaşlı teyze rolü yaparak girer ve çocukluk anılarını anlatmak istediğini söyler*". Anlatımında "*Çocukken yaşadığı yerden, evinden, giysilerinden, oynadığı oyunlardan bahsedilir*". Daha sonra "*Öğretmen çocukluk zamanından şimdiye kadar olan fotoğraflardan gösterir*". Dersin gelişme bölümüne "*Çocuklar büyükelinize sizin yaşınızda iken neler yaptıklarını sordunuz mu?*" sorusu ile geçiş yapılır. Öğretmen "*Konu hakkında bilgi verir*" ve "*Eski zamanlar ile şimdiki zaman arasındaki konut, fiziki, sosyal, ekonomik yapı, yiyecekler, kıyafetler, televizyon programları, teknolojik ürünler, arabalar, ulaşım araçlarındaki farklılıklar fotoğraf*

ve videolardan yararlanılarak sunulur". Ardından "Evlerin yapılarındaki değişim, iletişim alanındaki değişim, oyunlardaki değişim, ulaşım araçlarındaki değişimler, tarımdaki değişimler anlatılır bunların sebebi vurgulanır". Dersin son bölümünde "Büyüklerinizin yaşadığı zamanda yaşar mıydınız, neden?" sorusu öğrencilere yöneltilir ve "Çalışma kâğıdındaki sorular cevaplanarak öğrencilerin öğrenme durumları tespit edilir".

Öa1 ders planında "Soru cevap, anlatım, örnek olay, beyin fırtınası ve drama" yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni "Öğrencilerin ne bildiklerini öğrenebilmek ve derse etkin katılımlarını sağlamak" olarak açıklanmıştır. Etkinlik olarak "Canlandırma (drama)", materyal olarak ise "Fotoğraf ve video" tercih edildiği belirtilmiştir. Ders planındaki materyal ve etkinliklerin "Konuya daha uygun olduğu ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracağı" için kullanıldığı açıklanmıştır. Öa1 "Tesadüfi ölçmeye fırsat vermemek" amacıyla "Açık uçlu soru, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve doğru yanlış" soru türlerini kullandığını belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri "Büyüklerinin yaşadığı dönemin genel özelliklerini bilmelidir"; öğrenme güçlüğü "Şu anki dönemde yaşarken geçmiş zamandaki yapıları, durumları, araç gereçleri bilmesi, anlaması ve hayalinde canlandırması zor olabilir"; olası kavram yanlışları "Eski araç-gereçlerin kullanımına dair yanlışları olabilir" olarak belirtilmiştir.

Öa1'in birinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39. Öa1'in Hazırladığı Birinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Rol oynama, anlatım, gösteri, ev ödevi, soru cevap Soru cevap, anlatım, drama	7
Yöntem Teknik Bilgisi	Öğrenme durumu tespiti: Soru cevap Aktif katılım: Beyin fırtınası	5
Etkinlik Materyal Bilgisi	Konuya uygunluk, öğrenmeyi kolaylaştırma: Görsel, video	3
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Açık uçlu, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru yanlış	4
Soru Türü Bilgisi	-	-
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyum	Dikkat çekme: Rol oynama	1
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin harekete geçirilmesi: Rol oynama, soru cevap, gösteri	1
Öğrenme Güçlüğü	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Gösteri	1
Kavram Yanlışlığı	Kavram yanlışlığına yönelik öğretim: Gösteri, Anlatım	1

Öa1'in birinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde rol oynama, anlatım, gösteri, ev ödevi, soru cevap tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamaya yönelik beyin fırtınası, öğrenci öğrenmelerinin sorgulanması için soru cevap tekniklerinin tercih edildiği ifade edilmiştir. Ev ödevi ders planında yer almasına rağmen kullanılan öğretim tekniklerinde belirtilmemiştir. Ayrıca ders

planında yer almamasına rağmen örnek olay yöntemi ve beyin fırtınası tekniğinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Drama hem bir yöntem hem de etkinlik olarak belirtilmiştir. Ancak ders planı incelendiğinde Öa1'in öğrencilerin katılımını içeren bir etkinlikten ziyade dikkat çekmek amacıyla drama yönteminin bir tekniği olan rol oynamayı kullandığı tespit edilmiştir. Konuya uygun olması ve öğrenmenin kolaylaştırılması amacıyla görsel ve görsel-işitsel ders materyallerinin tercih edildiği ifade edilmiştir. Ölçme değerlendirmede açık uçlu soru, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve doğru yanlış olmak üzere 4 farklı soru türüne yer verildiği belirtilmiştir. Öa1'in ifade ettiği tesadüfi ölçme kavramı ölçmede bir hata türü olan tesadüfi hatayı işaret etmektedir. Tesadüfi hatanın en temel sebeplerinden biri şans faktörüdür. Tesadüfi hataya fırsat verilmemesi için öncelikle ölçmede şans faktörüne açık durumda olan çoktan seçmeli ve doğru yanlış türündeki sorulara yer verilmemesi gerektiği ifade edilebilir. Tercih edilen soru türü ve amacın birbirini karşılamadığı söylenebilir. Öa1 öğrencilerin dikkatini çekmek için derse yaşlı teyze rolü ile giriş yapmıştır. Belirtilen ön bilgilerin harekete geçirilmesine yönelik rol oynama, gösteri ve soru cevap tekniklerinin kullanıldığı ancak ön bilgilerin tespitinin yapılmadığı görülmektedir. Belirtilen öğrenme güçlüğü'nün aşılması amacıyla gösteri tekniği tercih edilmiştir. Belirtilen olası kavram yanlışlarının tespiti yapılmamış ancak öğretimine yönelik gösteri ve anlatım tekniklerinin kullanıldığı saptanmıştır.

Öa2'nin ilk kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında *“Nostalji Kutusu ile sınıfa girilir”*. Ardından *“Kutunun içinde ne olabileceği öğrencilere sorulur”*. Daha sonra *“Bu kutunun içinden oyuncaklar öğrencilere gösterilerek dikkat çekme etkinliği yapılır. (Yüzük ile su şakası yapılır)”*. Dersin gelişme bölümüne geçişte *“90'larda oynanan oyuncaklarla ilgili hazırlanan slayt öğrencilere izletilir, bu oyuncaklarla ilgili; Bu oyuncakları daha önce gördünüz mü? Bu oyuncakların adı ne olabilir? Bu oyuncaklarla nasıl oynanıyor olabilir?... gibi.”* sorular yöneltilir. Öğrenci cevaplarından sonra *“Ders öncesinde verilen hazırlık sürecinde, öğrencilerden istenmiş olan kendi çocukluklarına ve büyüklerin çocukluklarına ait olan fotoğraflar sınıfça incelenir (Öğretmen kendine ait çocukluk fotoğrafını sınıfa getirir). Günümüz çocukluğu ile olan farklılıklar kısaca tartışılır”*. Ardından *“Ders kitabındaki metinde bulunan görseller incelenir ve metin okuması yapılır”*. Daha sonra eğitim platformundan *“Video izletilir”*. Öğretmen tarafından *“Konu ile ilgili özetleme yapılır”* ve eğitim platformlarındaki *“Etkinlikler yapılır”*. Ev ödevi olarak *“Öğrencilerden büyükleriyle röportaj yapmaları istenir ve röportajda yer alan sorular örneği her öğrenciye verilir (Öğrenciler sorulara ekleme yapabilir)”*. Ertesi gün hayat bilgisi dersinde *“Öğrencilere verilen röportaj etkinliği sınıfta sunulur ve geçmiş ile günümüz arasındaki farklılıklar tartışılır”*. Dersin son bölümünde ise *“Değerlendirme ile ilgili olarak konu ile ilgili çalışma etkinlikleri yapılır”*.

Öa2 ders planında “Soru cevap, görsel okuma, tartışma, anlatım, röportaj, sınıflandırma, aktif öğrenme (röportaj)” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni “Anlatılan konunun daha verimli ve kalıcı olabilmesi” olarak açıklanmıştır. Materyal olarak “Nostalji kutusu, fotoğraf ve eğitim platformu” kullanıldığı ifade edilmiştir. Materyallerin kullanım amacı “Görselliği kullanarak geçmiş ile günümüz arasındaki farkı anlatabilmek” olarak açıklanmıştır. “Ölçmenin daha güvenilir olabilmesi” amacıyla ölçme değerlendirmede “Doğru yanlış, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli” soru türlerine yer verildiği belirtilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “Geçmiş gelecek kavramları”; öğrenme güçlüğü “Aile büyüklerine ait görsel materyalleri toplamada zorluk yaşayabilir”; olası kavram yanılgıları “Geçmişte kullanılan araç-gereçleri ya da yapılan aktiviteleri, oyunları, yaşanan hayatı canlandırma yapamayabilir” olarak ifade edilmiştir.

Öa2'nin birinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40. Öa2'nin Hazırladığı Birinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi			
Kategori		Göstergeler	Puan
Kullanılan Teknikler	Yöntem	Soru cevap, görsel okuma, metin okuma, tartışma, gösteri, anlatım, ev ödevi	10
Yöntem Teknik Bilgisi		Soru cevap, görsel okuma, tartışma, anlatım, röportaj	6
Etkinlik Materyal Bilgisi		Öğrenmede kalıcılık: Tartışma Konuya uygunluk: Oyuncak, görsel, video	6
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi			
Kullanılan Soru Türleri		Doğru yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli	3
Soru Türü Bilgisi		Güvenirliliği artırma: Boşluk doldurma	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi			
Öğrencinin Derse Uyumu		Dikkat çekme: Oyuncak Merak Uyandırma: Nostalji Kutusu	2
Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilginin harekete geçirilmesi (geçmiş kavramı): Gösteri	1
Öğrenme Güçlüğü		Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Gösteri	1
Kavram Yanılgısı		-	-

Öa2'nin birinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, görsel okuma, metin okuma, tartışma, gösteri, anlatım, ev ödevi yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ev ödevi tekniği röportaj olarak ifade edilmiştir. Gösteri ve metin okuma teknikleri ders planında yer almasına rağmen kullanılan tekniklerde belirtilmemiştir. Ayrıca bir yöntem olarak belirtilen sınıflandırma kavramı, ölçme ve değerlendirme ile ilişkili bir ölçek türü olduğu söylenebilir. Öğrenmede verimliliği ve kalıcılığı sağlamak için tartışma yöntemi tercih edilmiştir. Geçmiş ve bugünün farkını anlatmak amacıyla gerçek materyal, görsel ve görsel-ışitsel öğretim materyalleri kullanılmıştır. Daha güvenilir bir ölçme yapabilmek için boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli soru türlerinin kullanıldığı

belirtilmiştir. Çoktan seçmeli ve doğru yanlış türündeki soruların yanında boşluk doldurma türündeki sorulara da yer verilmesi ile tesadüfi hatayı etkileyen şans faktörünün azalacağı ve güvenilirliğin artacağı söylenebilir. Nostalji kutusu ile öğrencilerde merak uyandırılmış ve geçmiş yıllara ait oyuncaklar ile öğrencilerin dikkati çekilmiştir. Belirtilen öğrenci ön bilgilerinin tespitine yönelik bir yönerge bulunmazken geçmiş kavramına ilişkin ön bilgilerin harekete geçirilmesinde gösteri tekniği tercih edilmiştir. Öğrenme güçlüğü, materyal bulma zorluğu olarak ifade edilmiştir. Ayrıca olası kavram yanlışlarına ilişkin verilen örnek öğrenme güçlüğüne açıklamaktadır. Öğrenme güçlüğüne yönelik gösteri tekniği kullanılmıştır.

Öb1'in ilk kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte *“Büyüklerinin çocukluğu ile öğrenciler arasında neler farklıdır? sorusu sorulur”*. Ardından *“Ders kitabındaki konuyu bir öğrenci sesli olarak okur”* ve *“Okunan konu ile ilgili sorular sorulur”*. Daha sonra *“Eğitim sitesinden konu ile ilgili videolar izletilir, açıklamalar yapılır ve sorular sorulur”*. Dersin son bölümünde *“Eğitim sitesindeki etkinlikler yapılır”* ve *“Kaynak kitap ve ders kitabındaki etkinlikler ödev verilir”*.

Öb1 ders planında *“Soru cevap, anlatım, sesli okuma, ödev”* öğretim tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Öğretim tekniklerinin tercih edilme nedenleri *“Öğrencilerin ne bildiğini ve ne öğrendiğini anlayabilmek için soru sordum. Okuma ve anlamalarının gelişmesi için sesli okuma yaptırdım. Konuyu pekiştirmeleri için ödev verdim”* olarak açıklanmıştır. Materyal olarak *“Akıllı tahta, eğitim sitesi, video, ders kitabı”* tercih edildiği belirtilmiştir. Materyallerin tercih edilme nedeni *“Konunun somutlaştırılması için eğitim sitesinden konu ile ilgili videoları izlettim”* olarak açıklanmıştır. Ölçme değerlendirmede *“Öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini belirlemek”* amacıyla *“Boşluk doldurma, doğru yanlış, test, açık uçlu”* soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri *“Büyüklerinin yaşadığı dönemle ilgili bilgisi olmalı”* olarak ifade edilmiştir.

Öb1'in birinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41. Öb1'in Hazırladığı Birinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, metin okuma, gösteri, anlatım, ev ödevi	6
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru cevap, anlatım, sesli okuma, ödev Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Okuma ve anlama becerisi: Metin okuma	7
Etkinlik Materyal Bilgisi	Öğrenmenin pekiştirilmesi: Ev ödevi Somutlaştırma: Video	2
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu	4
Soru Türü Bilgisi	Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumunu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin harekete geçirilmesi: Soru cevap	1
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öb1'in birinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, metin okuma, gösteri, anlatım, ev ödevi tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında yer almasına rağmen gösteri tekniğinin kullanıldığı belirtilmemiştir. Metin okuma sesli okuma olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini ve öğrenme durumlarını tespit etmek için soru cevap, okuma ve anlama becerilerinin gelişmesi için metin okuma ve öğrenilen konunun pekiştirilmesi amacıyla ev ödevi teknikleri tercih edilmiştir. Konuyu somutlaştırmak için görsel-işitsel araçlar kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla boşluk doldurma, doğru yanlış, test ve açık uçlu soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Belirtilen ön bilginin harekete geçirilmesine yönelik soru cevap tekniği tercih edilmiştir. Öğrenme güçlüğü ve olası kavram yanılgılarına ilişkin örnek sunulmamıştır.

Öb2'nin ilk kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında "Derse gelmeden önce çocuklara anne babaları veya dede nineleri ile çocuklukları ile ilgili röportaj yapmaları istenir". Derse girişte "Öğretmen şimdilerde unutulma sürecinde olan eskiden oynanan bir oyunu sınıfta öğrencilere oynatır". Oyun aşamasından sonra "Öğrencilerin yaptıkları röportajları sınıfta anlatmaları istenir". Öğrenci sunumlarından sonra "Öğretmen eskiden büyüklerimizin hangi oyunları oynadıklarını öğrencilere sorar" ve "Söylenen oyunları öğretmen göstererek anlatır ve öğrencilere oynatır". Oyun etkinliğinden sonra eğitim platformundan "Konu açılır ve öğretmen konuyu özetler" ve "Öğrenciler özeti defterlerine yazar". Dersin son bölümünde ise "Kaynak kitaptaki sorular çözülür".

Öb2 ders planında kullandığı strateji ve teknikleri "Araştırma, soru yanıt, gösterip yaptırma, yazdırma, sunuş, ödev sunumu" olarak ifade etmiştir. Öğretim strateji ve tekniklerinin tercih edilmesinin nedenleri "Çocukların aktif bir şekilde derse katılmalarını sağlamak, sözlü ifade etme gücünü geliştirmek, yazılarını güzelleştirmek" olarak açıklanmıştır. Materyal olarak "Akıllı tahta, video" tercih edildiği belirtilmiştir. Materyallerin

tercih edilme nedeni “*Kalıcı öğrenmeyi başarmak*” olarak açıklanmıştır. “*Her sorunun farklı beceriyi ölçtüğü için*” ölçme değerlendirme “*Klasik soru, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli*” soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “*Aile kavramını, anne baba teyze amca dayı dede bilmeleri gerekir. Büyüklerin çocukken hangi oyunları oynadıklarını bilmeleri gerekir*”; olası kavram yanlışları “*Aile üyelerini mesela teyze hala karıştırabilir*” şeklinde ifade edilmiştir.

Öb2'nin birinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42. Öb2'nin Hazırladığı Birinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Ev ödevi, gösterip yaptırma, soru cevap, gösteri, anlatım, yazı yazdırma	9
Yöntem Teknik Bilgisi	Araştırma, soru yanıt, gösterip yaptırma, yazdırma, sunuş Aktif katılım: Gösterip yaptırma Yazma becerisi: Yazı yazdırma	7
Etkinlik Materyal Bilgisi	Sözel ifade becerisi: Öğrenci sunumu Öğrenmede kalıcılık: Video	5
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli	4
Soru Türü Bilgisi	Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyum	Dikkat çekme: Oyun etkinliği Ön bilginin harekete geçirilmesi (Aile büyüklerinin çocukluk dönemi özellikleri): Oyun etkinliği, ev ödevi	1
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin tespiti (Aile büyüklerinin çocukluk dönemi özellikleri): Öğrenci sunumu, soru cevap	2
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öb2'nin birinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde ev ödevi, gösterip yaptırma, soru cevap, gösteri, anlatım, yazı yazdırma tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ev ödevi araştırma olarak ifade edilmiştir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile gösteri ve anlatım tekniklerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için gösterip yaptırma, yazılarını güzelleştirmek için yazı yazdırma teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin sözel ifade becerilerinin gelişimi için tercih edilen öğrenci sunumlarının, bir öğretim yöntem veya tekniğinden ziyade bir etkinlik olduğu söylenebilir. Öğrenmenin kalıcılığı için görsel-işitsel öğretim materyali olan video kullanılmıştır. Farklı bilgi ve becerileri ölçmek için açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli gibi farklı türde soruların kullanıldığı belirtilmiştir. Oyun etkinliği ile öğrencilerin dikkatleri çekilmiştir. Ders planında aile kavramlarına ilişkin ön bilgilerin tespiti veya harekete geçirilmesine yönelik bir yönerge bulunmamaktadır. İkinci ön bilgi olarak belirtilen aile büyüklerinin oynadıkları oyunlara yönelik bilgilerin harekete geçirilmesinde oyun etkinliği ve

ev ödevi tekniği, tespitinde ise öğrenci sunumu etkinliği ve soru cevap tekniği kullanılmıştır. Ders planında belirtilen olası kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesine yönelik bir yönerge bulunmamaktadır. Öğrenme gücüne yönelik örnek sunulmamıştır.

Öa1'in ikinci kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte *"Komşu sınıfın öğretmeni sınıfa girer ve komşum etkinlik yapacağız ve yapıştırıcımız eksik sende varsa verir misin? der. Tabi komşu komşunun külüne muhtaçtır atasözünü söyleyerek istediklerini verir"*. Ardından *"Öğretmen tahtaya komşuluk yazar ve öğrencilere akıllarına geleni söylemelerini ister."* Daha sonra *"Komşular ailemizden sonra en yakın sosyal çevremizdir. En zor anlarımızda yardımımıza ilk koşanlar komşularımızdır. Evimizde o an olmayan bazı ihtiyaçlarımızı da komşularımızdan ödünç isteyerek karşılarız. Bu nedenle komşularımızla iyi geçinmeli, onlarla iyi ilişkiler kurmalıyız. Her zaman onlarla dayanışma ve yardımlaşma içinde olmalıyız. Komşuluk haklarına önem verip, sorumlu davranmalıyız çerçevesinde konu anlatılır"*. Ardından *"Konu ile ilgili video ve animasyon izletilir"*. Video ve animasyon sonrasında *"Mahalleye yeni taşınan bir komşuya nasıl davranacakları ile ilgili olumlu ve olumsuz yönlerden ele alınarak drama yaptırılır"*. Drama çalışmasından sonra öğretmen öğrencilerden *"Dramadaki komşuların yerine kendilerini koymalarını ister ve neler hissettiklerini sorar"*. Öğretmen *"Komşuluk ilişkilerinin kendilerine ve ailesine katkılarını anlatır"* ve *"Komşuluk ile ilgili atasözleri söylenerek ders anlatımı bitirilir"*. Dersin son bölümünde *"Kaynak kitaptaki soruların cevaplanması istenir"*. Ardından *"Komşularımızla ilişkilerimizi geliştirmek için neler yapabilirsiniz sorusu ile değerlendirme yapılır"*.

Öa1 ders planında *"Soru-yanıt, anlatım, grup tartışması, örnek olay, beyin fırtınası, rol oynama, drama"* kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni *"Öğrencilerin ön bilgilerini ölçüp, konuyu açıklayıp, daha iyi anlayabilmeleri için somutlaştırmak"* olarak açıklanmıştır. *"Konuyu yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak bir özelliğe sahip"* olduğu için etkinlik olarak *"drama"* tercih edilmiştir. Ölçme değerlendirmede *"Çok yönlü değerlendirme yapmak"* amacıyla *"Açık uçlu soru, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve doğru yanlış"* soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri *"Komşuluk tanımını bilmelidir. Yardımlaşmanın öneminin farkında olmalıdır"*; öğrenme gücünü *"akraba ve komşu kavramlarını karıştırabilir. Bunun sebebi akrabaları ile iç içe yaşamaları olabilir"*; olası kavram yanlışları *"Akraba, komşu, yardımlaşma, dayanışma, empati kurma"* olarak belirtilmiştir.

Öa1'in ikinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43. Öa1'in Hazırladığı İkinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Rol oynama, drama, beyin fırtınası, gösteri, soru cevap, anlatım	9
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru-yanıt, anlatım, rol oynama, beyin fırtınası, drama Ön bilgilerin tespiti: Beyin fırtınası Açıklama yapma: Anlatım	7
Etkinlik Materyal Bilgisi	Somutlaştırma: Drama Yaparak yaşayarak öğrenme: Drama	3
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Açık uçlu, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru yanlış	4
Soru Türü Bilgisi	Çok yönlü değerlendirme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	Dikkat çekme: Drama	1
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (komşuluk, yardımlaşmanın önemi): Drama Ön bilginin tespiti (komşuluk): Beyin fırtınası	3
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öa1'in ikinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde drama, beyin fırtınası, gösteri, anlatım, rol oynama, soru cevap yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Gösteri tekniği kullanılmasına rağmen kullanılan tekniklerde belirtilmemiştir. Ders planında yer almamasına rağmen örnek olay ve tartışma yöntemlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Beyin fırtınası tekniği ile öğrenci ön bilgilerinin tespiti, anlatım tekniği ile konunun açıklanması, drama yöntemi ile komşuluk kazanımının somutlaştırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için drama tercih edilmiştir. Ölçme değerlendirmede çok yönlü değerlendirme yapmak amacıyla açık uçlu soru, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru yanlış soru türlerinin tercih edildiği ifade edilmiştir. Farklı soru türleri ile çok yönlü değerlendirme yapılabileceği söylenebilir. Derse girişte rol oynama tekniği ile dikkat çekmek amaçlanmıştır. Yardımlaşmanın önemi ve komşuluk kavramına yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesinde rol oynama tercih edilmiştir. Komşuluk kavramına ilişkin ön bilgilerin beyin fırtınası tekniği ile tespit edildiği görülmektedir. Belirtilen öğrenme güçlüğüne aşılması, kavram yanılgılarının tespiti ve öğretimine ilişkin bir yönerge ders planında yer almamaktadır.

Öa2'nin ikinci kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte sırası ile "Bir şeye ihtiyacımız olduğunda ilk kime gideriz?" ve "Komşu nedir? soruları öğrencilere sorulur ve öğrencilerin verdiği cevaplar tahtaya yazılır". Ardından öğrencilere "Bizim sınıfın komşu sınıfları hangileridir?" sorusu yöneltilir. Daha sonra "Evinizdeki komşularınızdan bahseder misiniz der". Öğrenci cevaplarından sonra "Komşu komşunun külüne muhtaçtır. Komşuda pişer, bize de düşer. Ev alma komşu al. Gülme komşuna gelir başına. Hayır dile komşuna, hayır gelsin başına atasözleri gruplara verilir ve her grup kendi içerisinde atasözünü ve anlatımını örneklerle tartışıp sınıfa sunar (Atasözleri renkli kâğıtlara yazılır.

Grup sözcüleri tarafından kura ile seçilir”. Tartışma ve öğrenci sunumlarından sonra “*Ders kitabında yer alan konu ile ilgili metin okunur ve üzerinde tartışılır*”. Ardından eğitim platformu açılır “*Konu ile ilgili video izletilerek çalışmalar yapılır*”. Dersin son bölümünde ise “*Ders kitabında yer alan konuyu pekiştirelim etkinliği sınıfta yapılır.*” ve “*Verilen çalışma etkinlikleri ile değerlendirme yapılır*”.

Öa2 ders planında “*Soru-cevap, beyin fırtınası, örnek olay, işbirlikli öğrenme (grup etk.), görsel okuma*” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni “*Öğrenmenin verimli ve kalıcı olabilmesi, süreç içerisinde daha aktif olabilmeleri*” olarak açıklanmıştır. Materyal olarak “*Atasözleri kâğıtları*” tercih edildiği belirtilmiştir. Etkinlik olarak tartışma yöntemi içerisinde kullanılan “*Grup etkinliği*” belirtilmiştir. Etkinliğin tercih edilme nedeni “*Kalıcılığı sağlamak ve yaşamlarına uyarlamada kolaylık sağlamak*” olarak açıklanmıştır. Öa2 “*Ölçmenin daha güvenilir olabilmesi için doğru yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, açık uçlu*” soru türlerine yer verdiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “*Komşu, iş birliği, yardımlaşma, dayanışma, empati, saygı kavramlarının anlamını bilmesi gerekmektedir*”; olası kavram yanılgıları ise “*yardımlaşma-dayanışma kavramları arasında bir yanlış olabilir*” olarak ifade edilmiştir.

Öa2'nin ikinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44. Öa2'nin Hazırladığı İkinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, beyin fırtınası, zihin haritası, küçük grup tartışma, anlatım, metin okuma, gösteri	11
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru-cevap, beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme (grup etk.) Öğrenmede kalıcılık: Küçük grup taşıtırma	5
Etkinlik Materyal Bilgisi	Aktif katılım: Küçük grup taşıtırma, beyin fırtınası Öğrenmede kalıcılık: İşbirlikli grup etkinliği	3
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu	4
Soru Türü Bilgisi	Güvenirliliği artırmak: Boşluk doldurma, açık uçlu	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	- Ön bilginin harekete geçirilmesi (dayanışma): Küçük grup tartışma	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (komşu, yardımlaşma): Soru cevap Ön bilginin tespiti (komşu): Beyin fırtınası, zihin haritası	4
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öa2'nin ikinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planında soru cevap, beyin fırtınası, zihin haritası, küçük grup tartışma, anlatım, metin okuma ve gösteri tekniklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme ve grup etkinliği kavramlarının küçük grup tartışma

tekniklerini işaret ettiği söylenebilir. Anlatım, gösteri, metin okuma ve zihin haritası teknikleri ders planında yer almasına rağmen belirtilmemiştir. Ders planında görsel okuma tekniği ve örnek olay yönteminin kullanıldığına ilişkin bir yönerge bulunmamaktadır. Aktif katılımın sağlanması için küçük grup tartışma tekniği tercih edilmiştir. Tartışma yönteminin içerisinde yer alan grup etkinliği de öğrenmede kalıcılığı sağlayabilmek için kullanılmıştır. Ölçme değerlendirmede güvenilirliği artırmak için boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu ve çoktan seçmeli soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Ölçme değerlendirmede çoktan seçmeli ve doğru yanlış türündeki soruların yanında boşluk doldurma ve açık uçlu türündeki sorulara da yer verilmesi ile tesadüfi hatayı etkileyen şans faktörünün azalacağı ve güvenliliğin artacağı söylenebilir. Komşu kavramına yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesinde soru cevap, tespitinde beyin fırtınası ve zihin haritası teknikleri kullanılmıştır. Dayanışma ve yardımlaşma kavramlarına yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesinde küçük grup tartışma ve soru cevap teknikleri tercih edilmiştir. Diğer belirtilen ön bilgilerin harekete geçirilmesi ve tespitine yönelik yönerge bulunmamaktadır. Ders planında yardımlaşma ve dayanışma kavramlarına ilişkin kavram yanılgılarının tespiti ve öğretimine yönelik bir yönerge bulunmamaktadır. Kazanıma yönelik öğrenme güçlüğü ile ilgili örnek sunulmamıştır.

Öb1 ikinci kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında öğrencilere *“Aileniz ve siz komşularınız ile nasıl vakit geçirirsiniz?”* sorusunu yönelterek derse giriş yapmıştır. Dersin gelişme bölümünde *“Ders kitabından konuyu bir öğrenci sesli olarak okur diğer öğrenciler takip eder.”* Ardından öğrencilere *“Komşularımızla ilişkilerimizin nasıl olması gerektiği sorulur”* Öğrenci cevapları alındıktan sonra *“Eğitim sitesinden konu ile ilgili videolar izletilir, açıklamalar yapılır ve sorular sorulur”*. Dersin son bölümünde *“Eğitim sitesindeki etkinlikler yapılır”* ve *“Kaynak kitap ve ders kitabındaki etkinlikler ödev verilir”*.

Öb1 ders planında *“Soru cevap, anlatım, sesli okuma, ödev”* öğretim tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Öğretim tekniklerinin tercih edilme nedeni *“Öğrencilerin ön bilgilerini anlayabilmek için soru sordum. Okuma ve anlamalarını geliştirmek için kitap okuttum. Konuyu pekiştirmeleri için ödev verdim”* olarak açıklanmıştır. Materyal olarak *“Akıllı tahta, video, ders kitabı”* tercih edildiği belirtilmiştir. Materyallerin tercih edilme nedeni *“Konuyu somutlaştırmak için eğitim sitesinden konu ile ilgili videoları izlettim”* olarak açıklanmıştır. Ölçme değerlendirmede *“Öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini belirlemek”* amacıyla *“Boşluk doldurma, doğru yanlış, test, açık uçlu”* soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri *“Kimlerin komşu olup kimlerin komşu olmayacağını bilmeli”* olarak belirtilmiştir.

Öb1'in ikinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45. Öb1'in Hazırladığı İkinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, metin okuma, gösteri, anlatım, ev ödevi	6
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru cevap, anlatım, sesli okuma, ödev Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Okuma ve anlama becerisi: Metin okuma	7
Etkinlik Materyal Bilgisi	Öğrenmenin pekiştirilmesi: Ev ödevi Somutlaştırmak: Video	2
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu	4
Soru Türü Bilgisi	Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumunu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin harekete geçirilmesi: Soru cevap	1
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öb1'in ikinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, metin okuma, gösteri, anlatım ve ev ödevi tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Metin okuma sesli okuma olarak ifade edilmiştir. Ders planında yer almasına rağmen gösteri tekniğinin kullanıldığı belirtilmemiştir. Öğrencilerin ön bilgilerinin tespitinde soru cevap, okuma ve anlama becerilerinin gelişmesi için metin okuma ve konunun pekiştirilmesi amacıyla ev ödevi teknikleri tercih edilmiştir. Konunun somutlaştırılması için görsel-işitsel araçlar kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu soru türleri kullanılmıştır. Ders planında, belirtilen ön bilginin harekete geçirilmesinde soru cevap tekniği kullanılırken tespitine ilişkin bir yönergenin olmadığı saptanmıştır. Öğrenme güçlüğü ve olası kavram yanılgılarına ilişkin örnek sunulmamıştır.

Öb2'nin ikinci kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte *“Öğretmen yüksek sesle komşu komşu diyerek sınıfta bir öğrenciden kitap ister. Bu sayede öğrencilerin dikkati öğretilmekte toplanmış olur”*. Dersin gelişme bölümünde öncelikle *“Komşuluk ile ilgili atasözleri öğrencilere sorulur”*. Ardından *“Atasözlerini defterlerine yazmaları söylenir”*. Atasözlerinin deftere yazılmasından sonra *“Komşuluk ile ilgili atasözleri üzerine drama yaptırılır”*. Ardından eğitim platformu üzerinden *“Komşuluk ile ilgili video izletilir”* ve *“Öğretmen konuyu özetler”*. Ders sonunda *“Kaynak kitaptan sorular çözülür”*

Öb2 ders planında *“Soru yanıt, drama, sunuş, yazdırma”* strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni *“Çocukların ön bilgilerini öğrenmek, eğlenerek öğrenmelerini ve derste aktif olmalarını sağlamak, yazılarını düzeltmek”* olarak açıklanmıştır. Materyal olarak *“Akıllı tahta, video”* tercih edildiği belirtilmiştir. Materyallerin tercih edilme nedeni *“Bilginin kalıcılığını sağlamak”* olarak açıklanmıştır. Ölçme değerlendirmede *“Her soru türünün farklı becerileri ölçmesinden dolayı klasik soru, doğru yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma”*

soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “Komşuluğun ne olduğunu ve komşuluk ile ilgili atasözlerini bilmeleri gerekir”; olası kavram yanılgıları “Komşu ve yakın akrabayı karıştırabilir” olarak ifade edilmiştir.

Öb2'nin ikinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46. Öb2'nin Hazırladığı İkinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, yazı yazdırma, drama, gösteri, anlatım	8
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru yanıt, drama, sunuş, yazdırma Eğlenerek öğrenme, aktif katılım: Drama	7
Etkinlik Materyal Bilgisi	Yazma becerisi: Yazı yazdırma Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Öğrenmede kalıcılık: Video	2
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli	4
Soru Türü Bilgisi	Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	Dikkat çekme: Yüksek sesle derse giriş Ön bilginin harekete geçirilmesi (komşuluk): Dikkat çekme etkinliği	1
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin tespiti (atasözleri): Soru cevap	2
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öb2'nin ikinci plana yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, yazı yazdırma, drama, gösteri ve anlatım tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile gösteri ve anlatım tekniklerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek amacıyla soru cevap, doğru biçimde yazma becerilerinin gelişmesi için yazı yazdırma teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin derse katılımını artırmak ve eğlenerek öğrenmelerini sağlamak için drama yönteminin tercih edildiği belirtilmiştir. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için görsel-işitsel araçlardan yararlanılmıştır. Farklı becerileri ölçmek amacıyla açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli soru türlerinin tercih edildiği belirtilmiştir. Komşuluk kavramına yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesinde dikkat çekme etkinliği ve ilgili atasözlerine yönelik ön bilgilerin tespitinde soru cevap tekniği kullanılmıştır. Belirtilen olası kavram yanılgılarının tespiti ve giderilmesine yönelik ders planında bir yönergeye bulunmamaktadır. Öb2 öğrenme güçlüğüne yönelik örnek sunmamıştır.

Öa1'in üçüncü kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında “Çocuklar yarın evinizde doğum günü partisi vereceksiniz, arkadaşlarınızı davet ettiniz ancak evinizi bilmiyorlar, arkadaşlarınıza evinizi en kolay nasıl tarif edersiniz?” sorusu ile derse giriş yapılmıştır. Öğrenci cevaplarından sonra “Öğretmen krokiyi bir yerin kuş bakışı

görünüşünün kâğıt üzerine ölçsüz olarak çizimi olarak tanımlar” ve “Daha önce sınıfın ve okulun krokisini çizerken nelere dikkat ettikleri hatırlatılarak evin krokisini çizerken de bakkal, manav, cadde, hastane, okul gibi yerlerin adlarının belirtilmesinin faydalı olacağı” ifade edilmiştir. Ardından “Öğrencilere örnek kroki çizimleri gösterilir” ve “Öğrencilerden evlerinin krokilerini çizmeleri istenir”. Dersin son bölümünde ise öğrencilere “Evinize ilk kez gelecek arkadaşınıza evinizin adresini mi yazıp verirsiniz yoksa evinizin bulunduğu yerin krokisini çizip mi verirsiniz? neden? soruları yöneltilir”. Öğrenci cevaplarının ardından “Kaynak kitaptaki soruların çözülmesi istenir”.

Öa1 ders planında “Soru-yanıt, anlatım, grup tartışması ve gösterip yaptırma” öğretim tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen öğretim tekniklerinin tercih edilme nedeni “Konuyu açıklamak ve anlamayı kolaylaştırmak” olarak açıklanmıştır. Etkinlik olarak “Gösterip yaptırma”; materyal olarak “Fotoğraf ve video” tercih edildiği belirtilmiştir. Etkinlik ve materyaller “Konunun somutlaşıp anlaşılmasının kolaylaşması” için tercih edilmiştir. Ölçme değerlendirmede “Çok yönlü ölçme yapabilmek” amacıyla “Açık uçlu soru, çoktan seçmeli, doğru yanlış ve boşluk doldurma” soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “Kroki nedir sorusunun cevabını bilmelidir. Evin çevresinde neler olduğunun farkında olmalıdır”; öğrenme güçlüğü “Çizim yapamayabilirler”; olası kavram yanılgıları “Ev adresi ile krokiyi karıştırabilirler” olarak ifade edilmiştir.

Öa1’in üçüncü kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47. Öa1’in Hazırladığı Üçüncü Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, anlatım, örnek olay, gösterip yaptırma	7
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru-yanıt, anlatım, gösterip yaptırma Öğrenmeyi kolaylaştırma: Gösterip yaptırma Açıklama yapma: Anlatım	5
Etkinlik Materyal Bilgisi	Somutlaştırma: Görsel Öğrenmeyi kolaylaştırma: Kroki çizme etkinliği	4
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma	4
Soru Türü Bilgisi	Çok yönlü ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (kroki, evin çevresindeki belirgin mekânlar): Örnek olay, anlatım	2
Öğrenme Güçlüğü	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Gösterip yaptırma	1
Kavram Yanılgısı	Kavram yanılgısının tespiti: Soru cevap	1

Öa1’in üçüncü kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, anlatım, örnek olay, gösterip yaptırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Örnek olay yöntemi kullanılmasına rağmen kullanılan tekniklerde belirtilmemiştir. Belirtilen

grup tartışmasına yönelik ise herhangi bir yönerge ders planında yer almamaktadır. Konuya yönelik açıklamalar yapmak için anlatım, öğrenmeyi kolaylaştırmak için gösterip yaptırma teknikleri kullanılmıştır. Etkinlik olarak gösterip yaptırma tekniği içerisinde kroki çizme etkinliğinin kullanıldığı görülmektedir. Konuyu somutlaştırmak için kroki görselleri, öğrenmeyi kolaylaştırmak için kroki çizme etkinliği tercih edilmiştir. Video materyaline ilişkin ders planında bir yönerge bulunmamaktadır. Çok yönlü ölçme yapabilmek amacıyla açık uçlu soru, çoktan seçmeli, doğru yanlış ve boşluk doldurma olmak üzere birden çok soru türü kullanılmıştır. Öa1 kroki kavramına ilişkin ön bilgilerin harekete geçirilmesinde örnek olay yöntemini, evlerin çevresindeki belirgin yapılara yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesinde anlatım tekniğini tercih etmiştir. Belirtilen ön bilgilerin tespitine ilişkin bir yönerge bulunmamaktadır. Öğrenme güçlüğü'nün aşılması amacıyla gösterip yaptırma tekniği kullanılmıştır. Belirtilen olası kavram yanılgısının tespitine ilişkin soru cevap tekniği tercih edilirken öğretime yönelik bir planlama yapılmadığı görülmektedir.

Öa2'nin üçüncü kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında *“Evinin yolu kaybetmiş bir kişiyle ilgili problem durumu öğrencilere verilerek konu ile ilgili tartışma ortamı oluşturulur”*. Bu kapsamda *“İlk defa gideceğiniz bir arkadaşınızın evini nasıl bulursunuz?”* sorusu öğrencilere yöneltilir. Ardından *“3 öğrenciden okuldan eve giderkenki süreci tarif etmeleri istenir”*. Dersin gelişme bölümüne geçişte *“Kroki nedir? sorusu yöneltilerek öğrencilerin ön bilgileri yoklanır”*. Ardından *“Örnek kroki çizimi akıllı tahtaya yansıtılarak öğrencilere sorular yöneltilir ve yol tarifi yapmaları sağlanır (sağında, solunda...)”*. Etkinliğin ardından *“Ders kitabındaki metin okunur.”* Daha sonra eğitim platformu aracılığı ile *“Konu anlatımına devam edilir. Çalışmalar yapılır”* Ardından *“Her öğrencinin evinin yolunun krokisini çizmeleri istenir”* ve *“Verilen çalışma etkinlikleri ile değerlendirme yapılır”*.

Öa2 ders planında *“Problem çözme, soru cevap, görsel okuma, anlatım, tartışma”* yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni *“Öğrenmenin verimli ve kalıcı olabilmesi”* olarak açıklanmıştır. *“Öğrencinin kolay kavrayabilmesi için”* materyal olarak *“Örnek olay metinleri”* tercih edilmiştir. Öa1 *“Ölçmenin daha güvenilir olabilmesi”* amacıyla *“Doğru yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve açık uçlu”* soru türlerinin kullanıldığını belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri *“Adres, kroki kavramlarının anlamlarına yönelik ön bilgilere sahip olmalıdır”*; öğrenme güçlüğü *“Evinin krokisini çizerken ya da tarif ederken güçlüklerle karşılaşabilir”* olarak ifade edilmiştir.

Öa2'nin üçüncü kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48. Öa2'nin Hazırladığı Üçüncü Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, anlatım, örnek olay, görsel okuma, gösteri, gösterip yaptırma, metin okuma	10
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru cevap, görsel okuma, anlatım	4
Etkinlik Materyal Bilgisi	Öğrenmede kalıcılık: Tartışma Öğrenmeyi kolaylaştırma: Örnek olay metinleri	1
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu, çoktan seçmeli	4
Soru Türü Bilgisi	Güvenirliliği artırmak: Açık uçlu, boşluk doldurma	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin harekete geçirilmesi (adres): Soru cevap Ön bilginin harekete geçirilmesi (kroki): Örnek olay Ön bilginin tespiti (kroki): Soru cevap	3
Öğrenme Güçlüğü	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim (kroki çizimi): Gösterip yaptırma Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim (adres tarifi): Gösteri, soru cevap	2
Kavram Yanılgısı	-	-

Öa2'nin üçüncü kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, anlatım, örnek olay, görsel okuma, gösteri, gösterip yaptırma, metin okuma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Örnek olay, gösteri, gösterip yaptırma, metin okuma yöntem ve teknikleri ders planının yer almasına rağmen belirtilmemiştir. Tartışma ve problem çözme yöntemlerine ders planında yer verilmediği tespit edilmiştir. Öğrenmede kalıcılığı sağlamak için gösterip yaptırma tekniği tercih edilmiştir. Günlük yaşamda sık karşılaşılan örnek olayları içeren metinler ile öğrencilerin daha kolay öğrenmeleri amaçlanmıştır. Ölçmenin güvenirliliğini artırmak için boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu ve çoktan seçmeli soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Ölçme değerlendirmede çoktan seçmeli ve doğru yanlış türündeki soruların yanı sıra açık uçlu ve boşluk doldurma türündeki sorulara da yer verilmesi ile tesadüfi hatayı etkileyen şans faktörünün azalacağı ve güvenirliliğin artacağı söylenebilir. Kroki kavramına yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesinde örnek olay yöntemi, tespitine yönelik soru cevap tekniği kullanılmıştır. Adres kavramına ilişkin ön bilgilerin harekete geçirilmesine yönelik soru cevap tekniğinden yararlanıldığı görülmektedir. Kroki çizimine yönelik öğrenme güçlüğünün aşılmasında gösterip yaptırma, adres tarifine yönelik öğrenme güçlüğünün aşılmasında gösteri ve soru cevap tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Olası kavram yanılgısına ilişkin örnek sunulmamıştır.

Öb1'in üçüncü kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte öğrencilere "Kroki nedir? sorusu sorulur". Gelişme bölümünde "Ders kitabındaki konu ile ilgili metni bir öğrenci sesli okur diğer öğrenciler takip eder". Ardından "Krokinin yararlarının neler olduğu sorularak sınıfta tartışma yapılır". Tartışmanın ardından "Eğitim sitesinden konu ile ilgili videolar izletilir, açıklamalar yapılır ve sorular sorulur". Daha sonra "Krokinin

nasıl çizilmesi gerektiği anlatılır ve öğrencilerle birlikte evlerin krokileri çizilir”. Dersin son bölümünde “Eğitim sitesindeki etkinlikler yapılır” ve “Kaynak kitap ve ders kitabındaki etkinlikler ödev verilir”.

Öb1 ders planında “Soru cevap, tartışma, anlatım, sesli okuma, ödev” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni “Öğrencilerin konuyu pekiştirmeleri için ödev verdim. Öğrencilerin konu öncesindeki bilgilerini belirlemek için soru sordum. Krokinin yararlarını öğretirken tartışma yöntemini kullandım. Okuma, dinleme ve anlama becerilerinin gelişmesi için sesli kitap okuma yaptırdım” olarak açıklanmıştır. Etkinlik olarak “Kroki” etkinliği, materyal olarak “Akıllı tahta, eğitim sitesi, ders kitabı” tercih edildiği belirtilmiştir. Etkinlik ve materyallerin tercih edilme nedeni “Yaparak yaşayarak öğretmek, kroki kavramını somutlaştırabilmek” olarak açıklanmıştır. Ölçme değerlendirmede “Öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini belirlemek” amacıyla “Boşluk doldurma, doğru yanlış, test, açık uçlu” soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “Krokinin tanımını ve ne işe yaradığını bilmelidir” olarak ifade edilmiştir.

Öb1’in üçüncü kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49. Öb1’in Hazırladığı Üçüncü Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Metin okuma, soru cevap, tartışma, gösteri, anlatım, ev ödevi Soru cevap, anlatım, sesli okuma, tartışma, ödev	8
Yöntem Teknik Bilgisi	Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Okuma, dinleme ve anlama becerisi: Metin okuma Öğrenmenin pekiştirilmesi: Ev ödevi	8
Etkinlik Materyal Bilgisi	Somutlaştırma: Video Yaparak yaşayarak öğrenme: Kroki çizme etkinliği	5
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu	4
Soru Türü Bilgisi	Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgilerin tespiti (Kroki): Soru cevap Ön bilgilerin tespiti (Krokinin faydaları): Tartışma	2
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öb1’in üçüncü kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde metin okuma, soru cevap, tartışma, gösteri, anlatım, ev ödevi tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında yer almasına rağmen gösteri tekniğinin kullanıldığı belirtilmemiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini tespit etmek amacıyla soru cevap, okuma, dinleme ve anlama becerilerinin gelişimi için metin okuma, konunun pekiştirilmesinde ev ödevi tekniklerinden yararlanıldığı

ifade edilmiştir. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla kroki çizme etkinliği, kroki kavramının somutlaştırılmasında görsel-işitsel bir öğretim materyali olan video kullanılmıştır. Öğrencilerin ders sonrası öğrenmelerini belirlemek amacıyla boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Kroki kavramına yönelik ön bilgilerin tespitinde soru cevap tekniği ve krokinin sağladığı faydalara ilişkin ön bilgilerin tespitinde tartışma yöntemi tercih edilmiştir. Öğrenme güçlüğü ve olası kavram yanılgılarına ilişkin örnek belirtilmemiştir.

Öb2'nin üçüncü kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte *“Okulumuzda hayatta kroki işlendiği için krokinin ne olduğu sorulur. Bu sayede öğrencilerin ön bilgileri görülmüş olur”*. Dersin gelişme bölümünde *“Öğretmen tahtaya evinin krokisini çizer ve tahtaya çizdiği evinin krokisinden krokinin ne olduğunu ne işe yaradığını anlatır”*. Ardından *“Çocuklardan evlerinin krokisini çizmeleri istenir”*. Kroki çiziminden sonra eğitim platformundan *“Kroki ile ilgili konu izletilir ve ders özetlenir”*. Ders sonunda *“Kaynak kitaptan sorular çözülür”*.

Öb2 *“Öğrenmeyi kolaylaştırmak, ön bilgileri görmek”* amacıyla ders planında *“Soru cevap, sunuş yolu ve gösterip yaptırma”* strateji ve tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Etkinlik olarak *“Kroki çizimi”*, materyal olarak *“Akıllı tahta, video”* tercih edildiği belirtilmiştir. Etkinlik ve materyallerin tercih edilme nedeni *“Çocukların aktif olmasını sağlamak, somutlaştırmak”* olarak açıklanmıştır. Ölçme değerlendirmede *“Farklı becerileri ölçmek”* amacıyla *“Klasik soru, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli”* soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri *“Krokiyi bilmeleri gerekir”* olarak ifade edilmiştir. Ayrıca *“Kroki çiziminde”* öğrencilerin güçlük yaşayacakları belirtilmiştir.

Öb2'nin üçüncü kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50. Öb2'nin Hazırladığı Üçüncü Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, gösteri, gösterip yaptırma, anlatım	6
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru cevap, sunuş, gösterip yaptırma Öğrenmeyi kolaylaştırma: Gösterip yaptırma Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap	5
Etkinlik Materyal Bilgisi	Aktif katılımı sağlama: Kroki çizme etkinliği Somutlaştırma: Video	5
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli	4
Soru Türü Bilgisi	Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin tespiti: Soru cevap	1
Öğrenme Güçlüğü	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Gösterip yaptırma	1
Kavram Yanılgısı	-	-

Öb2'nin üçüncü kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, gösteri, gösterip yaptırma, anlatım tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile gösteri ve anlatım tekniklerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerinin belirlenmesinde soru cevap, öğrenmeyi kolaylaştırmak için gösterip yaptırma teknikleri tercih edilmiştir. Öğrencinin aktif katılımını sağlanması amacıyla kroki çizme etkinliği somutlaştırmak için görsel-ışitsel araçlar kullanılmıştır. Farklı becerilerin ölçülmesinde açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli olmak üzere farklı soru türleri tercih edilmiştir. Kroki kavramına ilişkin ön bilginin tespitinde soru cevap, kroki çizimine yönelik öğrenme güçlüğünün aşılmasında gösterip yaptırma teknikleri kullanılmıştır. Olası kavram yanılgılarına ilişkin örnek sunulmamıştır.

Öa1'in dördüncü kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında "Konu ile ilgili çizgi film izleterek" derse giriş yapılmıştır. Ardından "Evde odanızı kim topluyor? neden?", "evde yemekleri ve temizliği kim yapıyor? neden?", "sizin evde nasıl sorumluluklarınız var?", "ailenize nasıl yardım edebilirsiniz?" sorularının öğrencilere yöneltilerek gelen cevaplar üzerinden konunun anlatılacağı belirtilmiştir. Anlatım sırasında "Sofra hazırlama, bitki yetiştirme, evcil hayvanları besleme, toz alma gibi küçük ev işlerinde anne ve babalarına yardımcı olabilecekleri" üzerinde durulacağı ifade edilmiştir. Öğretmen tarafından "Sınıf temizliği ve düzeni ile ilgili öğrencilere görev dağılımı" yapılacağı, "Öğrencilerin evde veya sınıfta yetiştirebilecekleri bitki dikimi" yapacakları ve "Bakımından onların sorumlu olduğu söylenir". Ardından "Sorumlulukların yerine getirmenin ve getirmemenin sonuçlarının neler olabileceği üzerinde durulur". Öğretmen tarafından "Hepimizin evinde yapılması gereken işler vardır. Bu işleri iş bölümü yaparak daha kısa sürede bitirebiliriz. Bunun için sizlerin de sorumluluklarınız vardır. Bu sorumlulukları yerine getirdiğiniz zaman mutlu ve huzurlu olursunuz. İşler daha kısa zamanda biter ve birbirinize daha çok zaman ayırabilirsiniz. Birbirinize olan sevgi ve saygınız da artar çerçevesinde konu özetlenir ve değerlendirme

aşamasına geçilir”. Dersin son bölümünde ise “Öğrencilere evde hangi işleri yapabilirsiniz? sorusu sorulur ve kaynak kitaptaki etkinliklerin yapılması istenir”.

Öa1 ders planında “Çocukların daha iyi anlamalarını sağlamak” amacıyla “Çizgi film izletme, soru cevap ve yaparak yaşayarak öğrenme” kullanıldığını ifade etmiştir. “Yaparak yaşayarak öğrenmenin hayatlarına aktarmada daha başarılı olacağı” düşünüldüğünden dolayı “Bitki yetiştirme” etkinliğinin tercih edildiği belirtilmiştir. Ölçme değerlendirmede “Çok yönlü değerlendirme yapabilmek” amacıyla “Açık uçlu soru, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve doğru yanlış” soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “Görev ve sorumluluk tanımını bilmelidir”; öğrenme güçlüğü “Yaşına uygun sorumluluk seçmekte zorlanabilir”; olası kavram yanılgıları “Görev ve sorumluluk kavramlarını karıştırabilir” olarak ifade edilmiştir.

Öa1’in dördüncü kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51. Öa1’in Hazırladığı Dördüncü Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Gösteri, soru cevap, anlatım	4
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru cevap Öğrenmede kalıcılık: Yaparak yaşayarak öğrenme	2
Etkinlik Materyal Bilgisi	Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlama: Bitki yetiştirme	3
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Açık uçlu, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru yanlış	4
Soru Türü Bilgisi	Çok yönlü değerlendirme: Tüm Sorular	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumunu	Dikkat çekme: Gösteri	1
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (Sorumluluk, görev): Soru cevap	2
Öğrenme Güçlüğü	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Anlatım	1
Kavram Yanılgısı	-	-

Öa1’in dördüncü kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde gösteri, soru cevap ve anlatım tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Anlatım ve gösteri teknikleri ders planında yer almasına rağmen belirtilmemiştir. Bir öğretim tekniği olarak ifade edilen çizgi film, gösteri tekniği içerisinde öğrencilerin dikkatini derse çekmek için kullanılan görsel-ışitsel bir öğretim materyalidir. Yaparak yaşayarak öğrenme kavramının ise öğretim stratejisi, yöntem veya tekniğinden daha çok bir öğrenme öğretme yaklaşımını ifade ettiği söylenebilir. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla bitki yetiştirme etkinliği planlanmıştır. Bu yaklaşım ile öğrenmede kalıcılığın sağlanması amaçlanmıştır. Ölçme değerlendirmede çok yönlü değerlendirme yapmak amacıyla açık uçlu soru, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru yanlış soru türlerinin tercih edildiği belirtilmiştir. Görev ve sorumluluk kavramlarına yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesinde

soru cevap tekniği tercih edilmiştir. Belirtilen ön bilgilerin tespitine yönelik ders planında bir yönerge bulunmamaktadır. Belirtilen öğrenme güçlüğüne yönelik anlatım tekniği ile açıklama yapıldığı görülmektedir. Ders planında belirtilen olası kavram yanılgılarının tespiti ve öğretimine yönelik bir yönerge bulunmamaktadır.

Öa2'nin dördüncü kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında *“Sorumluluk nedir? Okuldaki sorumluluklarımız nelerdir? Evdeki sorumluluklarımız nelerdir? Anne ve babanıza hangi işlerde yardımcı oluyorsunuz?”* soruları ile derse giriş yapılmıştır. Gelişme bölümünde *“Konu ile ilgili problem durumu öğrencilere verilerek çözüm önerileri öğrencilerden istenir (4'er kişilik gruplar oluşturularak etkinlik yapılır). Çözüm önerileri sınıfça tartışılır”*. Daha sonra *“Ders kitabındaki metin okunur ve tartışılır (Öncesinde metinle ilgili görseller incelenir, üzerinde konuşulur)”*. Ardından eğitim platformları üzerinde *“Çalışmalar yapılır, video izletilir”*. Dersin son bölümünde ise *“Ders kitabında konuyu pekiştirelim etkinliği sınıfça yapılır ve verilen çalışma etkinlikleri ile değerlendirme yapılır”*.

Öa2 ders planında *“Beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma, problem çözme, görsel okuma”* yöntem ve tekniklerini kullandığını belirtmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni *“Öğrencilerin süreç içerisinde katılımının daha aktif olması”* olarak ifade edilmiştir. Materyal olarak *“Problem durum kâğıtları”* tercih ettiğini belirten Öa2 problem durumlarını *“Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artmasına yönelik”* olarak kullandığını açıklamıştır. *“Ölçmenin daha geçerli olabilmesi”* için *“Doğru yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli”* soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri *“Sorumluluk ve iş birliği kelimelerinin anlamını bilmeli”*; öğrenme güçlüğü *“Çocuklar sorumluluk almaktan kaçıp bütün görevleri anneye verebilir”* olarak ifade edilmiştir.

Öa2'nin dördüncü kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 52'de sunulmuştur.

Tablo 52. Öa2'nin Hazırladığı Dördüncü Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, tartışma, metin okuma, görsel okuma, anlatım, gösteri	8
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru-cevap, tartışma, görsel okuma Aktif katılım: Tartışma	4
Etkinlik Materyal Bilgisi	Problem çözme becerisi: Problem durumu metinleri	1
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli	3
Soru Türü Bilgisi	Geçerliği artırmak: Boşluk doldurma	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin harekete geçirilmesi (sorumluluk): Soru cevap Ön bilginin tespiti (sorumluluk): Soru cevap	2
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öa2'nin dördüncü kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, tartışma, metin okuma, görsel okuma, anlatım, gösteri yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Gösteri, anlatım ve metin okuma teknikleri kullanılmasına rağmen belirtilmemiştir. İfade edilen beyin fırtınası tekniği ve problem çözme yöntemine ilişkin ders planında bir yönerge bulunmamaktadır. Öğrencilerin aktif katılımını artırmak için tartışma yöntemi kullanılmıştır. Tartışma yöntemi içerisinde sunulan öğretim materyali olarak tercih edilen problem durum metinlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştireceği ifade edilebilir. Ölçme değerlendirmede boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Çoktan seçmeli ve doğru yanlış türündeki soruların yanı sıra boşluk doldurma türündeki sorulara da yer verilmesi ile tesadüfi hatayı etkileyen şans faktörünün azalacağı ve güvenilirliğin artacağı söylenebilir. Güvenirliği artan bir ölçme aracının geçerliği de artacaktır. Sorumluluk kavramına yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesinde ve tespitinde soru cevap tekniği tercih edilmiştir. İş birliği kavramına yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesi ve tespiti yönelik herhangi bir yönerge tespit edilmemiştir. Ayrıca ders planında, belirtilen öğrenme güçlüğünü aşmaya yönelik bir yönergeye de yer verilmemiştir. Olası kavram yanılgılarına ilişkin örnek sunulmamıştır.

Öb1'in dördüncü kazanıma yönelik bireysel hazırladığı planda derse girişte "Öğrencilere hangi konularda ailelerine yardım ettikleri sorulur". Gelişme bölümünde "Ders kitabındaki konuyu bir öğrenci sesli olarak okur bu esnada diğer öğrenciler de takip eder". Ardından "Öğrencilerin hangi konularda ailesine yardım edebilecekleri açıklanır". Açıklamalardan sonra "Eğitim sitesinden konu ile ilgili videolar izletilir ve animasyonlarla ilgili sorular sorulur". Dersin son bölümünde "Eğitim sitesindeki etkinlikler yapılır" ve "Kaynak kitap ve ders kitabındaki etkinlikler ödev verilir".

Öb1 ders planında "Soru cevap, anlatım, sesli okuma, ödev" öğretim tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Öğretim tekniklerinin tercih edilme nedenini "Öğrencilerin konu

ile ilgili bildiklerini anlayabilmek için soru sordum. Okuma, dinleme ve anlamalarının gelişmesi için sesli kitap okuma etkinliği yaptırdım. İşlenen konuyu daha çok pekiştirmeleri ve kalıcı olmasını sağlamak için ödev verdim” olarak açıklamıştır. Materyal olarak “Akıllı tahta, eğitim sitesi, video, kaynak kitap, ders kitabı” tercih edildiği belirtilmiştir. Materyallerin tercih edilme nedeni “Somutlaştırmak için eğitim sitesinden konu ile ilgili videoları izlettim” olarak açıklanmıştır. Ölçme değerlendirmede “Öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini belirlemek” amacıyla “Boşluk doldurma, doğru yanlış, test, açık uçlu” soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “Sorumluluklarını bilmeliler” olarak ifade edilmiştir.

Öb1’in dördüncü kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin aşağıdaki Tablo 53’te sunulmuştur.

Tablo 53. Öb1’in Hazırladığı Dördüncü Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Metin okuma, soru cevap, gösteri, anlatım, ev ödevi Soru cevap, anlatım, sesli okuma, ödev	6
Yöntem Teknik Bilgisi	Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Okuma, dinleme ve anlama becerisi: Metin okuma Öğrenmenin pekiştirilmesi, öğrenmede kalıcılık: Ev ödevi	7
Etkinlik Materyal Bilgisi	Somutlaştırma: Video	2
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu	4
Soru Türü Bilgisi	Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyum	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin tespiti: Soru cevap	1
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öb1’in hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, metin okuma, anlatım, gösteri, ev ödevi tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında yer almasına rağmen gösteri tekniğinin kullanıldığı belirtilmemiştir. Öğrencilerin ön bilgilerinin tespiti için soru cevap, okuma, dinleme ve anlama becerilerinin gelişimi için metin okuma, konunun pekiştirilmesi ve kalıcılığın sağlanması için ev ödevi tekniklerinden yararlanıldığı belirtilmiştir. Konunun somutlaştırılması amacıyla video kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrenci ön bilgilerini belirlemek amacıyla soru cevap tekniği tercih edilmiştir. Öğrenme güçlüğü ve olası kavram yanılgılarına ilişkin örnek sunulmamıştır.

Öb2’nin dördüncü kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte “Çocuklara evde anne babalarına hangi işlerde yardım ettikleri sorulur”. Gelişme bölümünde

“Çocukların evde yapabilecekleri işlerle ilgili bir aile draması yapılır”. Ardından “Ev işlerinde hangi konularda yardım etmeleri gerektiği anlatılır”. Eğitim platformundan “Videolar izletilir ve konu özetlenir.” Ders sonunda “Kaynak kitaptan sorular çözülür”.

Öb2 ders planında kullandığı strateji, yöntem ve teknikleri “Soru yanıt, drama, sunuş” olarak belirtmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni “Eğlenerek ve aktif bir şekilde derse katılımı sağlamak, öğrencilerin anne babalarına evde hangi işlerde yardım ettiklerini öğrenmek” olarak açıklanmıştır. Materyal olarak “Daha iyi öğrenmelerini sağlamak” amacıyla “Akıllı tahta, video” tercih edildiği belirtilmiştir. Ölçme değerlendirmede “Her soru türünün farklı becerileri ölçmesi” nedeniyle “Klasik soru, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli” soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “Evde hangi işlerde yardım etmeleri gerektiğini bilmeliler”; öğrenme güçlüğü “Evde anne babalarına yardım etmeyebilirler” olarak ifade edilmiştir.

Öb2'nin dördüncü kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54. Öb2'nin Hazırladığı Dördüncü Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, drama, anlatım, gösteri Soru yanıt, drama, sunuş	7
Yöntem Teknik Bilgisi	Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Aktif katılım, eğlenerek öğrenme: Drama	5
Etkinlik Materyal Bilgisi	Öğrenmeyi kolaylaştırma: Video	2
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli	4
Soru Türü Bilgisi	Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin tespiti: Soru cevap	1
Öğrenme Güçlüğü	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Anlatım	1
Kavram Yanılgısı	-	-

Öb2'nin dördüncü kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, drama, anlatım, gösteri yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile gösteri ve anlatım tekniklerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini tespit etmek amacıyla soru cevap tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin eğlenerek derse katılımını artırmak için drama yönteminin kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrenmenin kolaylaştırılması için görsel-işitsel araçlardan yararlanılmıştır. Farklı soru türleri ile farklı bilgi ve becerileri ölçmek amacıyla açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Öb2 belirtilen ön bilgilerin tespitinde soru cevap tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrenme güçlüğüne yönelik ders planında anlatım tekniği tercih edilmiş ve öğrencilere evde sorumluluklarını yerine

getirmelerinin gerekliliğine yönelik açıklamalar yapılmıştır. Olası kavram yanılgılarına ilişkin örnek sunulmadığı görülmektedir.

Öa1'in beşinci kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında *“Sınıfa çeşitli araç ve gereçler getirilir. Çocuklara bunların nerede ve hangi amaçla kullanıldığı sorulur. Pense, makas, çekiç, tornavida, saç kurutma makinesi, mikser gibi araçlar getirilebilir”* olarak belirtilmiştir. Ardından *“Evimizde hayatımızı kolaylaştırmak için alet ve teknolojik ürünler kullanırız. Bu ürünler bize birçok alanda kolaylık sağlar. Haberleşme, temizlik, ısınma, tamirat gibi alanlarda teknolojik ürünler kullanılır. Teknolojik ürünler sayesinde işlerimizi daha kolay ve hızlı şekilde halledebiliriz”* çerçevesinde açıklamalar yapılır. Bu açıklamalardan sonra *“Araç gereçlere örnekler verilir ve fotoğrafları gösterilerek günlük yaşamda kullanıldığı alanlar açıklanır”*. Ardından öğrencilere *“Evde hangi teknolojik araçları kullandıkları sorulur”*. Öğrencilerden gelen cevaplar sonrasında *“Sınıfa getirilen aletlerle küçük bir tadilat yaptırılabilir”*. Dersin son bölümünde ise öğrencilerden *“Çamaşır makinesinin günlük hayatta sağladığı kolaylığı anlatmaları istenir ve etkinlik sorular çözülür”*.

Öa1 ders planında *“Anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma, grup tartışması ve gösterim”* tekniklerini *“Konuya uygun olduğu”* için kullandığını ifade etmiştir. Materyal olarak *“Fotoğraf ve video”* tercih ettiğini ifade etmiştir. Belirtilen materyallerin tercih edilme nedeni *“Teknolojik ürünler, çok geniş bir ürün yelpazesine sahip olduğu için tamamının öğrencilerin evlerinde görmeleri kullanmaları mümkün değil bu yüzden fotoğraf ve video izletme kullandım”* olarak açıklanmıştır. Ölçme değerlendirmede *“Çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma ve açık uçlu”* soru türlerinin *“Çok yönlü değerlendirme imkânı sağlaması”* amacıyla kullanıldığı belirtilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri *“Teknolojik ürünlerin neler olduğunu bilmelidir”* olarak açıklanmıştır. Öğrenme güçlüğü *“Daha önce görmediği, evinde kullanılmayan teknolojik ürünlerin ne işe yaradığını karıştırabilir”* olarak belirtilmiştir. Olası kavram yanılgıları ise *“Kullanım alanları ile ilgili yanlış olabilir. İsimlerini yanlış biliyor olabilir.”* olarak ifade edilmiştir.

Öa1'in beşinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 55. Öa1'in Hazırladığı Beşinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, gösteri, anlatım, gösterip yaptırma	6
Yöntem Teknik Bilgisi	Anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma, gösterim	5
Etkinlik Materyal Bilgisi	Konuya uygunluk: Tüm öğretim teknikleri Somutlaştırma: Gerçek eşya, görsel	4
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma, açık uçlu	4
Soru Türü Bilgisi	Çok yönlü değerlendirme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	Dikkat çekme: Gösteri	1
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin harekete geçirilmesi: Gösteri	1
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	Kavram yanılgısının tespiti (Teknolojik aletlerin kullanım alanları): Soru cevap Kavram yanılgısına yönelik öğretim (Teknolojik aletler): Gösteri Kavram yanılgısına yönelik öğretim (Teknolojik aletlerin kullanım alanları): Gösteri, gösterip yaptırma	3

Öa1'in beşinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, gösteri, anlatım ve gösterip yaptırma tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Kullanıldığı belirtilen tartışma yöntemine ilişkin ders planında bir yönerge bulunmamaktadır. Yöntem ve tekniklerin seçiminde konuya uygunluk kriteri genel bir amaçtır ve tüm yöntem ve teknikleri kapsadığı söylenebilir. Öğrencilerin daha önce görme fırsatı bulamadığı alet ve teknolojik ürünleri somutlaştırarak tanıtmak için gerçek eşya ve görseller kullanılmıştır. Ders planında görsel-ışitsel bir materyal olan videoya ilişkin yönerge bulunmamaktadır. Çok yönlü değerlendirme amacıyla ölçme değerlendirmede çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma ve açık uçlu soru türlerine yer verildiği belirtilmiştir. Sınıfa getirilen alet ve teknolojik ürünler ile öğrencilerin dikkatleri çekilmiştir. Gösteri tekniği ile öğrenci ön bilgileri harekete geçirilmiş ancak ön bilgilerin varlığı sorgulanmamıştır. Öğrenme güçlüğüne verilen örneğin kavram yanılgısı olduğu görülmektedir. Alet ve teknolojik ürünlerin kullanım alanlarına ilişkin kavram yanılgısının tespitinde soru cevap, kavram yanılgısının öğretimine yönelik gösteri, anlatım ve gösterip yaptırma tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Alet ve teknolojik ürünlerin isimlerine yönelik kavram yanılgısının tespiti yapılmamış olup olası kavram yanılgısının giderilmesine yönelik gösteri tekniği tercih edilmiştir.

Öa2'nin beşinci kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte "Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünler ile ilgili hazırlanan slayttaki görseller akıllı tahtaya yansıtılarak görsel okuma çalışması yapılır ve bu alet ve teknolojik ürünlerin isimleri sorularak görevleri hakkında konuşulur." Dersin gelişme bölümünde "Günlük hayatta evimizde çeşitli teknolojik ürünler ve aletler" kullanıldığı belirtilerek "Bu teknolojik alet ve ürünler nelerdir? sorusu sorulur". Öğrencilere "Buzdolabı, çamaşır makinesi, bulaşık makinesi, ütü, tornavida, klima, fırın, makas..." gibi teknolojik ürünlere yönelik "Hayatımızı

nasıl kolaylaştırır? Bu alet ve teknoloji ürünler hayatımızda olmasaydı ne gibi problemlerle karşılaşırız?” soruları yöneltilir. “Ders kitabında yer alan metindeki görseller incelenir ve metin okuması yapılır.” Ardından eğitim platformu üzerinden “Konu pekiştirilir, çalışmalar yapılır”. Daha sonra “Drama yöntemi kullanılarak öğrencilerin alet ve teknolojik ürün olmaları sağlanır. Bu ürünlerin görevleri, olmadığında karşılaşılabilecek problemler hakkında konuşulur. Böylece konu pekiştirilir”. Dersin son bölümünde “Ders kitabında yer alan konuyu pekiştirelim etkinliği ve verilen çalışma etkinlikleri ile değerlendirme yapılır”.

Öa2 ders planında “Görsel okuma, soru cevap, tartışma, drama” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni “Öğrencinin ders sürecine katılımını aktifleştirmek” olarak belirtilmiştir. “Öğrenmenin kalıcı olabilmesi” için materyal olarak “Görsel, video” tercih edildiği ifade etmiştir. “Ölçmenin verimli olabilmesi” için ölçme araçlarında “Doğru yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli” soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “Kullandığımız teknolojik ürünlerin neler olabileceği hakkında ön bilgiye sahip olmalı”; öğrenme güçlüğü “Teknolojiyi doğru kullanmak konusunda öğrenme güçlüğü olabilir. Örneğin bilgisayar bilgi almak, araştırmak yerine oyun amacıyla kullanılabilir” olarak ifade edilmiştir.

Öa2'nin beşinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 56'da sunulmuştur.

Tablo 56. Öa2'nin Hazırladığı Beşinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Gösteri, görsel okuma, soru cevap, anlatım, metin okuma, tartışma, drama	11
Yöntem Teknik Bilgisi	Görsel okuma, soru cevap, tartışma, drama	5
Etkinlik Materyal Bilgisi	Aktif katılım: Drama Öğrenmede kalıcılık: Görsel, Video	3
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli	3
Soru Türü Bilgisi	Ölçmede verimlilik: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin harekete geçirilmesi: Gösteri Ön bilginin tespiti: Soru cevap	2
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öa2'nin beşinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde gösteri, görsel okuma, soru cevap, anlatım, metin okuma, tartışma, drama yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Gösteri, metin okuma ve anlatım teknikleri kullanılmasına rağmen kullanılan teknikler arasında belirtilmemiştir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için drama yöntemi kullanılmıştır. Öğrenmenin kalıcılığı için görsel ve görsel-ışitsel

materyaller tercih edilmiştir. Ölçmenin daha verimli olabilmesi için boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli olmak üzere farklı soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrenci ön bilgileri görseller kullanılarak harekete geçirilmiş ve soru cevap tekniği ile tespit edilmiştir. Ders planında belirtilen öğrenme güçlüğüne yönelik herhangi bir yönerge bulunmamaktadır. Olası kavram yanlışlarına ilişkin örnek sunulmamıştır.

Öb1'in beşinci kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte *“Öğrencilere evlerde anne babalarının hangi alet ve teknolojik ürünleri kullandıkları sorulur”*. Gelişme bölümünde *“Ders kitabındaki konu bir öğrenci tarafından sesli okunur ve diğer öğrenciler takip eder”*. Ardından *“Evlerde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerden nasıl yararlanıldığı anlatılır”*. Daha sonra *“Eğitim sitesinden konu ile ilgili videolar izletilir ve sorular sorulur”*. Dersin son bölümünde *“Eğitim sitesindeki etkinlikler yapılır”* ve *“Kaynak kitap ve ders kitabındaki etkinlikler ödev verilir”*.

Öb1 ders planında *“Soru cevap, anlatım, sesli okuma, ödev”* tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen öğretim tekniklerinin tercih edilme nedeni *“Öğrencilerin konuyla ilgili ne bildiğini anlayabilmek için soru sordum. Okuma ve anlamalarının gelişmesi için sesli kitap okuma yaptırdım. Konuyu daha çok pekiştirmeleri için ödev verdim”* olarak açıklanmıştır. Materyal olarak *“Akıllı tahta, eğitim sitesi, ders kitabı, kaynak kitap”* tercih edildiği belirtilmiştir. Materyallerin tercih edilme nedeni *“Somutlaştırmak için konu ile ilgili videolar izlettim”* olarak açıklanmıştır. Ölçme değerlendirmede *“Öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini belirlemek”* amacıyla *“Boşluk doldurma, doğru yanlış, test, açık uçlu”* soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri *“Teknolojik ürünleri bilmeliler”* olarak belirtilmiştir.

Öb1'in beşinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 57'de sunulmuştur.

Tablo 57. Öb1'in Hazırladığı Beşinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Metin okuma, soru cevap, gösteri, anlatım, ev ödevi	6
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru cevap, anlatım, sesli okuma, ödev Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Okuma ve anlama becerisi: Metin okuma	7
Etkinlik Materyal Bilgisi	Öğrenmenin pekiştirilmesi: Ev ödevi Somutlaştırma: Video	2
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu	4
Soru Türü Bilgisi	Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumunu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin tespiti: Soru cevap	1
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öb1 tarafından beşinci kazanıma yönelik hazırlanan ders planı incelendiğinde soru cevap, metin okuma, anlatım, gösteri ve ev ödevi tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında yer almasına rağmen gösteri tekniğinin kullanıldığı belirtilmemiştir. Metin okuma tekniğinin sesli okuma olarak ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek amacıyla soru cevap, konunun pekiştirilmesi için ev ödevi ve okuma anlama becerilerinin gelişmesi için metin okuma teknikleri tercih edilmiştir. Somutlaştırmak için görsel-işitsel bir öğretim materyali olan video kullanılmıştır. Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli ve açık uçlu soru türlerinin yer aldığı ölçme aracının kullanılmasının amacı öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek olarak ifade edilmiştir. Teknolojik ürünlere yönelik ön bilgilerin tespitinde soru cevap tekniğinden yararlanılmıştır. Kazanıma yönelik öğrenme güçlüğü ve olası kavram yanılgılarına ilişkin örnek sunulmamıştır.

Öb2'nin beşinci kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte "Öğrencilere evlerinde kullanılan teknolojik aletlerin neler oldukları sorulur". Dersin gelişme bölümünde "Evde kullanılan teknolojik aletlerin kullanım amaçları öğrencilere sorulur ve öğretmen kullanım amaçları ve faydalarını anlatır". Ardından "Teknolojik aletlerin hayatımızdaki etkileriyle ilgili drama yapılır". Eğitim platformu "Açılır, video izletilir" ve "Öğretmen konuyu özetler". Ders sonunda "Kaynak kitaptan sorular çözülür".

Öb2 ders planında kullandığı strateji, yöntem ve teknikleri "Sunuş, soru yanıt, drama" olarak ifade etmiştir. Strateji yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni "Çocukların ön bilgilerini öğrenmek, dersin aktif katılımı ve eğlenceli olmasını sağlamak" olarak açıklanmıştır. "Öğrenmeyi kolaylaştırdıkları için" materyal olarak "Akıllı tahta, video" tercih edildiği belirtilmiştir. Ölçme değerlendirmede "Farklı becerileri ölçmek" amacıyla "Klasik soru, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli" soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri "Evde kullanılan teknolojik aletler" olarak belirtilmiştir.

Öb2'nin beşinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 58'de sunulmuştur.

Tablo 58. Öb2'nin Hazırladığı Beşinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, drama, anlatım, gösteri	7
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru yanıt, drama, sunuş	5
Etkinlik Materyal Bilgisi	Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Aktif katılım, eğlenerek öğrenme: Drama Öğrenmeyi kolaylaştırma: Video	2
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli	4
Soru Türü Bilgisi	Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin tespiti: Soru cevap	1
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öb2'nin beşinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, anlatım, drama, gösteri yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile anlatım ve gösteri tekniklerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin derse aktif katılımını ve eğlenerek öğrenmelerini sağlamak amacıyla drama yöntemi, ön bilgilerin tespitinde ise soru cevap tekniği tercih edilmiştir. Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla video kullanılmıştır. Farklı bilgi ve becerileri ölçmek amacıyla açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli olmak üzere farklı soru türlerinden yararlanıldığı ifade edilmiştir. Alet ve teknolojik ürünlere yönelik öğrenci ön bilgilerinin tespitinde soru cevap tekniği kullanılmıştır. Öğrenme güçlüğü ve olası kavram yanılgılarına ilişkin örnek sunulmadığı görülmektedir.

Öa1'in altıncı kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında "Öğretmen sınıfa girer lambaları ve pencereleri açar. Aydınlik ve soğuk olmasına rağmen öğretmenin bu hareketleri öğrencilerin dikkatini çeker". Ardından "Öğretmen böyle yapmasının sonuçlarının ne olabileceğini sorarak öğrencileri düşünmeye yönlendirir". Öğrencilerden gelen cevapların sonrasında "Elektrik, doğal gaz, su, yiyecekler, giyecekler evimizde kullandığımız kaynaklardır. Bu kaynakları kullanırken dikkatli olmalı, kaynakların tükenebileceğini unutmamalıyız. Kaynakları verimli kullanmak için çeşitli yöntemler geliştirmeliyiz çerçevesinde konu açıklanır". Açıklamalardan sonra "Öğrencilere bu yöntemlerin neler olabileceği sorulur. Kaynakları tasarruflu kullanmanın ailemiz ve ülkemiz ekonomisine katkıları üzerinde durulur" ve "Kaynakların tasarruflu kullanılmamasının sebep olabileceği durumlar üzerinde öğrencilerin düşünmeleri sağlanır". Ardından öğretmen tarafından "İhtiyaç ve istekler üzerinde durulup ihtiyaçlara önem verilmesi gerektiği

vurgulanır”. Dersin son bölümünde “Yiyecekleri tasarruflu kullanmak için neler yapabiliriz? Harçlıklarınızı tasarruflu kullanmak için neler yapabilirsiniz? soruları sorulur”. Ardından “Kaynak kitaptaki etkinlikler yapılır”.

Öa1 ders planında “Soru-cevap, anlatım, grup tartışması ve beyin fırtınası” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni “Konuyu öğrenmelerine daha çok yardımcı olmak” olarak açıklanmıştır. Etkinlik tercih nedeni “Beyin fırtınası tekniği” işaret edilerek “Orijinal fikirlerini öğrenebilmek ve yaratıcı düşüncelerini sağlayabilmek” olarak ifade edilmiştir. Ölçme değerlendirmede “Boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru yanlış ve açık uçlu” soru türlerinin “Doğru değerlendirme yapabilmek” amacıyla kullanıldığı belirtilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “Kaynakların ne olduğunu bilmelidir”; öğrenme güçlüğü “Yaratıcı düşünemeyebilir”; olası kavram yanlışları “Tükenebilir ve tükenmez kaynakları ayırt etmekte zorlanabilir” olarak açıklanmıştır.

Öa1’in altıncı kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 59’da sunulmuştur.

Tablo 59. Öa1’in Hazırladığı Altıncı Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, örnek olay	7
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru-cevap, anlatım, beyin fırtınası Özgün fikir: Beyin fırtınası	5
Etkinlik Materyal Bilgisi	Öğrenmeyi kolaylaştırma: Küçük grup tartışması	-
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru yanlış, açık uçlu	4
Soru Türü Bilgisi	Doğru değerlendirme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	Dikkat çekme: Lamba ve pencerelerin açılması	1
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin harekete geçirilmesi: Soru cevap	2
Öğrenme Güçlüğü	Ön bilginin tespiti: Soru cevap	1
Kavram Yanılgısı	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Beyin fırtınası	-

Öa1’in altıncı kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, anlatım, örnek olay, beyin fırtınası yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Örnek olay yöntemi ders planında yer almasına rağmen kullanılan yöntemlerde belirtilmemiştir. Ders planında grup tartışmasına ilişkin bir yönerge bulunmamaktadır. Kazanıma yönelik daha iyi öğrenmelerini ve yaratıcı düşünceleri ön planda tutarak özgün öneriler getirmelerini sağlayabilmek amacıyla beyin fırtınasının hem bir öğretim tekniği hem de bir etkinlik amacı ile kullanıldığı ifade edilmiştir. Ölçme değerlendirmede doğru bir değerlendirme yapmak amacıyla boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru yanlış ve açık uçlu türündeki sorulara yer verildiği ifade edilmiştir. Öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek için derse girişte gündüz

ve soğuk bir havada pencere ve lambaları açmıştır. Öğretmen belirtilen ön bilginin harekete geçirilmesi ve tespitinde için soru cevap tekniği kullanmıştır. Belirtilen öğrenme güçlüğüne yönelik beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Öa1'in belirttiği olası kavram yanılgısı bu kazanım kapsamında ele alınmamakla birlikte olası kavram yanılgısının tespiti ve öğretimine ilişkin ders planında bir yönergeye de yer verilmemiştir.

Öa2'nin altıncı kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında “*Örnek olay durumları üzerinde konuşularak (Örn: “Aaaa... Bu ay elektrik faturam çok yüksek gelmiş!)*” derse giriş yapılır ve “*Sorular yöneltilerek tartışma ortamı oluşturulur*”. Gelişme bölümüne geçişte “*Öğrenciler gruplara ayrılır ve her gruba görseller verilir. Gruplardan görsellerdeki davranışlardan doğru ve yanlış olanlara nedenleri ile birlikte karar vermeleri istenir. Her grup çalışmasını sınıfa sunar*”. Daha sonra “*Ders kitabında yer alan metindeki görseller incelenir ve metin okuması yapılır, metin üzerinde sınıfça konuşulur*”. Eğitim platformundan “*Ders anlatım videoları izlenerek konu pekiştirilir*”. Ders sonunda “*Su, elektrik, ekmek tasarrufu gibi görseller boyama etkinliği ile hazırlanır ve öğrencilerden evlerinde gerekli yerlere asmaları söylenir. Etkinlik sonunda velilerden fotoğraf istenir*”. Boyama etkinliğinin ardından “*Ders kitabında yer alan konuyu pekiştirelim etkinliği ile öz değerlendirme yapılır*”. Son olarak “*Çalışma etkinlikleri ile değerlendirme yapılır*”.

Öa2 ders planında “*Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak*” amacıyla “*Örnek olay, grup çalışması, iş birliği, tartışma, soru cevap, ev ödevi*” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. “*Öğrencilerin konuyu günlük hayatla ilişkilendirmelerini ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamak*” için “*Fatura, görsel ve video*” materyallerinin kullanıldığı belirtilmiştir. “*Ölçmenin daha verimli olabilmesi*” için “*Doğru-yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, boyama, eşleştirme, öz değerlendirme*” soru türleri ve ölçme araçlarının kullanıldığı belirtilmiştir. Ev ödevinin ise “*Yaparak yaşayarak öğrenme için*” verildiği ifade edilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “*Tasarruf kelimesinin anlamını bilmeli*” olarak belirtilmiştir.

Öa2'nin altıncı kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 60'ta sunulmuştur.

Tablo 60. Öa2'nin Hazırladığı Altıncı Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, anlatım, gösteri, tartışma, metin okuma, görsel okuma, ev ödevi	10
Yöntem Teknik Bilgisi	Tartışma, soru cevap, ev ödevi Aktif katılım: Tartışma	5
Etkinlik Materyal Bilgisi	Yaparak yaşayarak öğrenme: Ev ödevi Günlük hayatla ilişkilendirme: Gerçek eşya Öğrenmede kalıcılık: Görsel, video	6
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Doğru yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, öz değerlendirme	6
Soru Türü Bilgisi	Ölçmede verimlilik: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumunu	Dikkat çekme: Örnek olaylar	1
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin harekete geçirilmesi: Soru cevap	1
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öa2'nin altıncı kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, anlatım, gösteri, tartışma, metin okuma, görsel okuma, ev ödevi yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Görsel okuma, metin okuma, gösteri ve anlatım teknikleri ders planında kullanılmasına rağmen belirtilmemiştir. Grup çalışmasının bir öğretim yönteminden ziyade tartışma yönteminin içerisinde kullanılan bir etkinlik olduğu ifade edilebilir. Belirtilen iş birliği kavramı birçok yöntem içerisinde yer alan ve yöntemlerin doğası gereği öğrencilerin birlikte çalışmasını ifade eden bir kavramdır. Ders planında örnek olay yönteminin kullanıldığına ilişkin bir yönerge bulunmamaktadır. Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için tartışma yöntemi, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla ev ödevi tekniği tercih edilmiştir. Öğrencilerin konuyu günlük hayatla ilişkilendirmelerini ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla gerçek eşya, görsel ve görsel-ışitsel materyaller kullanılmıştır. Ölçmenin verimliliğini artırmak için doğru yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme soru türleri ve öz değerlendirme kullanıldığı belirtilmiştir. Boyama kavramının bir ölçme aracından ziyade bir etkinlik olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için örnek olaylar kullanılmıştır. Tasarruf kavramına yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesinde soru cevap tekniğinin tercih edildiği görülmektedir. Öğrenme güçlüğü ve olası kavram yanılgılarına ilişkin örnekler belirtilmemiştir.

Öb1'in altıncı kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte "Öğrencilere evde hangi kaynakların kullanıldığı sorulur". Dersin gelişme bölümünde "Ders kitabındaki konuyu bir öğrenci sesli olarak okur diğer öğrenciler takip eder". Ardından "Evdeki kaynaklardan nasıl tasarruf edileceği ile ilgili tartışma başlatılır". Daha sonra "Eğitim sitesinden konu ile ilgili videolar izletilir, açıklamalar yapılır ve sorular sorulur". Dersin son

bölümünde “Eğitim sitesindeki etkinlikler yapılı” ve “Kaynak kitap ve ders kitabındaki etkinlikler ödev verilir”.

Öb1 ders planında kullandığı teknikleri “Soru cevap, tartışma, anlatım, sesli okuma, ödev” olarak belirtmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni “Öğrencilerin ne bildiğini ve ne öğrendiğini anlayabilmek için soru sordum. Konunun pekiştirilmesi için ödev verdim. Okuma ve anlamalarını geliştirmek için sesli kitap okuma yaptırdım” olarak açıklanmıştır. Materyal olarak “Akıllı tahta, video, eğitim sitesi, kaynak kitap, ders kitabı” tercih edilmiştir. Materyallerin tercih edilme nedeni “Videolarla konuyu somutlaştırmak” olarak açıklanmıştır. Ölçme değerlendirmede “Boşluk doldurma, doğru yanlış, test, açık uçlu” soru türlerine yer verildiği belirtilmiştir. Ölçme araçlarının tercih edilme nedeni “Öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini belirlemek” olarak açıklanmıştır. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “Kaynakların neler olduğunu bilmeliler”; öğrenme güçlüğü “Evde kaynak kullanımında israf yapabilirler” olarak ifade edilmiştir.

Öb1’in altıncı kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 61’de sunulmuştur.

Tablo 61. Öb1’in Hazırladığı Altıncı Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Metin okuma, soru cevap, tartışma, gösteri, anlatım, ev ödevi	8
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru cevap, tartışma anlatım, sesli okuma, ödev Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap, tartışma Okuma ve anlama becerisi: Metin okuma Öğrenmenin pekiştirilmesi: Ev ödevi	8
Etkinlik Materyal Bilgisi	Somitlaştırma: Video	2
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu	4
Soru Türü Bilgisi	Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin tespiti: Soru cevap	1
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öb1’in altıncı kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, metin okuma, gösteri, anlatım, tartışma, ev ödevi yöntem ve tekniklerinin kullandığı görülmektedir. Ders planında yer almasına rağmen gösteri tekniğinin kullanıldığı belirtilmemiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini ve öğrenme durumlarını belirlemek amacıyla soru cevap, okuma ve anlama becerilerinin gelişimine yönelik metin okuma ve öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla ev ödevi teknikleri tercih edilmiştir. Somutlaştırmak için görsel-işitsel araçlar olan videolardan yararlanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini tespit etmek amacıyla ölçme değerlendirmede boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu

soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Evde kullanılan kaynaklara yönelik öğrenci ön bilgilerinin tespitinde soru cevap tekniği tercih edilmiştir. Ders planında, belirtilen öğrenme güçlüğünü aşmaya yönelik bir yönerge bulunmamaktadır. Olası kavram yanlışlarına ilişkin örnek belirtilmemiştir.

Öb2'nin altıncı kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte “Öğrencilere evde hangi kaynaklardan nasıl tasarruf yaparız” ve “Kaynaklardan neden tasarruf etmeliyiz” soruları sorulur. Gelişme bölümünde “Kaynaklardan tasarrufun sebebi açıklanarak öğretmen konuyu anlatır”. Açıklamalardan sonra “Kaynakların tasarrufu ile ilgili çocuklara drama yaptırılır”. Ardından eğitim platformundan “Video izletilir” ve “Öğretmen konuyu özetler”. Ders sonunda “Kaynak kitaptan sorular çözülür”.

Öb2 ders planında kullandığı strateji, yöntem ve teknikleri “Drama, soru yanıt ve sunuş” olarak ifade etmiştir. Strateji, yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni “Ön bilgileri görmek, ilgi çekici ve eğlenceli bir ders yapmak, derste aktif olmalarını sağlamak” olarak açıklanmıştır. “Somutlaştırmak” amacıyla materyal olarak “Akıllı tahta, video” tercih edildiği belirtilmiştir. Ölçme değerlendirilmede “Klasik soru, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli” soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Kaynak kitaptaki soruların tercih edilme nedeni “Farklı soru türleri ile farklı becerileri ölçebilmek” olarak açıklanmıştır. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “Evde kullanılan kaynakları bilmelidir”; öğrenme güçlüğü “kaynakları verimli kullanmayabilirler” olarak ifade edilmiştir.

Öb2'nin altıncı kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 62'de sunulmuştur.

Tablo 62. Öb2'nin Hazırladığı Altıncı Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, drama, anlatım, gösteri Soru yanıt, drama, sunuş	7
Yöntem Teknik Bilgisi	Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Aktif katılım, ilgi çekme, eğlenerek öğrenme: Drama	5
Etkinlik Materyal Bilgisi	Somutlaştırma: Video	2
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli	4
Soru Türü Bilgisi	Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin tespiti: Soru cevap	1
Öğrenme Güçlüğü	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Drama	1
Kavram Yanılgısı	-	-

Öb2'nin altıncı kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, anlatım, drama ve gösteri yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile gösteri ve anlatım tekniklerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin

derste aktif olmalarını sağlamak ve dersi eğlenceli ilgi çekici hale getirmek için drama yöntemi, ön bilgilerin tespiti için soru cevap tekniği kullanılmıştır. Konunun somutlaştırılması amacıyla görsel-işitsel öğretim materyali olan videolar tercih edilmiştir. Farklı bilgi ve becerileri ölçebilmek amacıyla ölçme değerlendirme açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Öğrenci ön bilgilerinin tespitine yönelik soru cevap tekniği, belirtilen öğrenme güçlüğüne yönelik drama yöntemi kullanılmıştır. Olası kavram yanlışlarına ilişkin örnek sunulmamıştır.

Öa1'in yedinci kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında *“Öğretmen sınıfa morali bozuk, sıkıntılı şekilde girer çocuklara canının çok sıkıldığını söyler. Elinde tuttuğu kâğıtta yazılanları göstererek bugün yapmam gereken çok şey var nasıl yetiştireceğim nasıl yapacağım bilmiyorum of of ve öğretmen listesinde yapması gerekenleri öğrencilere okur. Bu problemi çözebilmesi için ne yapması gerektiğini düşünmelerini ister. Tüm öğrencilerin fikirlerini öğrenir ve plan yapma cevabını alana kadar ipuçları ile yönlendirme yapar”*. Daha sonra *“Planın nasıl yapılacağı açıklanır ve örnek olay üzerinden plan yapılır”*. Öğretmen *“Gün içinde yapmamız gereken işleri ve etkinlikleri etkili ve verimli yapabilmek için plan yapmamız gerekir. Zamanımızı planladığımız zaman hem işlerimiz aksamamış olur hem de daha başarılı oluruz”* çerçevesinde *“Konuyu özetler ve değerlendirme aşamasına geçilir”*. Dersin son bölümünde *“Günlük hayatınızı planlamanın ve bu plana uymanın size kazandırdıkları nelerdir? sorusu sorulur.”* Öğrenci cevaplarından sonra *“Bir kâğıda günlük plan yapmaları, duvarlarına asmaları ve bu plana uymaları istenir. Diğer derste bu şekilde yapmanın faydaları sorulur”*.

Öa1 *“Konuya uygun oldukları”* için ders planında *“Anlatım, örnek olay ve beyin fırtınası”* yöntem ve tekniklerini kullandığını ifade etmiştir. *“Yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlaması”* için *“Plan yapma”* etkinliğinin planlandığı belirtilmiştir. *“Doğru ölçme yapılmasına imkân sağladığı için”* ölçme değerlendirme *“Açık uçlu”* soru türünün tercih edildiği ifade edilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri *“Plan ve zaman kavramlarını bilmelidir”*; öğrenme güçlüğü *“Saat kavramı ile ilgili güçlük yaşayabilir”* olarak belirtilmiştir.

Öa1'in yedinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 63'te sunulmuştur.

Tablo 63. Öa1'in Hazırladığı Yedinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Rol oynama, örnek olay, soru cevap, beyin fırtınası, anlatım, ev ödevi	10
Yöntem Teknik Bilgisi	Anlatım, beyin fırtınası, örnek olay	4
Etkinlik Materyal Bilgisi	Konuya uygunluk: Tüm öğretim teknikleri Yaparak yaşayarak öğrenme: Plan hazırlama etkinliği	3
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Açık uçlu	1
Soru Türü Bilgisi	Doğru ölçme: Açık uçlu	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	Dikkat çekme: Rol oynama, örnek olay	1
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin harekete geçirilmesi (plan): Örnek olay, beyin fırtınası	1
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öa1'in yedinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde rol oynama, soru cevap, beyin fırtınası, anlatım ve ev ödevi tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Konuya uygun olduğu için bu yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ifade edilmiştir. Yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanması amacıyla plan oluşturma etkinliği yapılmıştır. Doğru bir ölçme yapılması amacıyla açık uçlu soru türünün tercih edildiği ifade edilmiştir. Rol oynama tekniği ile öğrencilerin dikkatlerini çekmek amaçlanmıştır. Beyin fırtınası tekniği ve örnek olay yöntemi ile plan kavramına yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesi amaçlanmıştır. Öğrenme güçlüğüne yönelik ders planında herhangi bir yönerge bulunmamaktadır. Olası kavram yanılgısına ilişkin örnek sunulmamıştır.

Öa2'nin yedinci kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında “*Öğretmen elinde sınıf ders programı ile sınıfa girer*”. Öğrencilere “*Ben neden bunu hazırlayıp size dönem başında dağıtmış olabilirim? sorusu sorulur ve öğrencilerden gelen cevaplar tartışma ortamı oluşturularak alınır*”. Ardından “*Öğretmen tahtaya ‘Plan’ yazar ve planın neler çağrıştırdığını sorarak beyin fırtınası yapar*”. Daha sonra öğrencilere “*Planlı olmak hayatımızı nasıl etkiler? sorusu sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar eşliğinde ders anlatımı yapılır*”. Eğitim platformundan “*Konu ile ilgili video izletilir*”. Dersin son bölümünde “*Hazırlanan çalışma etkinlikleri ile değerlendirme yapılır*”.

Öa2 ders planında “*Tartışma, beyin fırtınası, soru cevap*” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin “*Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak*” için kullanıldığı belirtilmiştir. Materyal olarak “*Sınıfın ders programı*” kullanılmıştır. Bu materyalin tercih edilmesinin sebebi “*Öğrenmenin kalıcı olabilmesi için günlük hayatta her zaman kullandığımız ders programından yararlandım*” olarak açıklanmıştır. Ölçme aracında “*Öğrenmenin değerlendirmesinin daha kolay olabilmesi*” amacıyla “*Doğru-yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma*” soru türlerinin tercih edildiği belirtilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “*Düzen, plan, zaman kavramlarının*

anlamını bilmeli”; öğrenme zorluğu “Plan hazırlamakta ve uygulamakta güçlük çekebilir. Yaşlarından dolayı oyuna daha fazla zaman ayırabilir.” olarak ifade edilmiştir.

Öa2'nin yedinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 64'te sunulmuştur.

Tablo 64. Öa2'nin Hazırladığı Yedinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, beyin fırtınası, zihin haritası, anlatım, tartışma, gösteri	9
Yöntem Teknik Bilgisi	Tartışma, beyin fırtınası, soru cevap Aktif katılım: Tartışma, Beyin fırtınası	4
Etkinlik Materyal Bilgisi	Günlük hayatla ilişkilendirme: Ders Programı Öğrenmede kalıcılık: Video	5
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli	3
Soru Türü Bilgisi	Değerlendirmede kolaylık: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyum	Dikkat çekme: Gerçek eşya	1
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin harekete geçirilmesi (Plan): Gerçek eşya Ön bilginin tespiti (Plan): Beyin fırtınası, zihin haritası	2
Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı	-	-

Öa2'nin yedinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, beyin fırtınası, zihin haritası, anlatım, tartışma ve gösteri yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Anlatım, zihin haritası ve gösteri teknikleri kullanılmasına rağmen belirtilmemiştir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için beyin fırtınası tekniği tercih edilmiştir. Konunun günlük yaşamla ilişkilendirilmesinde sınıfın ders programının kullanıldığı ifade edilmiştir. Öğrenmede kalıcılığı sağlamak amacıyla görsel-ışitsel öğretim materyali olan videolardan yararlanılmıştır. Değerlendirmede kolaylık sağlama amacıyla boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Tercih edilen soru türlerinin ölçme değerlendirmede uygulayıcılara zaman ve objektiflik açısından kolaylık sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin dikkatini çekmek için ders programı ile derse giriş yapılmıştır. Plan kavramına yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesinde sınıfın ders programı, tespitinde ise beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Belirtilen öğrenme güçlüklerine yönelik ders planında bir yönergeye yer verilmemiştir. Olası kavram yanılgılarına ilişkin örnek sunulmamıştır.

Öb1'in yedinci kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte “Öğrencilere bir günlük planlarının olup olmadığı ve planlı yaşamının ne gibi faydaları olabileceği sorulur”. Dersin gelişme bölümünde “Ders kitabındaki konu bir öğrenci tarafından okunur ve diğer öğrenciler takip eder”. Daha sonra “Eğitim sitesinden konu ile ilgili videolar izletilir ve videolarla ilgili sorular sorulur”. Ardından “Planlı olmanın faydaları

anlatılır”. Dersin son bölümünde “Eğitim sitesindeki etkinlikler yapılır” ve “Kaynak kitap ve ders kitabındaki etkinlikler ödev verilir”.

Öb1 ders planında kullandığı yöntem ve teknikleri “Soru cevap, anlatım, ödev, sesli okuma” olarak ifade etmiştir. Öğretim tekniklerinin tercih edilme nedeni “Konuyu pekiştirmeleri ve kalıcılığını artırmak için ödev verdim. Öğrencilerin ne bildiğini ve ne öğrendiğini anlamak için soru sordum. Okuma, dinleme ve anlama becerilerinin gelişmesi için sesli kitap okuma yaptırdım” olarak açıklanmıştır. Materyal olarak “Kaynak kitap, ders kitabı, akıllı tahta, eğitim platformu, video” tercih edildiği belirtilmiştir. Materyallerin tercih edilme nedeni “Somutlaştırmak için konu ile ilgili videoları izlettim” olarak açıklanmıştır. Ölçme değerlendirilmede “Öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini belirlemek” amacıyla “Boşluk doldurma, doğru yanlış, test, açık uçlu” soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “Plan yapmayı bilmeliler”; öğrenme güçlüğü “Yaptıkları plana uymada zorluk yaşayabilirler” olarak ifade edilmiştir.

Öb1’in yedinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 65’te sunulmuştur.

Tablo 65. Öb1’in Hazırladığı Yedinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Metin okuma, soru cevap, gösteri, anlatım, ev ödevi Soru cevap, anlatım, sesli okuma, ödev	6
Yöntem Teknik Bilgisi	Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Okuma, dinleme ve anlama becerisi: Metin okuma Öğrenmenin pekiştirilmesi: Ev ödevi	7
Etkinlik Materyal Bilgisi	Somutlaştırma: Video	2
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu	4
Soru Türü Bilgisi	Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	-	-
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öb1’in yedinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, metin okuma, anlatım, gösteri, ev ödevi tekniklerinin kullandığı görülmektedir. Ders planında yer almasına rağmen gösteri tekniğinin kullanıldığı belirtilmemiştir. Metin okuma tekniği sesli okuma olarak ifade edilmiştir. Öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması için ev ödevi, öğrencilerin ön bilgileri ve öğrenme durumlarını belirlemek amacıyla soru cevap ve okuma, dinleme ve anlama becerilerini geliştirmek amacıyla metin okuma teknikleri tercih edilmiştir. Somutlaştırmak amacıyla görsel-işitsel öğretim materyallerinden video kullanılmıştır. Ölçme değerlendirilmede boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli ve

açık uçlu soru türlerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanıldığı belirtilmiştir. Ders planında, Öb1'in belirttiği öğrenme güçlüğü'nün öğretimi ve ön bilginin harekete geçirilmesi ve tespitine yönelik yönerge bulunmamaktadır. Olası kavram yanlışlarına ilişkin örnek sunulmamıştır.

Öb2'nin yedinci kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte *“Günlük plan nedir sorusu sorulur”*. Dersin gelişme bölümünde *“Planlı olmanın neler kazandırdığı ve planlı olan bir öğrenci ile plansız bir öğrencinin farkları anlatılır ve bir planın nasıl yapıldığı örneklerle açıklanır”*. Açıklamalardan sonra *“Planlı ve plansız öğrencilerin arasındaki farklarla ilgili drama yaptırılır”*. Ardından *“Öğrencilere bir günlük plan hazırlatılır ve plana uymaları söylenir”*. Plan hazırlama etkinliğinden sonra eğitim platformundan *“Açılır konu ile ilgili videolar izletilir”* ve *“Öğretmen konuyu özetler”*. Ders sonunda *“Kaynak kitaptan sorular çözülür”*.

Öb2 ders planında kullandığı strateji, yöntem ve teknikleri *“Soru cevap, sunuş, drama”* olarak ifade etmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni *“Çocuklardaki ön bilgileri öğrenmek, empati yapabilmelerini sağlamak”* olarak açıklanmıştır. Etkinlik olarak *“Günlük plan hazırlama”*, materyal olarak *“Akıllı tahta, video”* tercih edildiği belirtilmiştir. Etkinlik ve materyallerin tercih edilme nedeni *“Yaparak yaşayarak öğrenme ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek”* olarak açıklanmıştır. *“Farklı soru türleri kullanarak farklı becerileri ölçebilmek”* amacıyla ölçme değerlendirilmede *“Klasik soru, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli”* soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri *“Günlük planın ne olduğunu bilmelidir”*; öğrenme güçlüğü *“Planlı olmayabilirler”* olarak açıklanmıştır.

Öb2'nin yedinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 66'da sunulmuştur.

Tablo 66. Öb2'nin Hazırladığı Yedinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, drama, anlatım, gösteri	7
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru yanıt, drama, sunuş Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Empati becerisi: Drama	5
Etkinlik Materyal Bilgisi	Öğrenmede kalıcılık: Video Yaparak yaşayarak öğrenme: Plan hazırlama etkinliği	5
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli	4
Soru Türü Bilgisi	Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin tespiti: Soru cevap	1
Öğrenme Güçlüğü	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Drama, anlatım	1
Kavram Yanılgısı	-	-

Öb2'nin yedinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, gösteri, anlatım, drama yöntem ve tekniklerinin kullandığı görülmektedir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile gösteri ve anlatım tekniklerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerin tespitinde soru cevap tekniği, empati becerilerinin gelişimi için drama yöntemi kullanılmıştır. Yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla günlük plan hazırlama etkinliği, öğrenmede kalıcılığın sağlanması amacıyla videolar kullanılmıştır. Ölçme değerlendirmede açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli olmak üzere farklı soru türleri ile farklı bilgi ve becerileri ölçebilmek amaçlanmıştır. Ön bilginin tespitinde soru cevap tekniği kullanılmıştır. Öğrenme güçlüğünün aşılmasına yönelik öğrencilere günlük plan hazırlanmış ve öğrencilerin hazırladıkları planlara uymaları gerektiği istenmiş ve drama yöntemi ile günlük plana uymadıkları taktirde karşılaşılabilecek durumlar sergilenmiştir. Olası kavram yanılgılarına yönelik örnek belirtilmemiştir.

Öa1'in son kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında *"İsteklerini aldirabilmek için ağlayan bir çocuğun videosu izletilir"* yönergesi ile derse giriş yapılmıştır. Öğretmen tarafından *"İstek, ihtiyaç ve bütçe kelimelerinin tanımı yapılır"* ve *"ihtiyaçların isteklerden önce gelmesi vurgulanır"*. Bu tanımlama ve açıklamalardan sonra *"Bütçelerine uygun olmayan isteklerini nasıl alabilecekleri sorulur ve çözüm üretmeleri istenir"*. Ardından *"İnsanın yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olanlar ihtiyaçtır. Barınma, beslenme ve giyinme temel ihtiyaçlarımızdır. İnsanın yaşamını etkilemeyecek ancak olmasını arzu ettikleri ise istektir çerçevesinde ihtiyaç ve istek kavramları örneklerle açıklanır"*. Dersin son bölümünde öğrencilere *"Harçlıklarınızı harcarken isteklerinize mi ihtiyaçlarınıza mı öncelik veriyorsunuz? neden? sorusu sorulur ve örnek vermeleri istenir"*. Ardından *"Etkinlik soruları da çözümlenerek değerlendirme yapılır"*.

Öa1 ders planında *"Gözlem, beyin fırtınası ve soru cevap"* tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen öğretim teknikleri *"Konuya uygun olduğu"* için tercih edilmiştir.

Etkinlik olarak “İhtiyaç ve istek listesi hazırlama” tercih edildiği ifade edilmiş ancak etkinliğin tercih edilme amacı belirtilmemiştir. “Öğrenmelerini değerlendirmek ve tesadüfi bilgi olup olmadığını test etmek” amacıyla ölçme değerlendirmede “Açık uçlu soru, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru yanlış” soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “İhtiyaçlarını ve isteklerini bilmelidir”; öğrenme güçlüğü “İsteklerinden vazgeçmesi konusunda güçlük yaşayabilir”; olası kavram yanılgıları “Bütçe, ihtiyaç, istek kavramlarını karıştırabilirler” olarak ifade edilmiştir.

Öa1’in sekizinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 67’de sunulmuştur.

Tablo 67. Öa1’in Hazırladığı Sekizinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Gösteri, anlatım soru cevap, beyin fırtınası	6
Yöntem Teknik Bilgisi	Beyin fırtınası, soru cevap	3
Etkinlik Materyal Bilgisi	Konuya uygunluk: Tüm öğretim teknikleri	-
	-	-
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Çoktan seçmeli, doğru yanlış, açık uçlu, boşluk doldurma	4
Soru Türü Bilgisi	Tesadüfi öğrenmenin belirlenmesi: Boşluk doldurma, açık uçlu Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	2
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	Dikkat çekme: Gösteri	1
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin harekete geçirilmesi: Gösteri	1
Öğrenme Güçlüğü	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Anlatım	1
Kavram Yanılgısı	Kavram yanılgısına yönelik öğretim (İstek, ihtiyaç, bütçe): Anlatım	3

Öa1’in sekizinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde gösteri, anlatım soru cevap ve beyin fırtınası tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Gösteri ve anlatım teknikleri kullanılmasına rağmen kullanılan tekniklerde belirtilmemiştir. Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinde ifade edilen gözlem bir ölçme ve değerlendirme tekniğidir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilmesinde konuya uygunluğuna dikkat edilmiştir. Ders planı incelendiğinde Öa1’in belirttiği etkinliğin kullanılmadığı görülmektedir. Öğrenme durumlarını değerlendirmek amacıyla birden çok soru türü tercih edilirken ölçmeye tesadüfi hatanın karışıp karışmadığını test etmek için çoktan seçmeli ve doğru yanlış soru türlerinin yanı sıra açık uçlu ve boşluk doldurma türünde sorular kullanılmıştır. Öğrencilerin dikkatini çekmek için derse girişte video kullanılmıştır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesinde gösteri tekniğinden yararlanılmıştır. Belirtilen öğrenme güçlüğü ve olası kavram yanılgılarına yönelik anlatım tekniği tercih edilmiştir.

Öa2’nin sekizinci kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte “Öğretmen elinde poşetle sınıfa girer (poşetin içinde kumbara vardır ve öğretmen kumbarayı sallayarak ses çıkarır) ve acaba benim poşetimde ne vardır? sorusu sorulur”.

Ardından “Kumbara ile ilgili akıllara gelen kavramlar öğrencilerden istenerek beyin fırtınası yapılır”. Gelişme bölümünde “İstek, ihtiyaç, tasarruf, tutumluluk, birikim... gibi kavramların üzerinde durulur ve sınıfça bu kavramlar tartışılır”. Daha sonra öğrencilere “Yaşamımızı sürdürebilmek için eklemek, çikolata, ayakkabı, oyuncaktan hangileri gereklidir? Neden?”, ‘Siz ihtiyaçlarınıza mı, isteklerinize mi öncelik veriyorsunuz? Neden?’ gibi sorular sorulur ve cevaplar doğrultusunda konu anlatımı yapılır.” Ardından “Ders kitabında yer alan metin okunur. Metin üzerine sınıfça konuşulur”. Eğitim platformu üzerinden “Konu ile ilgili video izletilir ve çalışmalar yapılarak konu pekiştirilir”. Dersin son bölümünde “Değerlendirme olarak konu ile ilgili çalışma kâğıtlar verilir”.

Öa2 ders planında “Öğrenmenin verimli ve kalıcı olabilmesi ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak” amacıyla “Soru cevap, tartışma, beyin fırtınası, gösterme” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Materyal olarak “Günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve gerçek materyal” olduğu için “Kumbara” tercih edilmiştir. Ölçme ve değerlendirmede “Ölçmenin daha güvenilir ve geçerli olabilmesi” için “Doğru-yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme” türünde soruların tercih edildiği belirtilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri “İstek, ihtiyaç, bütçe, fatura sözcüklerinin anlamını bilmeli”; öğrenme güçlüğü “İsteklerini ihtiyaçlarından ön planda tutabilir. Harçlığını tasarruflu kullanmayı kabul edemeyebilir”; olası kavram yanılgıları “Bütçe kelimesinin anlamını tam oturtamayabilir” olarak ifade edilmiştir.

Öa2'nin sekizinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 68'de sunulmuştur.

Tablo 68. Öa2'nin Hazırladığı Sekizinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, anlatım, metin okuma, gösteri	9
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru cevap, tartışma, beyin fırtınası, gösterme Aktif katılım: Tartışma, beyin fırtınası	6
Etkinlik Materyal Bilgisi	Öğrenmede kalıcılık: Gösteri Günlük hayatla ilişkilendirme: Kumbara	3
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış, eşleştirme, çoktan seçmeli	4
Soru Türü Bilgisi	Güvenirlilik ve geçerliği artırma: Boşluk doldurma	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	Merak uyandırma: Materyalin gizlenmesi Dikkat çekme: Gerçek eşya	2
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (İstek, ihtiyaç): Tartışma	2
Öğrenme Güçlüğü	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Anlatım	1
Kavram Yanılgısı	-	-

Öa2'nin sekizinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, anlatım, metin okuma ve gösteri tekniklerinin kullanıldığı

belirlenmiştir. Anlatım ve metin okuma teknikleri ders planında yer almasına rağmen belirtilmemiştir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için tartışma yöntemi ve beyin fırtınası tekniği, öğrenmenin kalıcılığı için gösteri tekniği tercih edilmiştir. Konunun günlük hayatla ilişkilendirilmesi için gerçek materyal olan kumbara kullanılmıştır. Ölçmenin geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için boşluk doldurma, doğru yanlış, eşleştirme ve çoktan seçmeli soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Çoktan seçmeli ve eşleştirme soru türlerinin yanı sıra boşluk doldurma türündeki sorularına da yer verilmesi ile tesadüfi hatayı etkileyen şans faktörünün azalacağı ve ölçmenin güvenilirliğinin artacağı söylenebilir. Güvenirliği artan bir ölçme aracının geçerliği de artacaktır. Derse girişte gerçek bir materyal gizlenerek öğrencilerin merakları uyandırılmış, ses çıkarılarak dikkatleri çekilmiştir. İstek ve ihtiyaç kavramlarına yönelik öğrenci ön bilgilerinin harekete geçirilmesinde tartışma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. İsteklerini ihtiyaçlarından önde tutma öğrenme güçlüğüne yönelik anlatım tekniği kullanılmıştır. Belirtilen olası kavram yanlışlığının tespiti ve öğretimine yönelik ders planında yönerge bulunmamaktadır.

Öb1'in son kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte *“Öğrencilere tutumlu olup olmadıkları, tutumlu olmak için neler yaptıkları sorulur”*. Dersin gelişme bölümünde *“Ders kitabındaki konuyu bir öğrenci sesli okur ve diğer öğrenciler takip eder”*. Ardından *“Tutumlu olmanın önemi anlatılır”*. Daha sonra *“Eğitim sitesinden konu ile ilgili videolar izletilir, açıklamalar yapılır ve sorular sorulur”*. Dersin son bölümünde *“Eğitim sitesindeki etkinlikler yapılır”* ve *“Kaynak kitap ve ders kitabındaki etkinlikler ödev verilir”*.

Öb1 ders planında kullandığı yöntem ve teknikleri *“Soru cevap, anlatım, sesli okuma, ödev”* olarak ifade etmiştir. Belirtilen tekniklerin tercih edilme nedeni *“Öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini öğrenmek için soru sordum. Okuma, dinleme ve anlamalarının gelişmesi için sesli okuma yaptırdım. Konunun pekiştirilmesi ve kalıcı olması için ödev verdim”* olarak açıklamıştır. Materyal olarak *“Ders kitabı, kaynak kitap, video, eğitim platformu”* tercih edildiği belirtilmiştir. Materyallerin tercih edilme nedeni *“Konuyu somutlaştırmak için eğitim sitesinden konu ile ilgili videoları izlettim”* olarak açıklanmıştır. Ölçme değerlendirmede *“Öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini belirlemek”* amacıyla *“Boşluk doldurma, doğru yanlış, test, açık uçlu”* soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri *“İstek ve ihtiyacın ne olduğunu bilmeliler”*; öğrenme güçlüğü *“İsteklerine öncelik verebilirler”* olarak ifade edilmiştir.

Öb1'in sekizinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 69'da sunulmuştur.

Tablo 69. Öb1'in Hazırladığı Sekizinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Metin okuma, soru cevap, gösteri, anlatım, ev ödevi	6
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru cevap, anlatım, sesli okuma, ödev Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap	7
Etkinlik Materyal Bilgisi	Okuma, dinleme ve anlama becerisi: Metin okuma Öğrenmenin pekiştirilmesi, Öğrenmede kalıcılık: Ev ödevi Somutlaştırma: Video	2
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu	4
Soru Türü Bilgisi	Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	-	-
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	-	-

Öb1'in sekizinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, metin okuma, gösteri, anlatım ve ev ödevi tekniklerinin kullandığı görülmektedir. Ders planında yer almasına rağmen gösteri tekniğinin kullanıldığı belirtilmemiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini tespit etmek amacıyla soru cevap, okuma, dinleme ve anlama becerilerinin gelişimi için metin okuma, konunun pekiştirilip kalıcı hale gelmesi için ev ödevi teknikleri tercih edilmiştir. Konunun somutlaştırılması amacıyla görsel-işitsel araçlardan video kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Belirtilen ön bilgilerin harekete geçirilmesi veya tespit edilmesine yönelik yönergeler ders planında bulunmamaktadır. Ayrıca ifade edilen öğrenme güçlüğüne yönelik bir yönergeye de yer verilmemiştir. Olası kavram yanılgılarına ilişkin örnek belirtilmemiştir.

Öb2'nin son kazanıma yönelik bireysel hazırladığı ders planında derse girişte "Öğrencilere son zamanlarda ailesinden ne istedikleri sorulur. İstedikleri şeylerin ihtiyaçları olup olmadığı ihtiyaçları ise neden ihtiyaç duydukları sorulur". Gelişme bölümünde "Aile bütçesinin korunması gerektiği ve isteklerimizde diretmememiz gerektiği anlatılır". Ardından eğitim platformundan "Video izletilir" ve "Öğretmen konuyu özetler". Ders sonunda "Kaynak kitaptan sorular çözülür".

Öb2 ders planında kullandığı strateji, yöntem ve teknikleri "Soru yanıt, sunuş" olarak ifade etmiştir. Strateji, yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedeni "Ön bilgileri görmek, konuyu özetlemek" olarak açıklanmıştır. "Öğrenmenin kalıcı olması" amacıyla materyal olarak "Akıllı tahta, video" tercih edildiği belirtilmiştir. Ölçme değerlendirmede "Farklı becerileri ölçebilmek" amacıyla "Klasik soru, çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma" soru türlerine yer verildiği ifade edilmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgileri "İsteklerini ve ihtiyaçlarını bilmelidir"; öğrenme güçlüğü "İstek ve ihtiyaçlarını ayırt edemeyebilir"; olası kavram yanılgıları "İsteklerini ihtiyaç olarak görebilir" olarak belirtilmiştir.

Öb2'nin sekizinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 70'te sunulmuştur.

Tablo 70. Öb2'nin Hazırladığı Sekizinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ		
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi		
Kategori	Göstergeler	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Soru cevap, anlatım, gösteri	4
Yöntem Teknik Bilgisi	Soru yanıt, sunuş Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap	4
Etkinlik Materyal Bilgisi	Konuyu özetleme: Anlatım Öğrenmede kalıcılık: Video	2
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi		
Kullanılan Soru Türleri	Açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli	4
Soru Türü Bilgisi	Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi		
Öğrencinin Derse Uyumu	-	-
Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap	2
Öğrenme Güçlüğü	-	-
Kavram Yanılgısı	Olası kavram yanılgısının tespiti: Soru cevap	1

Öb2'nin sekizinci kazanıma yönelik hazırladığı ders planı incelendiğinde soru cevap, gösteri ve anlatım tekniklerinin kullandığı görülmektedir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile gösteri ve anlatım tekniklerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrenci ön bilgilerinin tespitinde soru cevap, konunun özetlenmesinde anlatım tekniği kullanılmıştır. Kalıcı öğrenmenin sağlanması amacıyla görsel-işitsel öğretim materyallerinden videolar kullanılmıştır. Farklı bilgi ve becerileri ölçmek için açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli olmak üzere farklı soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Belirtilen ön bilgi ve olası kavram yanılgısının tespitinde soru cevap tekniği kullanılmıştır. Ancak öğrenme güçlüğüne aşılması ve olası kavram yanılgısının öğretime yönelik ders planında yer verilen bir yönerge bulunmamaktadır.

4.1.3.2. Ders İmecesini Sonrası Öğretmenlerin Öğretimsel Stratejiler, Ölçme Değerlendirme ve Öğrenci Anlayışları Bilgilerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde ders imecesi sonrası öğretmenlerin iş birliği halinde hazırladıkları ders planları ile ders planlarına entegre edilmiş yapılandırılmış pedagojik alan bilgisi sorularına verdikleri cevaplar sunulmuştur. Ardından elde edilen verilerden öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine yönelik ortaya konulan bulgular sunulmuştur.

Öa1 ve Öa2'nin ilk kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında derse girişte *"Nostalji kutusu ile öğretmen sınıfa girer ve 'Kutunun içinde ne olabilir?' sorusunu öğrencilere yöneltir ve öğrenci cevapları alınır"*. Ardından *"Nostalji kutusunun içerisinden bir oyuncak çıkarılarak öğrencilerin dikkatleri çekilir ve öğretmen, derse katılım gösteren ve*

sınıf kurallarına uyan öğrencilerin ders sonrasında oyuncaklarla oynayacağını ifade eder". Dersin gelişme gölümüne geçişte "Öğretmen: 'Size bir röportaj ödevi vermişim çocuklar. Sizce bu ödevi neden vermiş olabilirim?' sorusunu sorar ve öğrenci cevapları alınır". Ardından "Öğrencilere ev ödevi olarak verilen 'Büyükler ile Röportaj Etkinliği' öğrenciler tarafından sınıfa sunulur". Daha sonra "Öğretmenin fotoğrafı akıllı tahtaya yansıtılarak fiziksel farklılıkların neler olduğu öğrencilere sorulur ve öğrenci cevapları alınır. Ardından öğretmen çocukluk fotoğrafı ile şimdiki görüntüsü arasındaki fiziksel farklılıkları açıklar. Ayrıca çocukken oynadığı oyun ve oyuncaklar, evi ve gittiği okulun özelliklerinden, okul kıyafeti ve normal kıyafetlerinden bahseder". Öğretmenin açıklamalarından sonra "Hazırlanan PowerPoint'ten sırası ile oyuncaklar, oyunlar, ev ve okul binaları, okul kıyafetleri, ulaşım, teknolojik ev aletleri, telefon, tarım aletleri ve yazı aletleri akıllı tahta üzerinden gösterilir. Her görsel grubunda öncelikle aile büyüklerinin çocukluk dönemlerine ait fotoğraflar gösterilerek günümüzde nasıl olduğu ile ilgili öğrenci fikirleri alınır. Ardından bu döneme ait fotoğraflar gösterilir". Sununun ardından "Eğitim sitesinden kazanıma yönelik video gösterimi öğrencilere izletilir. Video gösterimi sırasında öğretmen yer yer açıklama yaparak konu özetlenir". Ayrıca ders planında ölçme değerlendirme bölümüne geçmeden "NOT: Ders esnasında bahsedilen aile büyüklerimizin oynadıkları oyunlar oyun ve fiziki etkinlikler derslerinde gösterip yaptırma tekniği kullanılarak öğrencilerin oyunları öğrenmesi ve oynamaları sağlanacak" notu düşülmüştür. Dersin son bölümünde "Planlama aşamasında hazırlanan çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılarak öğrencilerin yapmaları istenir". Ardından "Çalışma kâğıdı öğrenciler ile birlikte çözümlenerek değerlendirme yapılır".

Öa1 ders planında "Anlatım, soru cevap, ev ödevi, gösterip yaptırma" tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Öğretim tekniklerinin tercih edilme nedenini "Konuyu açıklamak, öğrencinin anlamasını kolaylaştırmak, oyunların nasıl oynandığını öğretmek" olarak açıklamıştır. Etkinlik olarak "Ödev sunumu", materyal olarak "Nostalji kutusu, oyuncak, fotoğraf, sunu, video" tercih edildiğini belirtmiştir. Ders planındaki etkinlik ve materyallerin "Dikkat çekmek, öğrencinin derste etkin olmasını sağlamak, konuyu somutlaştırıp öğrenmeyi kolaylaştırmak" için kullanıldığını açıklamıştır. Ölçme değerlendirmede "Çok yönlü değerlendirme yapmak" amacıyla "Eşleştirme, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli" soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerinin "Aile büyüklerinin çocukken yaşadıkları dönemin özelliklerini bilmelidir"; öğrenme güçlüğüünü "Aile büyüklerinin çocukluklarında kullandıkları eşyaları zihinde canlandırmada zorlanabilirler"; olası kavram yanlışlarını "Eski araç-gereçlerin kullanım amaçlarını yanlış bilebilirler" olarak belirtmiştir.

Öa2 ders planında "Röportaj, soru cevap, görsel okuma, gösterme, gösterip yaptırma" tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Öğretim tekniklerinin tercih edilme

nedenini “Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve kalıcılığı sağlamak” olarak açıklamıştır. Etkinlik olarak “Öğrenci sunumu” materyal olarak “Nostalji kutusu, oyuncaklar, fotoğraf, görsel sunu, eğitim platformu, video” kullanıldığı ifade edilmiştir. Etkinlik ve materyallerin kullanım amacı “Aktif katılımı ve kolay öğrenmelerini sağlamak, öğrencilerin dikkatlerini çekmek” olarak açıklamıştır. Öa2 ölçme değerlendirmede “Güvenirliliği artırmak” amacıyla “Boşluk doldurma, doğru yanlış eşleştirme ve çoktan seçmeli” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini “Aile büyüklerinin hangi oyun ve oyuncaklarla oynadıkları, kullandıkları ulaşım araçları, nasıl giysiler giydikleri gibi çocukluklarına ait özellikler”; öğrenme güçlüğü ve olası kavram yanlışlığını “Eskiden kullanılan araçların ne amaçla kullanıldığını yanlış bilebilirler, kullanım amaçlarını öğrenmekte zorlanabilirler” olarak ifade etmiştir.

Öa1 ve Öa2'nin ders imecesi sürecinde ilk kazanıma yönelik hazırladığı işbirlikli ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 71'de sunulmuştur.

Tablo 71. Öa1 ve Öa2'nin Hazırladıkları Birinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi				
Öğrt.	Kategori	Yöntem	Göstergeler	Puan
Öa1-Öa2	Kullanılan Teknikler		Soru cevap, ev ödevi, görsel okuma, gösteri, anlatım, gösterip yaptıрма	9
Öa1	Yöntem Teknik Bilgisi		Anlatım, soru cevap, gösterip yaptıрма, ev ödevi Açıklama yapma: Anlatım Öğrenmeyi kolaylaştırma (oyun öğretimi): Gösterip yaptıрма	6
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Aktif katılım: Öğrenci sunumu Dikkat çekme: Gerçek eşya Somutlaştırma, öğrenmeyi kolaylaştırma: Video, görsel	9
Öa2	Yöntem Teknik Bilgisi		Röportaj, soru cevap, görsel okuma, gösterme, gösterip yaptıрма Öğrenmeyi kolaylaştırma: Gösterip yaptıрма Öğrenmede kalıcılık: Gösteri	7
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Aktif katılım: Öğrenci sunumu Dikkat çekme: Gerçek eşya Öğrenmeyi kolaylaştırma: Video, görsel	9
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi				
Öa1-Öa2	Kullanılan Soru Türleri		Boşluk doldurma, doğru yanlış eşleştirme, çoktan seçmeli	4
Öa1	Soru Türü Bilgisi		Çok yönlü değerlendirme: Tüm soru türleri	1
Öa2	Soru Türü Bilgisi		Güvenirliliği artırma: Boşluk doldurma	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi				
Öa1-Öa2	Öğrencinin Uyum	Derse	Dikkat çekme: Gerçek eşya Merak uyandırma: Kapalı kutu	2
Öa1	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilginin harekete geçirilmesi: Soru cevap, ev ödevi Ön bilginin tespiti: Öğrenci sunumu	2
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı		Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Gösteri Kavram yanlışlığına yönelik öğretim: Gösteri	1 1
Öa2	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilginin harekete geçirilmesi: Soru cevap, ev ödevi Ön bilginin tespiti: Öğrenci sunumu	2
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı		Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Gösteri Kavram yanlışlığına yönelik öğretim: Gösteri	1 1

Öa1 ve Öa2 birinci kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında soru cevap, ev ödevi, görsel okuma, gösteri, anlatım ve gösterip yaptırma tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında kullanılmasına rağmen Öa1 gösteri ve görsel okuma tekniklerini Öa2 ise anlatım tekniğini kullanılan tekniklerde belirtmemiştir. Öa2 ev ödevini röportaj olarak ifade etmiştir. Öa1 oyunların nasıl oynandığını öğretmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için gösterip yaptırma, ders içerisinde açıklamalar yapmak için anlatım tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Öa2 ise öğrenmeyi kolaylaştırmak için gösterip yaptırma, öğrenmenin kalıcı olması adına gösteri tekniklerinin tercih edildiğini ifade etmiştir. Öa1 ve Öa2 öğrencinin derste aktif olmalarını sağlamak amacıyla öğrenci sunumu etkinliği, öğrenmeyi kolaylaştırmak için görsel ve görsel-işitsel materyaller, öğrencilerin dikkatlerini çekmek için oyuncakların tercih edildiğini belirtmişlerdir. Ölçme ve değerlendirmede eşleştirme, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli olmak üzere dört farklı soru türü kullanılmıştır. Öa1 çok yönlü değerlendirme yapmak, Öa2 ise güvenilirliği artırmak amacıyla tercih edildiğini ifade etmiştir. Çoktan seçmeli ve doğru yanlış türündeki soruların yanında boşluk doldurma ve eşleştirme türündeki soruların da tercih edilmesi ile tesadüfi hatayı etkileyen şans faktörünün azalacağı ve güvenirliliğin artacağı söylenebilir. Birden fazla soru türü kullanılmasının çok yönlü değerlendirmeye olanak sağladığı ifade edilebilir. Öa1 ve Öa2 derse kapalı bir kutuyla girerek öğrencilerin meraklarını uyandırmış ve içerisinden çıkarılan eski döneme ait oyuncaklarla dikkatlerini çekmiştir. Öa1 ve Öa2'nin belirttiği ön bilgilerin harekete geçirilmesinde soru cevap ve ev ödevi teknikleri, tespitinde ise öğrencilerin yaptıkları röportajları sunmaları istenmiştir. Öğretmenler belirtilen öğrenme güçlüğün aşılmasına ve olası kavram yanlışlığının öğretime yönelik gösteri tekniği tercih etmişlerdir.

Öb1 ve Öb2'nin ilk kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında *“Konu ile ilgili dersten bir gün önce ‘Aile büyüğü ile röportaj’ adlı derse hazırlık ev ödevi verilir”*. Derse girişte *“Öğretmen gözleri kapalı bir şekilde sınıfa girer. Bir öğrenciye dokunur ve ‘ebe’ der”* ve öğrencilere *“Ben sınıfa niçin bu şekilde gelmiş olabilirim?”* sorusunu yöneltir. Soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları *“Oyun oynayacağız, körebe oynayacağız, duyu organlarımızı işleyeceğiz”* olarak belirtilmiştir. Öğretmen *“Dersi dikkatli dinler ve derse katılırsanız beden eğitimi dersinde bu oyunu oynayacağız. Bu ders aile büyüklerimizin çocukken oynadıkları oyunlar, oyuncaklar, yaşadıkları çevre ve evler vb. şimdiki oyunlar, oyuncaklar, yaşadığımız çevre ve evler vb. farklılık ve benzerliklerini işleyeceğiz”* kapsamında açıklamalar yapar. Dersin gelişme bölümüne geçişte *“Aile büyüklerimiz sizce kimlerdir? sorusu sorulur”*. Soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları *“Anne, baba, dede, nine, babaanne, anneanne, amca, teyze, hala...”* olarak belirtilmiştir. Ardından *“Sizce aile büyüklerinizin çocukken oynadıkları oyunlar nelerdir?”* sorusu yöneltir. Bu soruya yönelik

muhtemel öğrenci cevapları “Körebe, saklambaç, misket...” olarak belirtilmiştir. Daha sonra “Eğitim platformundan konu ile ilgili video gösterimi izletilir ve video gösterimi esnasında video ara ara durdurulup sorular sorulur, öğrenci cevapları alınır ve örnekler verilir”. Ardından “Slayt gösterimi üzerinden konu özetlenir”. Dersin son bölümünde “Konu özetlenecek şekilde öğretmen söyler öğrenciler not alır” ve “Çalışma kâğıdı dağıtılır ve öğrencilerle birlikte çalışma yapılır”.

Öb1 ders planında “Ödev, oyun, soru cevap, anlatım” yöntem ve tekniklerini kullandığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Çocukların derse konu hakkında bilgi edinip gelmelerini sağlamak için ödev verdik. İlgilerini derse çekmek için oyunu kullandık. Öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için soru cevap kullandık” olarak açıklamıştır. Etkinlik olarak “Öğrencilerin röportajları sunmaları”, materyal olarak “Bez, sunu, görseller, eğitim sitesi, akıllı tahta, video, kaynak kitap” tercih edildiğini belirtmiştir. Öğretim materyallerinin kullanılma amacını “Konuyu somutlaştırmak için sunu ve video kullandık. Topluluk önünde konuşmalarının gelişmesi için öğrencilerin yaptıkları röportajları sınıfta sunmalarını istedik” olarak açıklamıştır. Öb1 “Öğrencilerin öğrenmelerini test etmek” amacıyla “Açık uçlu soru, boşluk doldurma, doğru yanlış, test” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini “Aile büyüklerinin çocukluklarının geçtiği dönemle ilgili bilgileri olmaları gerekir” olarak belirtmiştir.

Öb2 ders planında “Araştırma, drama, soru cevap, sunuş, yazı yazdırma” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Çocukların derse katılımını artırmak, araştırma becerilerini geliştirmek, ön bilgilerini ölçmek, yazılarının gelişmesi” olarak açıklamıştır. Etkinlik olarak “Röportaj sunumu” materyal olarak “Akıllı tahta, görsel sunu, eğitim platformu” kullanıldığını ifade etmiştir. Etkinlik ve materyallerin kullanım amacını “Çocukların ifade gücünü geliştirmek, görselleştirmek, somutlaştırmak” olarak açıklamıştır. Öb2 “Farklı becerileri ölçmek” amacıyla ölçme değerlendirme “Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, klasik soru” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini “Aile kavramlarını anne, baba, hala, teyze, dayı, amca vb. bilmeliler”; öğrenme güçlüğü “Evde dede, nine yoksa veya geçmişleri anlatılmamışsa yaşadıkları dönemde neler olduğunu, neler yaptıklarını öğrenmekte zorlanabilirler”; olası kavram yanlışlarını “Hala, teyze, yenge, amca, dayı, enişte gibi kavramları karıştırabilirler” olarak açıklamıştır.

Öb1 ve Öb2'nin ders imecesi sürecinde ilk kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 72'de sunulmuştur.

Tablo 72. Öb1 ve Öb2'nin Hazırladıkları Birinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi			
Öğrt.	Kategori	Göstergeler	Puan
Öb1-Öb2	Kullanılan Yöntem Teknikler	Ev ödevi, soru cevap, anlatım, gösteri, yazı yazdırma	7
Öb1	Yöntem Teknik Bilgisi	Ev ödevi, soru cevap, anlatım Konuya hazırlık: Ev ödevi Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap	5
	Etkinlik Materyal Bilgisi	Konuşma becerisi: Öğrenci sunumu Somutlaştırma: Video, görsel sunu	6
Öb2	Yöntem Teknik Bilgisi	Araştırma, soru cevap, sunuş, yazı yazdırma Araştırma becerisi: Ev ödevi Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Yazma becerisi: Yazı yazdırma	7
	Etkinlik Materyal Bilgisi	Konuşma becerisi: Öğrenci sunumu Somutlaştırma, görselleştirme: Video, görsel sunu	6
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi			
Öb1-Öb2	Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış açık uçlu, çoktan seçmeli	4
Öb1	Soru Türü Bilgisi	Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Öb2	Soru Türü Bilgisi	Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi			
Öb1-Öb2	Öğrencinin Derse Uyumu	Dikkat çekme: Oyun	1
Öb1	Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin harekete geçirilmesi: Ev ödevi, anlatım Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap	2
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı	-	-
Öb2	Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin harekete geçirilmesi: Anlatım Ön bilginin tespiti: Soru cevap	2
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Ev ödevi, gösteri	1
		-	-

Öb1 ve Öb2'nin birinci kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında ev ödevi, soru cevap, anlatım, gösteri ve yazı yazdırma tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında kullanılmasına rağmen Öb1 gösteri ve yazı yazdırma tekniklerini kullanılan tekniklerde belirtmemiştir. Ayrıca Öb1'in öğretim tekniği olarak ifade ettiği oyunun bir dikkat çekme etkinliği olduğu söylenebilir. Öb2'nin belirttiği drama yöntemine yönelik ders planında bir yönerge tespit edilmemiştir. Öb2 sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile anlatım ve gösteri tekniklerini belirtirken ev ödevini röportaj olarak ifade etmiştir. Öb1 ön bilgilerin tespitinde soru cevap ve öğrencilerin konuya hazırlıklı gelmelerini sağlamak için ev ödevi tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Öb2 ise ön bilgilerin tespiti için soru cevap, araştırma becerilerinin gelişimi için ev ödevi ve yazılarının güzelleşmesi için yazı yazdırma tekniklerinin tercih edildiğini ifade etmiştir. Öb1 konunun somutlaştırılması için sunu ve video, öğrencilerin özgüvenlerinin artması ve topluluk önünde konuşma becerilerinin gelişimi için öğrenci sunumunu kullandıklarını ifade etmiştir. Öb2 konuyu görselleştirmek ve somutlaştırmak için sunu ve video öğretim materyallerinin, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi için öğrenci sunumu etkinliğinin tercih edildiğini belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirmede açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli soru türleri kullanılmıştır. Öb1 öğrenme durumlarının tespiti, Öb2 ise farklı becerilerin ölçülmesi amacıyla tercih edildiğini

ifade etmiştir. Öb1 ve Öb2 büyüklerin çocukken sıklıkla oynadıkları bir oyunu oynayarak derse giriş yapmışlar ve öğrencilerin derse dikkatlerini çekmişlerdir. Öb1 tarafından belirtilen ön bilgilerin harekete geçirilmesinde ev ödevi ve anlatım, tespitinde ise soru cevap teknikleri tercih edilmiştir. Öb2'nin belirttiği ön bilgilerin harekete geçirilmesinde anlatım, tespitinde soru cevap, öğrenme güçlüğü'nün aşılmasına yönelik ev ödevi ve gösteri teknikleri kullanılmıştır. Öb2'nin belirttiği kavram yanlışlarının tespiti ve öğretimine yönelik ders planında bir yönerge bulunmamaktadır. Öb1 öğrenme güçlüğüne ve kavram yanlışlarına ilişkin örnek belirtmemiştir.

Öa1 ve Öa2'nin ikinci kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında *“Komşuluğun önemine değinen atasözlerinin ne anlatmak istediğine dair öğrencilere bir gün öncesinden ödev verilir”*. Derse girişte *“Komşu sınıftan öğretmen sınıfa girer. ‘Komşu komşu, etkinlik yapacağız. Makas varsa verebilir misiniz?’ der. Öğretmen: ‘Komşu komşunun makasına muhtaçtır’ sözünü söyler ve makası öğretmene verir”*. Ardından *“Çocuklar öğretmenimiz makası neden bizden istedi? sorusu öğrencilere yöneltilir”*. Muhtemel öğrenci cevapları *“Bizi sevdiği için, arkadaşınız olduğu için, komşu olduğumuz için...”* olarak belirtilmiştir. Daha sonra *“Biz bu materyalleri neden verdik? Vermeseydik komşumuz ne hissederdi? Komşu sınıflar olarak ilişkilerimiz nasıl etkilenirdi? soruları öğrencilere sorulur”*. Bu sorulara yönelik muhtemel öğrenci cevapları *“Komşumuz olduğu için, yardıma muhtaç oldukları için, kendilerini kötü hissederdi, biz bir şey istediğimizde onlar da artık vermez, ilişkilerimiz bozulabilirdi...”* olarak belirtilmiştir. Dersin gelişme bölümüne geçerken *“Komşuluk ile ilgili PowerPoint sunusunda komşuluk ilişkilerine yönelik görseller öğrencilere gösterilerek öğrencilere sorular sorulur”*. Ardından *“Öğretmen: Evet çocuklar şimdi komşuluk ile ilgili bazı durumları canlandıracağız”*. Drama yönteminin nasıl yapılacağı ders planında *“Drama çalışması öncesinde öğrenci sıraları düzenlenerek 2 ev şeklinde tasarlanır. Sıralara bizim evimiz ve komşumuzun evi yazıları asılarak dramaya hazırlık yapılır. Kutu içindeki örnek olayların yazılı olduğu kağıtlardan birini istekli olan öğrenciler arasından öğretmenin seçtiği bir öğrenci kutudan bir kâğıt seçer ve okur. Örnek olayı okuyan öğrenci drama için gerektiği kadar öğrenci seçer. Drama yapacak öğrenciler kendi aralarında rol paylaşımı yapar ve canlandırmayı gerçekleştirir. Her örnek olayın canlandırılmasından sonra Öğretmen: “Evet bu olayda doğru ve yanlış olarak bulduğunuz neler var?” sorusunu öğrencilere yöneltir. Öğrencilere yeterince cevap hakkı verildikten sonra diğer örnek olaylara geçilir”* olarak açıklanmıştır. Ders planında kutu içerisindeki örnek olaylar *“1. Yarın önemli bir sınavınız var. Çok ders çalışmanız ve erken uyumanız gerekiyor. Ancak komşunuzun yüksek sesle dinlediği müzik sizi aşırı derecede rahatsız ediyor. Ne yaparsınız? (2 öğrenci canlandıracak) 2. Markette alışveriş yapmış ve elindeki poşetlerle evine dönen yaşlı komşunuz ile karşılaşıyorsunuz. Ne yaparsınız? (2 öğrenci*

canlandırarak) 3. Çocuk annesi ile birlikte kurabiye yaparken şekerin bittiğini fark eder. Anne ve çocuk ne yapmaları gerekir? (3 öğrenci canlandırarak) 4. Suriye'deki savaştan kaçıp gelen bir aile sizin evinizin yanındaki binaya taşınır. Onlara nasıl davranmalısınız? (4 öğrenci canlandırarak) olarak belirtilmiştir. Dersin son bölümünde “Verilen ev ödevleri yeterli sayıda istekli öğrenciler tarafından sınıfa sunulur”. Ardından “Yardımcı kaynaktaki 4. ve 5. etkinlik (Görsel okuma ve Doğru/Yanlış) öğrenciler ile birlikte yapılır” ve “Çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılarak ev ödevi verilir. Bir sonraki hayat bilgisi dersinde ödevin kontrolü yapılır”. Ayrıca ders planına “Ödevler sınıf içinde kontrol edilirken soru cevap yöntemi kullanılmalıdır” notu düşülmüştür.

Öa1 ders planında “Ödev, soru cevap, anlatım, drama” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Öğrencilerin dikkatini çekmek, ön bilgilerini belirlemek ve etkin katılımı sağlamak” olarak açıklamıştır. Etkinlik olarak “Ödev sunumu”, materyal olarak “Drama malzemeleri, görseller, sunu” tercih edildiğini belirtmiştir. Ders planındaki etkinlik ve materyallerin “Öğrencilerin topluluk önündeki konuşma becerisini geliştirmek, somutlaştırmak” için kullanıldığını ifade etmiştir. Öa1 ölçme değerlendirmede “Çok yönlü sorular sormak” amacıyla “Doğru yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini “Komşu yardımlaşma, dayanışma, empati kavramlarını ve komşuluk ile ilgili atasözleri bilmelidir”; olası kavram yanlışlarını “Akraba ve komşu kavramlarını karıştırabilirler” olarak belirtilmiştir.

Öa2 ders planında “Ev ödevi, drama, soru cevap, görsel okuma, gösterme” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak, kalıcılığı artırmak ve öğrencilerin öğrenmelerini tespit etmek” olarak açıklamıştır. Etkinlik olarak “Öğrenci sunumu ve drama” materyal olarak “Akıllı tahta, görsel sunu, örnek olaylar” kullanıldığını ifade etmiştir. Etkinlik ve materyallerin “Öğrencilerin ifade etme becerilerini geliştirmek, derse aktif katılmalarını sağlamak, empati becerilerini geliştirebilmek, daha kolay anlamalarını sağlamak” amacıyla kullanıldığını açıklamıştır. Öa2 ölçme değerlendirmede “Güvenirliliği artırmak” amacıyla “Eşleştirme, boşluk doldurma doğru yanlış ve çoktan seçmeli” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini “Komşu, komşuluk, sevgi, saygı, yardımlaşma, dayanışma, empati kavramları bilinmelidir”; öğrenme güçlüğüne “Komşuluk ilişkilerinde davranılması gereken şekilde davranmayabilir” ve olası kavram yanlışlığını “Yardımlaşma ve dayanışma kavramlarında olabilir” olarak ifade etmiştir.

Öa1 ve Öa2'nin ders imecesi sürecinde ikinci kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 73'te sunulmuştur.

Tablo 73. Öa1 ve Öa2'nin Hazırladıkları İkinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi				
Öğrt.	Kategori	Yöntem	Göstergeler	Puan
Öa1-Öa2	Kullanılan Teknikler		Ev ödevi, soru cevap, görsel okuma, anlatım, drama, gösteri	10
Öa1	Yöntem Teknik Bilgisi		Soru cevap, drama, ödev, anlatım Dikkat çekme, aktif katılım: Drama Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap	6
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Konuşma becerisi: Öğrenci sunumu Somutlaştırma: Görsel	4
Öa2	Yöntem Teknik Bilgisi		Drama, ev ödevi, soru cevap, görsel okuma, gösterme Öğrenmede kalıcılık: Gösteri Öğrenme durumu tespiti: Soru cevap Aktif katılım: Drama	8
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Aktif katılım, empati becerisi: Drama Konuşma becerisi: Öğrenci sunumu Öğrenmeyi kolaylaştırma: Görsel	7
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi				
Öa1-Öa2	Kullanılan Soru Türleri		Eşleştirme, boşluk doldurma doğru yanlış, çoktan seçmeli	4
Öa1	Soru Türü Bilgisi		Çok yönlü ölçme: Tüm soru türleri	1
Öa2	Soru Türü Bilgisi		Güvenirliliği artırma: Boşluk doldurma	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi				
Öa1-Öa2	Öğrencinin Derse Uyumu		Dikkat çekme: Drama	1
Öa1	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (Komşu, Yardımlaşma, Dayanışma, Atasözleri): Drama Ön bilginin tespiti (Atasözleri): Öğrenci sunumu	5
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı		-	-
Öa2	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (Komşu, komşuluk, saygı, yardımlaşma, dayanışma): Drama Ön bilginin harekete geçirilmesi (Empati): Soru cevap Ön bilginin tespiti (Atasözleri): Öğrenci sunumu	7
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı		Öğrenme gücüne yönelik öğretim: Drama	1
			-	-

Öa1 ve Öa2 ikinci kazanıma yönelik hazırladıkları ders planında ev ödevi, soru cevap, görsel okuma, anlatım, gösteri, drama yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında kullanılmasına rağmen Öa1 gösteri ve görsel okuma tekniklerini, Öa2 anlatım tekniğini kullanılan tekniklerde belirtmemiştir. Öa1 öğrencilerin dikkatini çekmek ve derse aktif katılımlarını sağlamak için drama yönteminin ve ön bilgilerin belirlenmesinde soru cevap tekniğinin kullanıldığını belirtmiştir. Öa2 öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamak için drama yönteminin, öğrenmede kalıcılığı artırmak için gösteri ve öğrenme durumlarının tespitinde soru cevap tekniklerinin tercih edildiğini ifade etmiştir. Öa1 öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisini geliştirmek için öğrenci sunumu etkinliğinin, somutlaştırmak için görsellerin kullanıldığını belirtmiştir. Öa2 öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve empati becerilerini geliştirmek için drama yönteminin, konuşma becerilerinin geliştirilmesi için öğrenci sunumunun, öğrenmeyi kolaylaştırmak için görsel materyallerin tercih edildiğini belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirmede doğru yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli olmak üzere dört farklı soru türü kullanılmıştır. Öa1 çok yönlü ölçme yapma, Öa2 ise ölçmenin güvenirliğini artırmak

amacıyla soru türlerinin tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Çoktan seçmeli ve doğru yanlış türündeki soruların yanında boşluk doldurma türündeki soruların da tercih edilmesi ile tesadüfi hatayı etkileyen şans faktörünün azalacağı ve güvenilirliğin artacağı söylenebilir. Farklı türdeki soruların ölçme değerlendirilmede yer alması ile çok yönlü ölçme yapılmasına imkân sağlanacağı ifade edilebilir. Öa1 ve Öa2 hazırladıkları ders planında derse girişte komşuluk ile ilgili drama yapılarak öğrencilerin dikkatleri çekilmiştir. Öa1 ve Öa2'nin belirttiği ön bilgilerin harekete geçirilmesinde komşu, komşuluk, yardımlaşma, dayanışma, saygı kavramlarına yönelik drama yöntemi empati kavramına yönelik soru cevap tekniği kullanılmıştır. Atasözlerine yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesinde drama yöntemi, tespitinde öğrenci sunumu etkinliği tercih edilmiştir. Öa1 öğrenme güçlüğüne yönelik örnek sunmamıştır. Öa2'nin belirttiği öğrenme güçlüğüne ilişkin drama yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Ders planında, belirtilen kavram yanılgılarına ilişkin bir yönerge bulunmamaktadır.

Öb1 ve Öb2'nin ikinci kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında *“Öğretmen tarafından bir gün önce öğrencilere ev ödevi olarak ‘Komşularla ilişkilerimiz nasıl olmalıdır?’ sorusunu tartışmaları ve hayat bilgisi defterine yazmaları istenir”*. Derse girişte *“Öğretmen kapıya vurarak sınıfa girer ve öğretmen masasına yakın oturan bir öğrenciye ‘Komşu komşu hu hu, hayat bilgisi kitabını verir misin?’ der”*. Dersin gelişme bölümüne geçişte *“Kitabı aldıktan sonra öğretmen öğrencilere ‘Komşu komşunun külüne muhtaçtır’ atasözünde ne anlatılmak istendiğini sorar. Öğrencilerden cevaplar alınır. Öğretmen cevaplar ve atasözü çerçevesinde açıklamasını yapar”*. Öğretmenin açıklamasından sonra *“Öğrencilere ‘Komşu komşunun külüne muhtaçtır’ atasözünün çerçevesinde drama çalışması yaptırılır”*. Ardından *“‘Komşuda pişer bize de düşer’ atasözünde ne anlatılmak istendiği öğrencilere sorulur. Öğrencilerden cevaplar alınır. Öğretmen cevaplar ve atasözü çerçevesinde açıklamasını yapar”*. Daha sonra *“Öğrencilere ‘Komşuda pişer bize de düşer’ atasözünün çerçevesinde drama çalışması yaptırılır”*. Ardından *“Öğrencilere komşuluk ilişkilerini kuvvetlendirecek ve ilişkilere zarar verecek olan davranışlar sorulur. Öğrenci cevapları alınır ve cevaplar çerçevesinde öğretmen tarafından açıklama yapılır”*. Açıklamadan sonra *“Zarar veren davranışlar çerçevesinde drama çalışması yaptırılır”*. Drama çalışmasından sonra *“Öğretmen ‘Ev alma komşu al’ atasözünden yola çıkarak komşuluğun önemini belirtilir”* ve *“PowerPoint sunusu kullanılarak konunun özetlenmesi sağlanır”*. Dersin son bölümünde *“Eğitim sitesinden değerlendirme çalışmaları yaptırılır”* ve *“Konuya yönelik çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerle birlikte yapılır”*.

Öb1 ders planında *“Ödev, soru cevap, anlatım, drama”* yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenlerini *“Derse hazırlıklı gelmeleri için ödev verdik. Öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için soru cevap*

kullandık. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamak amacıyla drama yöntemini kullandık” olarak açıklamıştır. Materyal olarak “Akıllı tahta, eğitim sitesi, sunu” tercih edildiğini belirtmiştir. Materyallerin tercih edilme nedenini “Somutlaştırmak için sunu kullandık” olarak açıklamıştır. Öb1 “Öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini belirlemek” amacıyla ölçme değerlendirilmede “Doğru yanlış, açık uçlu soru, boşluk doldurma ve test” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini “Komşuluk özelliklerini, komşu olan ve olmayan kişileri ayırt edebilmelidir” olarak belirtmiştir.

Öb2 ders planında “Ev ödevi, drama, soru yanıt, sunuş” strateji yöntem ve tekniklerinin kullandığını ifade etmiştir. Strateji yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Araştırma becerilerini geliştirmek, ön bilgileri belirlemek, derste etkin olmalarını sağlamak, somutlaştırmak” olarak açıklamıştır. Öb2 “Görselliği kullanmak ve kalıcılığı artırmak” amacıyla materyal olarak “Akıllı tahta, sunu” kullanıldığını ifade etmiştir. Ölçme değerlendirilmede “Farklı becerileri ölçmek” amacıyla “Klasik soru, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik ön bilgileri “Komşulukla ilgili atasözlerini ve komşulara nasıl davranılması gerektiğini bilmeliler” olarak ifade etmiştir.

Öb1 ve Öb2’nin ders imecesi sürecinde ikinci kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirilme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 74’te sunulmuştur.

Tablo 74. Öb1 ve Öb2’nin Hazırladıkları İkinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi				
Öğrt.	Kategori	Göstergeler		Puan
Öb1-Öb2	Kullanılan Teknikler	Yöntem	Ev ödevi, soru cevap, anlatım, drama, gösteri	9
Öb1	Yöntem Teknik Bilgisi		Ödev, soru cevap, anlatım, drama Konuya hazırlık: Ev ödevi Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Eğlenerek öğrenme: Drama	7
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Somitlaştırma: Görsel sunu	1
Öb2	Yöntem Teknik Bilgisi		Ev ödevi, drama, soru yanıt, sunuş Araştırma becerisi: Ev ödevi Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Görselleştirme, öğrenmede kalıcılık: Gösteri Aktif katılım: Drama	8
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Öğrenmede kalıcılık: Görsel sunu	1
Alt Tema: Ölçme Değerlendirilme Bilgisi				
Öb1-Öb2	Kullanılan Soru Türleri		Boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu, çoktan seçmeli	4
Öb1	Soru Türü Bilgisi		Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Öb2	Soru Türü Bilgisi		Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi				
Öb1-Öb2	Öğrencinin Derse Uyumu		Dikkat çekme: Kapağı vurma ve seslenme	1
Öb1	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilginin harekete geçirilmesi (komşuluk özellikleri): Ev ödevi, drama	1
	Öğrenme Güçlüğü		-	-
	Kavram Yanılgısı		-	-

Öb2	Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilginin harekete geçirilmesi (komşulara yönelik davranışlar): Ev ödevi, drama	3
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı	Ön bilginin harekete geçirilmesi (atasözleri): Soru cevap Ön bilginin tespiti (komşulara yönelik davranışlar): Soru cevap	
		-	-
		-	-

Öb1 ve Öb2'nin ikinci kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında ev ödevi, soru cevap, anlatım, gösteri, drama yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında kullanılmasına rağmen Öb1 gösteri tekniğini kullanılan tekniklerde belirtmemiştir. Öb2'nin belirttiği sunuş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım ve gösteri tekniklerini işaret etmektedir. Öb1 öğrencilerin konuya hazırlıklı gelmelerini sağlamak amacıyla ev ödevi, ön bilgilerin tespitinde soru cevap ve eğlenerek öğrenmeleri için drama yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Öb2 ise somutlaştırmak için gösteri, ön bilgilerin tespiti için soru cevap, araştırma becerilerinin gelişimi için ev ödevi ve öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için drama yöntem ve tekniklerinin tercih edildiğini ifade etmiştir. Öb1 somutlaştırmak, Öb2 ise görselliği kullanarak öğrenmede kalıcılığı artırmak için görsel sunu kullandıklarını belirtmişlerdir. Ölçme değerlendirmede açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli olmak üzere dört farklı soru türü kullanılmıştır. Öb1 öğrenme durumlarının tespiti, Öb2 ise farklı becerilerin ölçülmesi amacıyla tercih edildiğini ifade etmiştir. Farklı becerilerin ölçülmesinde farklı soru türlerinin tercih edilmesinin amacı karşıladığı söylenebilir. Ölçmenin en temel amacı olan öğrenme durumlarının tespiti için tercih edilen soru türlerinin kullanılabilmesi ifade edilebilir. Ders planında öğrencilerin dikkatlerini konuya çekmek için kapıya vurulduğu ve komşu komşu hu hu şeklinde seslendiği görülmektedir. Öb1 tarafından belirtilen ön bilginin harekete geçirilmesinde ev ödevi tekniği ve drama yöntemi tercih edilmişken Öb2'nin belirttiği ön bilgilerin harekete geçirilmesinde ev ödevi, soru cevap, drama yöntem ve teknikleri tercih edilmiştir. Öb2 belirttiği komşulara yönelik davranışlara ilişkin ön bilginin tespitinde soru cevap tekniği kullanılmıştır. Öb1 ve Öb2'in öğrenme güçlüğü ve olası kavram yanılgılarına ilişkin örnek sunmadıkları görülmektedir.

Öa1 ve Öa2'nin üçüncü kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında derse girişte “*Öğretmen sınıfa girer ve hikâyeyi anlatır*”. Örnek olay ders planında “*Ben sizlerin yaşındayken öğretmenim grupta yapılması gereken bir ödev verdi. Sınıftaki arkadaşım Zeynep ile anlaştık. Zeynep'in evinde ödevi yapacaktık. Zeynep evinin adresini bana verdi ama ben sadece mahalleyi bulabildim. Arkadaşımın evini bulamamıştım*” olarak yer almaktadır. “*Hikâye anlatıldıktan sonra öğretmen tarafından sınıfa, adresi daha kolay nasıl bulabilirdim? Arkadaşımın evini bulmak için ne kullanabilirdim? Ne yapmam gerekirdi? soruları yöneltilir*”. Bu sorulara yönelik muhtemel öğrenci cevapları “*Konum atılır, okulda buluşup birlikte gidebilirdiniz, anne veya babanız getirebilirdi, arkadaşınız mahalle*

bakkalında sizi karşılayabilirdi, kroki ile kullanarak bulabilirdiniz” olarak belirtilmiştir. “Öğrencilerden kroki cevabını almak için öğretmen tarafından yönlendirici sorular sorulur. Kroki cevabı geldikten sonra” dersin gelişme bölümüne geçişte “Öğretmen öğrencilere sırası ile Kroki nedir? Krokinin özellikleri nelerdir? Kroki deyince aklınıza neler geliyor? sorularını sorar. Öğrencilerden gelen cevaplar tahtaya daire içinde yazılan ‘KROKİ’ kavramından oklar çıkartılarak dairenin etrafına yazılır”. Ardından “Dairenin etrafında olan okların ucunda yazanlardan krokinin özellikleri olanlar tartışma yöntemi kullanılarak daire içine alınır”. Daha sonra “PowerPoint sunusu kullanılarak adres bilgileri, kroki, krokinin özellikleri anlatılır”. Ardından “Öğrenciler ile birlikte ‘Ne? Nerede? Kroki’ etkinliği yapılır. Etkinlik gerçekleştirildikten sonra öğretmen hangi binanın nerede olduğu ile ilgili birkaç soru sorarak etkinliği pekiştirir”. Dersin son bölümünde “Kaynak kitabın 37. sayfasındaki krokinin özelliklerini içeren açıklama gönüllü bir öğrenci tarafından okunur. Kaynak kitaptaki 37. ve 38. Sayfadaki etkinlikler yapılır”. Ardından “Akıllı tahta üzerinden eğitim sitesindeki kroki ile ilgili değerlendirme etkinliği yapılır” ve “Ev ödevi olarak okulun merkezde olduğu boş kroki örneği verilir ve öğrencilerden evinin yerini kroki çizerek belirtmesi istenir”.

Öa1 ders planında “Soru cevap, örnek olay, beyin fırtınası, kavram haritası, tartışma, anlatım” yöntem ve tekniklerinin kullandığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Ön bilgileri ölçüp konuyu daha iyi anlayabilmelerini sağlamak” olarak açıklamıştır. “Öğrencinin derste etkin olmasını sağlamak, görsellerle somutlaştırıp öğrenmeyi kolaylaştırmak” amacıyla etkinlik olarak “Ne nerede kroki”, materyal olarak ise “Akıllı tahta, görsel, sunu” tercih edildiğini belirtmiştir. Ölçme değerlendirmede “Çok yönlü ölçme yapabilmek” amacıyla “Boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve eşleştirme” soru türlerine yer verildiğini ifade etmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini “Krokinin tanımını, özelliklerini, nasıl çizildiğini, evinin çevresinde olan market, camii, okul gibi yerlerin farkında olması gerekir”; öğrenme güçlüğüne “Krokiyi çizerken zorlanabilirler” olarak belirtmiştir.

Öa2 ders planında “Örnek olay, problem çözme, soru cevap, tartışma, beyin fırtınası, kavram haritası” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Ön bilgileri görmek, problem çözme becerilerini geliştirmek, derse katılımı artırmak” olarak açıklamıştır. Etkinlik olarak “Kroki etkinliği”, materyal olarak “Etkinlik kartonu, sunu” kullanıldığını ifade etmiştir. Etkinlik ve materyallerin “Öğrenmenin kalıcılığı ve aktif katılımı sağlamak” amacı ile tercih edildiğini belirtmiştir. Ölçme değerlendirmede “Daha güvenilir ölçme yapmak” amacıyla “Doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve eşleştirme” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini “Krokinin anlamını bilmeliler”; öğrenme güçlüğüne “Çizim yapma” olarak ifade etmiştir.

Öa1 ve Öa2'nin ders imecesi sürecinde üçüncü kazanıma yönelik iş birliği halinde hazırladıkları ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 75'te sunulmuştur.

Tablo 75. Öa1 ve Öa2'nin Hazırladıkları Üçüncü Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi			
Öğrt.	Kategori	Göstergeler	Puan
Öa1-Öa2	Kullanılan Teknikler	Yöntem Anlatım, örnek olay, soru cevap, beyin fırtınası, zihin haritası, tartışma, gösteri, metin okuma, ev ödevi, gösterip yaptırma	16
Öa1	Yöntem Teknik Bilgisi	Soru cevap, örnek olay, beyin fırtınası, tartışma, anlatım Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası Öğrenmeyi kolaylaştırma: Tartışma	7
	Etkinlik Materyal Bilgisi	Öğrenmeyi kolaylaştırma, aktif katılım: Kroki etkinliği Somutlaştırma: Görsel	4
Öa2	Yöntem Teknik Bilgisi	Örnek olay, soru cevap, tartışma, beyin fırtınası Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası Aktif katılım: Beyin fırtınası, tartışma Problem çözme becerisi: Örnek olay, problem çözme	7
	Etkinlik Materyal Bilgisi	Aktif katılım: Kroki etkinliği Öğrenmede kalıcılık: Görsel	4
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi			
Öa1-Öa2	Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış eşleştirme, çoktan seçmeli	4
Öa1	Soru Türü Bilgisi	Çok yönlü ölçme: Tüm soru türleri	1
Öa2	Soru Türü Bilgisi	Güvenirliliği artırma: Boşluk doldurma	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi			
Öa1-Öa2	Öğrencinin Derse Uyumu	Dikkat çekme: Örnek olay	1
Öa1	Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (kroki): Örnek olay Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (belirgin mekânlar): Etkinlik Ön bilgilerin tespiti (kroki, krokinin özellikleri): Beyin fırtınası, zihin haritası Ön bilgilerin tespiti (kroki çizimi): Ev ödevi	5
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Gösterip yaptırma	1
		-	-
Öa2	Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (kroki): Örnek olay Ön bilgilerin tespiti (kroki): Beyin fırtınası, zihin haritası	2
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Gösterip yaptırma	1
		-	-

Öa1 ve Öa2 üçüncü kazanıma yönelik hazırladıkları ders planlarında anlatım, örnek olay, soru cevap, beyin fırtınası, zihin haritası, tartışma, gösteri, metin okuma, ev ödevi, gösterip yaptırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında yer almasına rağmen Öa1 gösteri, metin okuma, ev ödevi, gösterip yaptırma, Öa2 ise anlatım, gösteri, metin okuma, ev ödevi, gösterip yaptırma tekniklerinin kullanıldığı belirtmemiştir. Ders planında zihin haritası kullanılmasına rağmen her iki öğretmen de bu tekniği kavram haritası olarak ifade etmiştir. Öa2'nin belirttiği problem çözme yöntemine ders planında yer verilmediği tespit edilmiştir. Her iki öğretmen de ön bilgilerin tespitinde soru cevap ve beyin fırtınası tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Öa1 öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için tartışma yöntemini, Öa2 aktif katılımın sağlanması için tartışma ve beyin fırtınası, problem çözme becerilerinin gelişiminde örnek olay ve problem çözme

yöntemlerinin tercih edildiğini belirtmişlerdir. Öa1 öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve aktif katılımlarını sağlamak için kroki etkinliğinin tercih edildiğini, konunun somutlaştırılmasında için görsellerin kullanıldığını ifade etmiştir. Öa2 etkinliğin aktif katılımı, görsellerin ise kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için kullanıldığını belirtmiştir. Ölçme değerlendirmede eşleştirme, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli olmak üzere dört farklı soru türü kullanılmıştır. Öa1 çok yönlü ölçme yapmak, Öa2 ise güvenilirliği artırmak amacıyla tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Ölçmede birden çok soru türüne yer verilmesi, çok yönlü ölçme yapmayı olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir. Çoktan seçmeli ve doğru yanlış türündeki soruların yanında boşluk doldurma türündeki soruların da tercih edilmesi ile tesadüfi hatayı etkileyen şans faktörünün azalacağı ve güvenirliliğin artacağı söylenebilir. Öa1 ve Öa2 hazırladıkları ders planında dersin girişinde öğrencilerin dikkatini derse çekmek için örnek olay anlatılmaktadır. Kroki kavramına yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesinde örnek olay yöntemi, kroki ve özelliklerine ilişkin ön bilgilerin tespitinde ise beyin fırtınası ve zihin haritası tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Belirtilen öğrenme güçlüğüne yönelik gösterip yaptırma yöntemi içerisinde kroki çizme etkinliği planlanmıştır. Her iki öğretmen de olası kavram yanılgılarına ilişkin örnek sunmamıştır.

Öb1 ve Öb2'nin üçüncü kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında derse girişte *“Öğretmen telefonla sınıfa girer ve konuşması ‘Adresi doğru tarif et kardeşim. Bekle biraz. Kalem alayım.’ şeklinde devam eder ve konuşması sırasında tahtaya tarif edilen yerin krokisini çizer”*. Ardından öğretmen tarafından *“Çocuklar ben telefon konuşması esnasında ne yaptım?”* sorusu öğrencilere yöneltilir. Soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları *“Adresi not aldınız, kroki çizdiniz vb.”* olarak belirtilmiştir. Öğretmen *“Evet çocuklar arkadaşım adresi söylerken verdiği adresin krokisini çizdim cevabını verir”* ve *“Evet çocuklar bugün dersimizde evimizin yerini kroki ile göstermeyi öğreneceğiz”* der. Dersin gelişme bölümüne geçişte *“Bir önceki ünite de krokiyi işlemiştik. Kroki denilince aklınıza ne geliyor? sorusu sorularak beyin fırtınası tekniği kullanılır ve tahtaya öğrenci cevapları yazılır. Öğrenci cevapları çerçevesinde kroki kavramına yönelik doğru bilgiler işaretlenerek tartışma eşliğinde krokinin özelliklerine vurgu yapılır”*. Soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları *“Kuş bakışı, evlerin üstten görünüşü, yüksekte bakmak, kabataslak çizim”* olarak belirtilmiştir. *“Kroki ile ilgili hazırlanan PowerPoint sunusu açılır ve soru cevap yöntemi kullanılarak tartışma ortamı oluşturulur”*. Ardından *“Öğrencilere kendi evinin krokisini çizmesi için kâğıtlar dağıtılır ve evlerinin krokisini çizmeleri istenir. Kroki çizme etkinliğinin ardından krokinin altına ev adreslerinin yazmaları istenir”*. Dersin son bölümünde *“Kroki ile ilgili çalışma kâğıdı ve eğitim sitesinde akıllı tahta kullanılarak değerlendirme çalışmaları yaptırılır”*. Ev ödevi olarak *“Öğrencilerden aile büyüklerinden telefon numaralarını ve ev adreslerini öğrenmeleri istenir”*.

Öb1 ders planında *“Canlandırma, soru cevap, beyin fırtınası, anlatım, tartışma, ödev”* tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini *“Öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek ve tartışma ortamı oluşturmak için soru cevap ve beyin fırtınası yöntemlerini birlikte kullandık. Konuyu pekiştirmek için ödev verdik. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için canlandırma yaptık”* olarak açıklamıştır. Etkinlik olarak *“Kroki”* etkinliği, materyal olarak ise *“Akıllı tahta, eğitim sitesi, sunu”* tercih edildiğini belirtmiştir. Ders planındaki materyal ve etkinliklerin tercih edilme nedenini *“Yaparak yaşayarak öğrenme için evlerinin krokisini çizdirdik. Somutlaştırmak için sunu kullandık”* olarak açıklamıştır. Öb1 *“Öğrencilerin konuyu öğrenme düzeylerini belirlemek”* amacıyla *“Boşluk doldurma, doğru yanlış, test ve açık uçlu”* soru türlerine yer verildiği belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini *“Krokiyi bilmeliler”* olarak belirtmiştir.

Öb2 ders planında *“Soru cevap, sunuş, ev ödevi, beyin fırtınası, kavram haritası, tartışma”* yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini *“Ön bilgileri belirlemek, konuyu pekiştirmelerini sağlamak, kalıcı öğrenme, kısa zamanda çok fikir üretmelerine olanak sunmak”* olarak açıklamıştır. Etkinlik olarak *“Kroki çizimi”* materyal olarak *“Akıllı tahta, telefon, sunu, eğitim sitesi”* kullanıldığını ifade etmiştir. Etkinlik ve materyallerin kullanım amacını *“Aktif katılımı sağlamak, somutlaştırmak, görselleştirmek”* olarak açıklamıştır. Öb2 *“Farklı becerileri ölçebilmek”* amacıyla ölçme değerlendirmede *“Doğru yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve klasik soru”* soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini *“Kavram olarak krokiyi bilmeliler”*; öğrenme güçlüğüne *“Kroki çiziminde birkaç öğrenci zorlanabilir”* olarak ifade etmiştir.

Öb1 ve Öb2'nin ders imecesi sürecinde üçüncü kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 76'da sunulmuştur.

Tablo 76. Öb1 ve Öb2'nin Hazırladıkları Üçüncü Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi				
Ögrt.	Kategori	Yöntem	Göstergeler	Puan
Öb1-Öb2	Kullanılan Teknikler	Yöntem	Rol oynama, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, zihin haritası, tartışma, gösteri, ev ödevi, gösterip yaptırma	13
Öb1	Yöntem Teknik Bilgisi		Soru cevap, beyin fırtınası, canlandırma, anlatım, tartışma, ödev Ön bilgilerin tespiti, tartışma ortamı oluşturma: Soru cevap, beyin fırtınası Dikkat çekme: Rol oynama	9
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Yaparak yaşayarak öğrenme: Kroki çizme etkinliği Somutlaştırma: Görsel sunu	4
Öb2	Yöntem Teknik Bilgisi		Soru cevap, sunuş, ev ödevi, beyin fırtınası, tartışma Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası Kısa zamanda çok fikir üretme: Beyin fırtınası Öğrenmede kalıcılık: Gösteri, tartışma	8
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Aktif katılım: Kroki çizme etkinliği Somutlaştırma, görselleştirme: Görsel sunu	4
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi				
Öb1-Öb2	Kullanılan Soru Türleri		Boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu, çoktan seçmeli	4
Öb1	Soru Türü Bilgisi		Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Öb2	Soru Türü Bilgisi		Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi				
Öb1-Öb2	Öğrencinin Derse Uyumu		Dikkat çekme: Rol oynama	1
Öb1	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilginin harekete geçirilmesi: Rol oynama, soru cevap Ön bilginin tespiti: Beyin fırtınası, zihin haritası	2
	Öğrenme Güçlüğü		-	-
	Kavram Yanılgısı		-	-
Öb2	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilginin harekete geçirilmesi: Rol oynama, soru cevap Ön bilginin tespiti: Beyin fırtınası, zihin haritası	2
	Öğrenme Güçlüğü		Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Gösterip yaptırma	1
	Kavram Yanılgısı		-	-

Öb1 ve Öb2'nin üçüncü kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında rol oynama, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, zihin haritası, tartışma, gösteri, ev ödevi, gösterip yaptırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında kullanılmasına rağmen Öb1 zihin haritası, gösteri, gösterip yaptırma, Öb2 rol oynama, gösterip yaptırma tekniklerini kullanılan tekniklerde belirtmemiştir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile anlatım ve gösteri teknikleri işaret edilmiştir. Ayrıca ders planında zihin haritası kullanılmasına rağmen kavram haritası olarak belirtmiştir. Öb1 öğrencilerin konuya hazırlıklı gelmelerini sağlamak amacıyla ev ödevi, dikkatlerini derse çekmek için rol oynama, ön bilgilerin tespitinde ve tartışma ortamı oluşturmak için soru cevap ve beyin fırtınası tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Öb2 ise ön bilgilerin tespiti için soru cevap ve beyin fırtınası, kısa zamanda çok fikir üretmelerini sağlamak için beyin fırtınası, öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için gösteri ve tartışma, öğrenmelerin evde pekiştirilmesi için ev ödevi yöntem ve tekniklerinin tercih edildiğini ifade etmiştir. Öb1 somutlaştırmak, Öb2 ise görselleştirmek ve somutlaştırmak için görsel sunu kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılarak (Öb2) yaparak yaşayarak öğrenmelerini

sağlamak (Öb1) amacıyla kroki çizme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Öb1 öğrenme durumlarının tespiti, Öb2 ise farklı becerilerin ölçülmesi amacıyla ölçme ve değerlendirmede açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli soru türlerinin tercih edildiğini ifade etmiştir. Farklı soru türlerinin tercih edilmesi öğrenme durumlarının tespitini ve farklı becerilerin ölçülmesi amaçlarını karşıladığı söylenebilir. Ders planında öğrencilerin dikkatlerini konuya çekmek için rol oynama tekniği tercih edilmiştir. Ön bilgilerin harekete geçirilmesinde rol oynama ve soru cevap, tespitinde beyin fırtınası ve zihin haritası teknikleri kullanılmıştır. Öb1 öğrenme güçlüğüne ilişkin örnek sunmamıştır. Öb2'nin belirttiği öğrenme güçlüğüne yönelik gösterip yaptırma tekniği tercih edilmiştir. Olası kavram yanlışlarına ilişkin her iki öğretmenin de örnek sunmadıkları görülmektedir.

Öa1 ve Öa2'nin dördüncü kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında “Öğrencilere ödev olarak ‘Bugün anneme/babama yardım ettim.’ cümlesinin yazılı olduğu kağıtlar dağıtılır. Evde anne ve babalarına yardım ettiği hususları yazmaları istenir”. Derse girişte “Evde yemeği kim yapıyor? Sofrayı kim kuruyor/kaldırıyor? Eşyalarınızı kim topluyor? Evde bozulan musluğu veya bir eşyayı kim tamir eder? Alışverişi kim yapar? Çamaşırları kim katlar? Yemeği kim pişirir? soruları öğrencilere yöneltilir ve öğrenci cevapları dinlenir”. Dersin gelişme bölümüne geçişte “Öğretmen ‘Sorumluluk nedir? Sorumluluk sözcüğünü duyduğunuzda aklınıza ne geliyor?’ sorularını öğrencilere yöneltilir. Tahtaya ‘sorumluluk’ kelimesi yazılır ve öğrenci cevapları sorumluluk kelimesinin çevresine yazılır”. Ardından “Öğrencilere ‘Evdeki Sorumluluklarımız’ temalı çizgi film izletilir. Çizgi film bittikten sonra tahtadaki sorumluluk kavramı ile ilişkili öğrenci cevapları da soru cevap yöntemi kullanılarak daire içine alınır”. Daha sonra “Öğretmen tarafından anne-babanıza hangi durumlarda ve nasıl yardım ediyorsunuz? sorusu öğrencilere yöneltilir”. Cevapların ardından “Anne babaya yardım etme ile ilişkili olan ‘Yapabildiklerim-Yapamadıklarım’ etkinliği gerçekleştirilir”. Ders planında etkinliğin adımları “1. Öğrencilerin evde anne babalarına yardım edebilecekleri ve yardım edemeyecekleri hususların yazılı olduğu kağıtlardan bir tanesi gönüllü öğrencilerden biri tarafından seçilir ve sınıfa okunur. 2. Öğrenciden seçip okuduğu görevin yazılı olduğu kâğıdı yapabildiklerim/yapamadıklarım şeklinde ikiye bölünmüş olan tahtanın doğru bölümüne yerleştirmesi istenir. 3. Doğru bölüme yerleştiren öğrenci alkışlanır. Yanlış yerleştirilen görev ile ilgili tahtaya kalkan öğrenciye ve sınıfa sorular sorularak öğrencinin doğru bölüme yerleştirmesi sağlanır” olarak açıklanmıştır. Etkinlikten sonra “Öğretmen tarafından konu özetlenir”. Dersin son bölümünde “Etkinlik kâğıdı öğrenciler ile birlikte yapılır” ve “Kaynak kitapta 41 ve 42. sayfalar ev ödevi verilir”.

Öa1 ders planında “Ödev, soru-cevap, beyin fırtınası, kavram haritası, anlatım” tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Öğretim tekniklerinin tercih edilme nedenini “Ön

bilgileri ölçmek, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak, konuyu pekiştirmek” olarak açıklamıştır. Etkinlik olarak *“Yapabildiklerim-yapamadıklarım”*, materyal olarak ise *“Akıllı tahta, çizgi film”* tercih edildiğini belirtmiştir. Ders planındaki materyal ve etkinliklerin *“Öğrencinin derste etkin olmasını sağlamak”* için kullanıldığını ifade etmiştir. Öa1 ölçme değerlendirmede *“Çok yönlü değerlendirme yapmak”* amacıyla *“Çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma ve eşleştirme”* soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini *“Sorumluluk kavramını ve evde anne babasına hangi durumlarda yardım edebileceğini bilmelidir”*; öğrenme güçlüğüne *“Evde anne babalarına yardım etmeyebilirler”* olarak ifade etmiştir.

Öa2 ders planında *“Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası, ev ödevi, anlatım”* tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Öğretim tekniklerinin tercih edilme nedenini *“öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmak, konuyu özetlemek, bilginin pekiştirilerek kalıcılığını artırmak”* olarak açıklamıştır. Etkinlik olarak *“Yapabildiklerim Yapamadıklarım”* materyal olarak *“Video”* kullanıldığını ifade etmiştir. Etkinlik ve materyallerin kullanılma amacını *“Öğrenmelerini kolaylaştırmak ve aktif katılımı sağlamak”* olarak açıklamıştır. Öa2 ölçme değerlendirmede *“Güvenilirliği artırmak ve kolay değerlendirme yapmak”* amacıyla *“Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli ve eşleştirme”* soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini *“Sorumluluk ve iş birliği kavramlarını bilmeliler”*; öğrenme güçlüğüne *“Sorumluluklarını yerine getirmeyebilirler”* olarak belirtmiştir.

Öa1 ve Öa2'nin ders imecesi sürecinde dördüncü kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 77'de sunulmuştur.

Tablo 77. Öa1 ve Öa2'nin Hazırladıkları Dördüncü Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi				
Öğrt.	Kategori	Yöntem	Göstergeler	Puan
Öa1-Öa2	Kullanılan Teknikler	Yöntem	Ev ödevi, soru cevap, beyin fırtınası, zihin haritası, gösteri, anlatım	9
Öa1	Yöntem Teknik Bilgisi		Ödev, soru-cevap, beyin fırtınası, anlatım Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası	6
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Öğrenmenin pekiştirilmesi: Ev ödevi Aktif katılım: Yapabildiklerim yapamadıklarım etkinliği	3
Öa2	Yöntem Teknik Bilgisi		Soru cevap, beyin fırtınası, ev ödevi, anlatım Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası	7
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Konuyu özetleme: Anlatım Öğrenmenin pekiştirilmesi, öğrenmede kalıcılık: Ev ödevi Aktif katılım: Yapabildiklerim yapamadıklarım etkinliği Öğrenmeyi kolaylaştırma: Video	5
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi				
Öa1-Öa2	Kullanılan Soru Türleri		Boşluk doldurma, doğru yanlış eşleştirme, çoktan seçmeli	4
Öa1	Soru Türü Bilgisi		Çok yönlü değerlendirme: Tüm soru türleri	1
Öa2	Soru Türü Bilgisi		Değerlendirmede kolaylık: Tüm soru türleri Güvenirliliği artırma: Boşluk doldurma	2
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi				
Öa1-Öa2	Öğrencinin Derse Uyumu		-	-
Öa1	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (sorumluluk): Soru cevap Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (sorumluluklarını bilme): Ev ödevi Ön bilgilerin tespiti (sorumluluk): Beyin fırtınası, zihin haritası Ön bilgilerin tespiti (sorumluluklarını bilme): Soru cevap, etkinlik	4
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı		Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Ev ödevi	1
			-	-
Öa2	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (sorumluluk): Soru cevap Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (iş birliği): Ev ödevi Ön bilgilerin tespiti (sorumluluk): Beyin fırtınası, zihin haritası	3
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı		Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Ev ödevi	1
			-	-

Öa1 ve Öa2 dördüncü kazanıma yönelik hazırladıkları ders planlarında soru cevap, ev ödevi, beyin fırtınası, zihin haritası gösteri ve anlatım tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında yer almasına rağmen Öa1 gösteri ve zihin haritası tekniklerinin Öa2 ise gösteri tekniğinin kullanıldığını belirtmemiştir. Öa1 ön bilgilerin tespitinde soru cevap ve beyin fırtınası teknikleri, öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla ev ödevi tekniğinin kullanıldığını belirtmiştir. Öa2 ise öğrencilerin ön bilgilerini tespit etmek için soru cevap ve beyin fırtınası, konuyu özetlemek için anlatım, öğrenilenlerin pekiştirilerek kalıcılığın sağlanması amacıyla ev ödevi tekniklerinin tercih edildiğini ifade etmiştir. Her iki öğretmen de geliştirdikleri etkinliği öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öa2 ayrıca öğrenmenin kolaylaştırılması için video materyal kullandıklarını belirtmiştir. Öa1 çok yönlü değerlendirme yapmak, Öa2 ise güvenilirliği artırmak ve değerlendirmeyi kolaylaştırmak amacıyla eşleştirme, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Çoktan seçmeli ve doğru

yanlış türündeki soruların yanında boşluk doldurma ve eşleştirme türündeki soruların da tercih edilmesi ile tesadüfi hatayı etkileyen şans faktörünün azalacağı ve güvenilirliğin artacağı söylenebilir. Ayrıca tercih edilen soru türleri incelendiğinde kolay ve çok yönlü değerlendirmeye imkân sağlayan soru türleri olduğu görülmektedir. Sorumluluk kavramına yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesinde soru cevap, tespitinde beyin fırtınası ve zihin haritası tercih edilmiştir. Evde yerine getirilmesi gereken sorumluluklara ilişkin ön bilgiler ise soru cevap tekniği ile tespit edilmiştir. Belirtilen öğrenme güçlüğüne ilişkin evde sorumluluklarını yerine getirmeye yönelik ev ödevi verilmiştir. Kazanıma yönelik olası kavram yanlışlarına ilişkin her iki öğretmen tarafından da örnek sunulmamıştır.

Öb1 ve Öb2'nin dördüncü kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında derse girişte *“Öğretmen masaya gelerek masanın üstünde bir şeyler arar ve bulamaz. (Yüksek sesle) Yeter yaa bıktım artık ev işlerini yapmaktan kendi işimize zaman ayıramıyoruz. Evde herkes kendi sorumluluğunu yapsa unutmazdım”* der. Ardından *“Öğrencilere ‘Sizin evde işleri kim yapıyor?’ sorusu yöneltilir ve öğrenci cevapları alınır”*. Öğrenci cevaplarından sonra öğretmen *“Evet çocuklar bugün birlikte evdeki sorumluluklarımız konusunu işleyeceğiz”* der. Dersin gelişme bölümüne geçişte *“Eğitim sitesinde ‘Evdeki Sorumluluklarım’ konusuna yönelik video gösterimler öğrencilerle birlikte izlenir. Video gösterim süresince video yer yer durdurularak öğrencilere evdeki sorumluluklarımız ile ilgili sorular yöneltilir”*. Dersin son bölümünde *“Eğitim sitesinde konu ile ilgili değerlendirme çalışmaları akıllı tahta üzerinde yapılır”* ve *“Çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır, birlikte yapılır”*.

Öb1 ders planında *“Canlandırma, soru cevap, anlatım”* tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Öğretim tekniklerinin tercih edilme nedenini *“Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için canlandırma yaptık, ön bilgilerini tespit etmek için soru cevap kullandık”* olarak açıklamıştır. Materyal olarak *“Akıllı tahta, eğitim sitesi, video”* tercih edildiğini belirtmiştir. Öğretim materyallerinin kullanılma nedenini *“Somutlaştırmak için video gösterim izlettik”* olarak açıklamıştır. Öb1 *“Öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini belirlemek”* amacıyla *“Test, doğru yanlış, boşluk doldurma ve açık uçlu”* soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini *“Evde yerine getirmeleri gereken sorumluluklar”* olarak açıklamıştır.

Öb2 ders planında *“Drama (rol yapma), soru cevap, sunuş”* strateji ve tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Strateji ve tekniklerin tercih edilme nedenini *“Dersin başında öğrencilerin dikkatini konuya çekmek, konu ile ilgili sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini öğrenmek, kalıcı öğrenmeyi yakalamak”* olarak açıklamıştır. *“Konuyu somutlaştırmak”* için materyal olarak *“Akıllı tahta, eğitim platformu, video”* kullanıldığını ifade etmiştir. Öb2 ölçme değerlendirmede *“Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli ve*

klasik soru” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Bunun nedenini ise *“Her soru türünün farklı becerileri ölçmeye yönelik olduğuna inanıyorum”* olarak açıklamıştır. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerinin *“Sorumluluklarını bilmeliler”*; öğrenme güçlüğünü *“Sorumluluklar uygulamaya geçemeyebilir. Yani öğrenciler sorumluluklarını bilebilir ama evde sorumluluklarını yerine getirmeyebilirler”* olarak ifade etmiştir.

Öb1 ve Öb2'nin ders imecesi sürecinde dördüncü kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 78'de sunulmuştur.

Tablo 78. Öb1 ve Öb2'nin Hazırladıkları Dördüncü Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi			
Öğrt.	Kategori	Göstergeler	Puan
Öb1-Öb2	Kullanılan Teknikler	Yöntem Rol oynama, soru cevap, anlatım, gösteri	5
Öb1	Yöntem Teknik Bilgisi	Canlandırma, soru cevap, anlatım Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Dikkat çekme: Rol oynama	5
	Etkinlik Materyal Bilgisi	Somutlaştırma: Video	2
Öb2	Yöntem Teknik Bilgisi	Drama (rol yapma), soru cevap, sunuş Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Dikkat çekme: Rol oynama Öğrenmede kalıcılık: Gösteri	6
	Etkinlik Materyal Bilgisi	Somutlaştırma: Video	2
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi			
Öb1-Öb2	Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış açık uçlu, çoktan seçmeli	4
Öb1	Soru Türü Bilgisi	Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Öb2	Soru Türü Bilgisi	Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi			
Öb1-Öb2	Öğrencinin Derse Uyumu	Dikkat çekme: Rol oynama	1
Öb1	Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgileri harekete geçirme: Soru cevap	1
	Öğrenme Güçlüğü	-	-
	Kavram Yanılgısı	-	-
Öb2	Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgileri harekete geçirme: Soru cevap	1
	Öğrenme Güçlüğü	-	-
	Kavram Yanılgısı	-	-

Öb1 ve Öb2'nin dördüncü kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında rol oynama, soru cevap, anlatım ve gösteri tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında kullanılmasına rağmen Öb1 gösteri tekniğini kullanılan tekniklerde belirtmemiştir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile anlatım ve gösteri teknikleri işaret edilmektedir. Öb2 ayrıca ev ödevini röportaj olarak ifade etmiştir. Her iki öğretmen de ön bilgilerin tespitinde soru cevap ve dikkat çekmek için rol oynama tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Öb2 ayrıca öğrenmenin kalıcı olabilmesi için gösteri tekniğinin kullanıldığını ifade etmiştir. Öb1 ve Öb2 sunu ve videoları konunun somutlaştırılması amacıyla kullandıklarını belirtmiştir. Öb1 öğrenme durumlarının tespiti, Öb2 ise farklı becerilerin ölçülmesi amacıyla ölçme ve değerlendirmede açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli soruların tercih edildiğini ifade etmiştir. Rol oynama tekniği ile öğrencilerin dikkatlerini konuya çekmek

amaçlanmıştır. Öb1 ve Öb2'nin belirttiği ön bilgilerin tespitinde soru cevap tekniği tercih edilmiştir. Öb2'nin belirttiği öğrenme güçlüğüne aşılmasına yönelik bir öğretim ders planında bulunmamaktadır. Öb1 öğrenme güçlüğü ve kavram yanlışlarına, Öb2 de olası kavram yanlışlarına ilişkin örnek sunmamıştır.

Öa1 ve Öa2'nin beşinci kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında “*Öğrenciye, A4 kâğıdının yarısındaki ‘Evdeki alet ve teknolojik ürünler’ bölümüne evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin isimlerini yazmaları; diğer yarısına ise bu alet ve teknolojik ürünlerden bir tanesinin resminin yapılması ev ödevi olarak verilir*”. Derse girişte “*Öğretmenler kutu ile sınıfa girer ve kutuyu tüm öğrencilerin görebileceği şekilde masaya koyarlar. Kutuda ne olabileceği ile ilgili sorular sorularak dikkat çekilir*”. Dersin gelişme bölümüne geçişte “*Kutu açılır ve öğretmen kutu içinde bulunan alet, teknolojik ürün veya görsellerini teker teker çıkarır*” ve “*Kutudan her çıkarılan materyal için; Bu nedir? Sizin evde kullanılıyor mu? Ne işe yarar? Hangi amaçla kullanılır? Olmasaydı ne olurdu? soruları öğrencilere yöneltilir*”. Kutudaki eşya ve görseller bittiğinde “*Öğretmen tarafından “Siz bir teknolojik alet olmak isteseyiz ne olurdunuz? Neden?” soruları öğrencilere yöneltilir*”. Ardından “*Konu öğretmen tarafından özetlenir*”. Dersin son bölümünde “*Öğrenciye çalışma kâğıdı dağıtılır ve öğrenciler ile birlikte yapılır*” ve “*Kaynak kitabın 43 ve 44. sayfaları ödev verilir*”.

Öa1 ders planında “*Ödev, soru-cevap, anlatım*” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “*Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlamak, ön bilgilerini ölçüp anlamalarını kolaylaştırmak*” olarak açıklamıştır. Materyal olarak “*Fotoğraflar, teknolojik aletler*” tercih edildiğini belirtmiştir. Ders planındaki materyallerin tercih edilme nedenini “*Öğrencilerin derse karşı meraklarını diri tutmak ve öğrenmelerini kolaylaştırmak*” olarak açıklamıştır. Öa1 “*Çok yönlü sorular sormak*” amacıyla ölçme değerlendirmede “*Bulmaca, boşluk doldurma, eşleştirme ve çoktan seçmeli*” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini “*Teknolojik ürünleri ve aletleri bilmelidir*”; öğrenme güçlüğüne “*Evlerinde olmayan teknolojik ürünlerin kullanım amacını, faydasını öğrenmekte zorlanabilir*”; olası kavram yanlışlarını “*Evlerinde olmayan teknolojik ürünlerin isimlerini yanlış bilebilirler*” olarak açıklamıştır.

Öa2 ders planında “*Ev ödevi, soru cevap, gösterme, anlatım*” öğretim tekniklerinin kullandığını ifade etmiştir. Öğretim tekniklerinin tercih edilme nedenini “*Ön bilgileri görmek, ders öncesi konu ile bilgi edinmeleri ve ders sonrası konunun pekiştirilmesini sağlamak, öğrenmelerinde kalıcılığı sağlamak ve konuyu özetlemek*” olarak açıklamıştır. Materyal olarak “*Kutu, pense, matkap, saç kurutma makinesi, buzdolabı, çamaşır makinesi vb. somut materyaller ve görselleri*” kullanıldığını belirtmiştir. Materyallerin kullanım amacını “*Gerçek*

eşya veya görselleri ile somutlaştırmak, dikkatlerini çekmek” olarak açıklamıştır. Öa2 ölçme değerlendirilmede “Soru çeşitliliğini sağlamak ve daha güvenilir ölçme yapmak” amacıyla “Eşleştirme, boşluk doldurma, bulmaca ve çoktan seçmeli” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini “Evde kullanılan teknolojik aletlerin neler olduğunu bilmelidir”; öğrenme güçlüğüne “Daha önce görmedikleri teknolojik aletlerin ne amaçla kullanıldığını öğrenmek güçlük yaşayabilirler” olarak açıklamıştır.

Öa1 ve Öa2'nin ders imecesi sürecinde beşinci kazanıma yönelik hazırladıkları işbirlikli ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 79'da sunulmuştur.

Tablo 79. Öa1 ve Öa2'nin Hazırladıkları Beşinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi			
Öğrt.	Kategori	Göstergeler	Puan
Öa1-Öa2	Kullanılan Yöntem Teknikler	Ev ödevi, soru cevap, anlatım, gösteri	5
Öa1	Yöntem Teknik Bilgisi	Ev ödevi, soru cevap, anlatım Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Konuya hazırlık: Ev ödevi	5
	Etkinlik Materyal Bilgisi	Meraklandırma, öğrenmeyi kolaylaştırma: Gerçek eşya, görsel	4
Öa2	Yöntem Teknik Bilgisi	Ev ödevi, soru cevap, gösterme, anlatım Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Öğrenmede kalıcılık: Gösteri Konuyu özetleme: Anlatım Konuya hazırlık, öğrenmenin pekiştirilmesi: Ev ödevi	8
	Etkinlik Materyal Bilgisi	Dikkat çekme, somutlaştırma: Gerçek eşya, görsel	4
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi			
Öa1-Öa2	Kullanılan Soru Türleri	Eşleştirme, boşluk doldurma, bulmaca, çoktan seçmeli	5
Öa1	Soru Türü Bilgisi	Çok yönlü ölçme: Tüm soru türleri	1
Öa2	Soru Türü Bilgisi	Güvenirliliği artırma: Bulmaca, boşluk doldurma Soru çeşitliliği: Tüm soru türleri	2
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi			
Öa1-Öa2	Öğrencinin Derse Uyumu	Dikkat çekme: Gerçek eşya Merak uyandırma: Kapalı kutu	2
Öa1	Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgilerin harekete geçirilmesi: Ev ödevi	1
	Öğrenme Güçlüğü	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Gösteri	1
	Kavram Yanılgısı	Kavram yanılgısının tespiti: Soru cevap Kavram yanılgısına yönelik öğretim: Gösteri	2
Öa2	Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgilerin harekete geçirilmesi: Ev ödevi	1
	Öğrenme Güçlüğü	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Gösteri	1
	Kavram Yanılgısı	-	-

Öa1 ve Öa2 beşinci kazanıma yönelik hazırladıkları ders planlarında ev ödevi, gösteri, soru cevap, anlatım tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Öa1 gösteri tekniğini ders planında yer almasına rağmen belirtmemiştir. Öa2 kullanılan yöntem ve teknikleri tam ve doğru şekilde ifade etmişlerdir. Öa1 öğrencilerin ön bilgilerinin tespitinde soru cevap, derse hazırlıklı gelmelerini sağlamak için ev ödevi tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Öa2 ise öğrenmenin kalıcılığı için gösteri, ön bilgileri tespit etmek için soru cevap, konunun özetlenmesinde anlatım, derse hazırlıklı gelme ve öğrenmenin pekiştirilmesi amacıyla ev

ödevi tekniklerinin tercih edildiğini ifade etmiştir. Öa1 merak uyandırma ve öğrenmelerini kolaylaştırmak, Öa2 ise dikkat çekmek ve somutlaştırmak için gerçek eşya ve görseller tercih edildiğini belirtmiştir. Öa1 çok yönlü sorular sormak, Öa2 ise soru türü çeşitliliği ve güvenilirliği artırmak amacıyla ölçme ve değerlendirmede eşleştirme, boşluk doldurma, bulmaca ve çoktan seçmeli soru türlerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Ölçme değerlendirmede soru çeşitliliği ve çok yönlü sorular sormak amacıyla birden çok soru türü tercih edilmiştir. Güvenirliği artırmak için şans faktörünü artıran doğru yanlış sorularına yer verilmediği, bulmaca ve boşluk doldurma türündeki soruların tercih edildiği görülmektedir. Öğrencilerde merak uyandırmak için kapalı bir kutu ile sınıfa girilmiş, kutunun içerisindeki gerçek eşya ve görsellerle öğrencilerin dikkatleri çekilmiştir. Ön bilgilerin harekete geçirilmesinde ev ödevi, tespitinde ise soru cevap ve gösteri teknikleri kullanılmıştır. Belirtilen öğrenme güçlüğünü aşmaya yönelik sınıfa gerçek eşyalar ve görseller getirilmiştir. Öa1'in belirttiği olası kavram yanılgısının tespitine yönelik soru cevap, öğretime yönelik gösteri tekniğinin tercih edildiği görülmektedir. Öa2 olası kavram yanılgılarına ilişkin örnek sunmamıştır.

Öb1 ve Öb2'nin beşinci kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında derse girişte *"Öğretmen 'Sınıfımızda kullanılan alet ve teknolojik ürünler nelerdir?' sorusunu öğrencilere yöneltir"*. Öğrencilerden gelen cevaplar üzerine *"Peki evde kullandığımız alet ve teknolojik ürünler nelerdir? Bu teknolojik ürünün faydası nedir? Hayatımızı ne şekilde kolaylaştırıyor? soruları sorularak tartışma ortamı oluşturulur"*. Dersin gelişme bölümünde *"Eğitim sitesinde 'Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünler' konusuna yönelik video gösterimler öğrencilerle birlikte izlenir. Video gösterim süresince video yer yer durdurularak öğrencilere evdeki sorumluluklarımız ile ilgili sorular yöneltir"*. Ardından *"Evde kullanılan teknolojik aletlerin adı, nasıl hayatımızı kolaylaştırdığına yönelik PowerPoint sunusu kullanılarak konu özetlenir"*. Dersin son bölümünde *"Eğitim sitesinde konu ile ilgili değerlendirme çalışmaları akıllı tahta üzerinde yapılır"* ve *"Çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır, birlikte yapılır"*.

Öb1 ders planında *"Soru cevap, anlatım, tartışma"* yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini *"Öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için soru cevap kullandık. Konu ile ilgili tartışmalarını sağladık"* olarak açıklamıştır. Materyal olarak *"Akıllı tahta, eğitim sitesi, video, sunu"* tercih edildiğini belirtmiştir. Materyallerin tercih edilme nedenini *"Somutlaştırmak ve görselleştirmek için sunu kullandık"* olarak açıklamıştır. Öb1 *"Konunun ne kadar öğrenildiğini belirlemek"* amacıyla *"Test, boşluk doldurma, açık uçlu ve doğru yanlış"* soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik ön bilgileri *"Alet ve teknolojik ürünler"* olarak belirtmiştir.

Öb2 ders planında “Ön bilgileri öğrenmek, somutlaştırmak” amacıyla “Sunuş, soru cevap, tartışma” strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Öğretim materyali olarak “Öğrenmenin kalıcı olabilmesi” amacıyla “Sunu, video” kullanıldığını ifade etmiştir. Öb2 “Farklı becerileri ölçebilmek” amacıyla ölçme değerlendirmede “Doğru yanlış, boşluk doldurma, klasik soru ve çoktan seçmeli” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrencilerin ön bilgilerini “Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin neler olduğunu bilmelidir” olarak açıklamıştır.

Öb1 ve Öb2’nin ders imcesi sürecinde beşinci kazanıma yönelik hazırladıkları işbirlikli ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 80’de sunulmuştur.

Tablo 80. Öb1 ve Öb2’nin Hazırladıkları Beşinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi				
Öğrt.	Kategori	Göstergeler		Puan
Öb1-Öb2	Kullanılan Teknikler	Yöntem	Soru cevap, tartışma, gösteri, anlatım	6
Öb1	Yöntem Teknik Bilgisi		Soru cevap, anlatım, tartışma Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap	4
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Görselleştirme, somutlaştırma: Görsel sunu, video	3
Öb2	Yöntem Teknik Bilgisi		Sunuş, soru cevap, tartışma Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Somutlaştırma: Gösteri	5
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Öğrenmede kalıcılık: Video, görsel sunu	3
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi				
Öb1-Öb2	Kullanılan Soru Türleri		Boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu, çoktan seçmeli	4
Öb1	Soru Türü Bilgisi		Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Öb2	Soru Türü Bilgisi		Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi				
Öb1-Öb2	Öğrencinin Derse Uyumu		-	-
Öb1	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilgilerin harekete geçirilmesi: Soru cevap Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap	2
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı		-	-
			-	-
Öb2	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilgilerin harekete geçirilmesi: Soru cevap Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap	2
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı		-	-
			-	-

Öb1 ve Öb2’nin beşinci kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında soru cevap, tartışma, anlatım ve gösteri tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında kullanılmasına rağmen Öb1 gösteri tekniğini kullanılan tekniklerde belirtmemiştir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım ve gösteri tekniklerini işaret etmektedir. Öb1 ön bilgilerin tespitinde soru cevap tekniğinin kullanıldığını belirtmiştir. Öb2 ise somutlaştırmak için gösteri, ön bilgilerin tespiti için soru cevap tekniklerinin tercih edildiğini ifade etmiştir. Öb1 görselleştirmek ve somutlaştırmak için Öb2 öğrenmede kalıcılığı sağlamak amacıyla görsel sunu ve videoları kullandıklarını belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirmede eşleştirme, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli olmak üzere dört farklı soru türü

kullanılmıştır. Öb1 öğrenme durumlarının tespiti, Öb2 ise farklı becerilerin ölçülmesi amacıyla tercih edildiğini ifade etmiştir. Öb1 ve Öb2 tarafından belirtilen ön bilgilerin harekete geçirilmesi ve tespitinde soru cevap tekniği tercih edilmiştir. Öğrenme gücü ve kavram yanılgısına ilişkin her iki öğretmen de örnek sunmamıştır.

Öa1 ve Öa2'nin altıncı kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında *“Evdeki kaynaklardan nasıl tasarruf yapıyorsunuz? sorusu ev ödevi verilir. Hayat bilgisi defterine yazmaları istenir”*. Derse girişte *“Öğretmen derse girer ve konu ile ilgili çizgi filmi açar öğrenciler ile birlikte izlenilir”*. Ardından *“Çizgi filmde hangi konularda tasarruf edilebileceği gösterilmiştir? sorusu öğrencilere yöneltilir”*. Bu soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları *“Su, elektrik, kâğıt...”* olarak belirtilmiştir. *“Evinizde daha nelerden tasarruf edilebilir? sorusu öğrencilere sorulur”*. Bu soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları *“Giyecek, yiyecek, yakacak...”* olarak belirtilmiştir. Ardından *“Öğretmen tarafından tahtaya ‘Su, Elektrik, Giyecek, Yiyecek, Yakacak’ görselleri asılır. Öğrenciye bu kaynaklardan nasıl tasarruf edilebileceği ile ilgili sorular yöneltilir. Verilen ev ödevlerinden faydalanmaları sağlanır”*. Daha sonra *“Hazırlanan PowerPoint sunusu üzerinden hangi konularda nasıl tasarruf edileceği üzerinde sunum yapılır. Sunum esnasında soru cevap yöntemi kullanılarak sınıfta tartışma ortamı oluşturulur”*. Dersin son bölümünde *“Kaynak kitaptaki 47 ve 48. sayfadaki etkinlikler öğrenciler ile birlikte yapılır”* ve *“Ders kitabındaki 67 ve 68. sayfadaki etkinlikler ev ödevi olarak verilir”*.

Öa1 ders planında *“Ödev, soru-cevap, beyin fırtınası, kavram haritası, anlatım, tartışma”* yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini *“Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlamak, ön bilgileri ölçmek, öğrencilerin etkin katılımını sağlamak”* olarak açıklamıştır. Materyal olarak *“Akıllı tahta, çizgi film ve sunu”* tercih edildiğini belirtmiştir. Ders planındaki materyallerinin *“Öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve anlamlarını kolaylaştırmak”* için kullanıldığını açıklamıştır. Öa1 ölçme değerlendirmede *“Her öğrencinin yapabileceği çok yönlü sorular sormak”* amacıyla *“Boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli ve doğru yanlış”* soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini *“Evde kullandıkları kaynakları bilmelidir”*; öğrenme gücü *“Özgün önerilerde bulunamayabilirler”* olarak belirtilmiştir.

Öa2 ders planında *“Soru cevap, ev ödevi, beyin fırtınası, kavram haritası, tartışma”* yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini *“Öğrencilerin ön bilgilerini görmek, özgün fikirler sunmalarını ve derse aktif katılımı sağlamak”* olarak açıklamıştır. Materyal olarak *“Dikkat çekmek ve kalıcılığı sağlamak”* amacıyla *“Sunu, çizgi film”* kullanıldığı ifade etmiştir. Öa2 *“Güvenirliliği artırmak”* amacıyla ölçme değerlendirmede *“Boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli ve doğru yanlış”* soru

türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik ön bilgileri “*Tasarruf kavramı*”; öğrenme güçlüğüne “*Yabancı geldiği için tasarruf kavramını öğrenmekte zorlanabilirler*” olarak ifade etmiştir.

Öa1 ve Öa2'nin ders imecesi sürecinde altıncı kazanıma yönelik hazırladıkları işbirlikli ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 81'de sunulmuştur.

Tablo 81. Öa1 ve Öa2'nin Hazırladıkları Altıncı Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi				
Öğrt.	Kategori	Yöntem	Göstergeler	Puan
Öa1-Öa2	Kullanılan Teknikler	Yöntem	Ev ödevi, gösteri, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, tartışma, zihin haritası	11
Öa1	Yöntem Teknik Bilgisi		Ödev, soru-cevap, beyin fırtınası, anlatım, tartışma Konuta hazırlık: Ev ödevi Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası Aktif katılım: Beyin fırtınası, tartışma	8
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Öğrenmeyi kolaylaştırma, dikkat çekme: Video, görsel sunu	3
Öa2	Yöntem Teknik Bilgisi		Soru cevap, ev ödevi, beyin fırtınası, tartışma Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası Aktif katılım: Tartışma, beyin fırtınası Özgün fikir: Beyin fırtınası	7
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Dikkat çekme, öğrenmede kalıcılık: Video, görsel sunu	3
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi				
Öa1-Öa2	Kullanılan Soru Türleri		Boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli, doğru yanlış	4
Öa1	Soru Türü Bilgisi		Çok yönlü ölçme: Tüm soru türleri	1
Öa2	Soru Türü Bilgisi		Güvenirliliği artırma: Boşluk doldurma	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi				
Öa1-Öa2	Öğrencinin Derse Uyumu		Dikkat çekme: Gösteri	1
Öa1	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilginin harekete geçirilmesi: Ev ödevi Ön bilginin tespiti: Soru cevap	2
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı		Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Beyin fırtınası -	1 -
Öa2	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilginin harekete geçirilmesi: Ev ödevi -	1 -
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı		-	-

Öa1 ve Öa2 altıncı kazanıma yönelik hazırladıkları ders planlarında ev ödevi, soru cevap, gösteri, beyin fırtınası, zihin haritası, tartışma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında yer almasına rağmen Öa1 anlatım tekniğinin kullanıldığını belirtmemiştir. Her iki öğretmen de ön bilgilerin tespitinde soru cevap, beyin fırtınası ve zihin haritası, öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanmasında tartışma ve beyin fırtınası yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Öa1 öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlamak için ev ödevi, Öa2 konu ile ilgili özgün fikirleri ortaya çıkarmak için beyin fırtınası tekniğinin kullanıldığını belirtmiştir. Öa1 konuya dikkat çekmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmak, Öa2 dikkat çekmek ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla görsel ve görsel-işitsel materyallerin tercih edildiğini belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirmede

eşleştirme, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli olmak üzere dört farklı soru türü kullanılmıştır. Öa1 öğrencilerin tümünün ölçme değerlendirme etkinliklerine katılımını sağlayacak çeşitli soru türlerini tercih ettiklerini ifade ederken Öa2 güvenilirliği artırmak amacıyla tercih edildiğini belirtmiştir. Soru türü çeşitliliği ile öğrencilerin ölçme değerlendirmeye katılım oranının artacağı, çoktan seçmeli ve doğru yanlış türündeki soruların yanında boşluk doldurma sorularına da yer verilmesi ile tesadüfi hatayı etkileyen şans faktörünün azalacağı ve güvenirliliğin artacağı söylenebilir. Ders planında öğrencilerin dikkatlerini çekmek amacıyla kaynakların tasarrufu ile ilgili bir çizgi film izletilerek derse giriş yapılmıştır. Evde kullanılan kaynaklar ve tasarruf kavramına yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesinde ev ödevi, kaynaklara yönelik ön bilginin tespitinde soru cevap tekniği tercih edilmiştir. Tasarruf kavramına yönelik ön bilgilerin tespiti ise yapılmamıştır. Öğrencilerin özgün öneriler getirebilmelerini sağlamak amacıyla beyin fırtınası tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Öa2'nin belirttiği öğrenme güçlüğü'nün aşılmasına yönelik bir öğretim ders planında bulunmamaktadır. Her iki öğretmen de olası kavram yanlışlarına ilişkin örnek sunmamıştır.

Öb1 ve Öb2'nin altıncı kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında derse girişte *“Öğretmen sınıfa girdiğinde sınıfın pencereleri açıktır. Ayrıca sınıfın yanındaki öğrenci lavabosundaki su açık bırakılmıştır. Öğretmen ‘Bu kış günü, pencerelerin açık bırakılması kaynaklar açısından nelere yol açar? Sizce sınıfa gelen bu şırıltı ne olabilir?’ sorularını öğrencilere yöneltilir”*. Sorulara yönelik muhtemel öğrenci cevapları *“Pencere açık bırakılmamalı, içerisi soğur, daha fazla doğal gaz kullanılır, fatura çok gelir, lavaboda musluk açık unutulmuş su akıyor...”* olarak belirtilmiştir. *“Evde pencereleri açık bırakır mıyız? Az önce kapatılan su gibi suyu açık halde unuttur muyuz? Evde su ve pencereler açık bırakılırsa ne ile karşılaşırız?’ soruları öğrencilere yöneltilir”*. Sorulara yönelik muhtemel öğrenci cevapları *“İçerisi soğur, daha fazla doğal gaz kullanılır, fatura çok gelir, evi su basar, ülkemizdeki sular bitebilir...”* olarak belirtilmiştir. Öğretmenin *“Evet çocuklar bu dersimizde evdeki kaynakların neler olduğunu ve evdeki kaynaklarımızı nasıl verimli kullanabileceğimizi öğreneceğiz”* açıklamasından sonra dersin gelişme bölümüne geçilir. Dersin gelişme bölümünde *“Öğretmen tahtaya büyük harflerle ‘KAYNAKLAR’ yazar ve evde verimli kullanmamız gereken kaynaklar nelerdir? sorusu öğrencilere yöneltilir”*. Soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları *“Elektrik, Su, Doğal gaz (Yakacak), Giyecek, Yiyecek...”* olarak belirtilmiştir. *“Öğrencilerden gelen cevaplar tahtaya yazılan ‘KAYNAKLAR’ sözcüğünün çevresine oklar kullanılarak yazılır”*. Ardından öğretmen *“Evde kullandığımız bu kaynakları nasıl daha verimli kullanabiliriz?”* sorusunu öğrencilere yöneltilir. Soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları *“Boşa akan musluğu kapatırız, evde boşa yanan lambalar kapatılır, beyaz eşyaların enerji verimliliği için A grubu beyaz eşyalar tercih*

edilebilir, giysilerimizin hemen yıpranmaması için okul eşyalarımızı eve gidince çıkarırız, bayatlayan ekmekleri sokak hayvanlarına verebiliriz, pencereleri açık bırakmayarak doğal gazdan tasarruf edilebilir” olarak belirtilmiştir. “Öğrencilerden gelen öneriler, tahtaya yazılan kaynaklardan ilgili yerlerden oklar kullanılarak yazılır”. Daha sonra “Öğretmen tarafından Powerpoint sunusundan konu özetlenir”. Dersin son bölümünde “Eğitim sitesindeki değerlendirme çalışmaları yapılır” ve “Çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır ve birlikte çözülür”.

Öb1 ders planında “Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası, anlatım” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için soru cevap kullandık, öğrencilerin derste aktif olmalarını sağlamak için beyin fırtınasını kullandık” olarak açıklamıştır. Materyal olarak “Akıllı tahta, eğitim sitesi, sunu” tercih edildiğini belirtmiştir. Öğretim materyallerinin tercih edilme nedenini “Görselleştirmek ve somutlaştırmak için sunu kullandık” olarak açıklamıştır. Öb1 “Öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini belirlemek” amacıyla ölçme değerlendirmede “Boşluk doldurma, açık uçlu, test ve doğru yanlış” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini “Kaynakları bilmeliler” olarak belirtmiştir.

Öb2 ders planında “Soru yanıt, sunuş, kavram haritası, beyin fırtınası” öğretim strateji ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Strateji ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Öğrencilerin ön bilgilerini görmek, somutlaştırmak, derse katılımlarını artırmak” olarak açıklamıştır. Materyal olarak “Somutlaştırmak” amacıyla “Akıllı tahta, sunu, eğitim sitesi” kullanıldığını ifade etmiştir. Öb2 ölçme değerlendirmede “Farklı becerileri farklı soru türleri ile ölçebilmek” amacıyla “Boşluk doldurma, klasik soru, çoktan seçmeli ve doğru yanlış” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik ön bilgileri “Evde kullanılan kaynaklar”; öğrenme güçlüğüne “Kaynakları verimli kullanmada hassas olmayabilirler” olarak ifade etmiştir.

Öb1 ve Öb2’nin ders imecesi sürecinde altıncı kazanıma yönelik hazırladıkları işbirlikli ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 82’de sunulmuştur.

Tablo 82. Öb1 ve Öb2'nin Hazırladıkları Altıncı Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi			
Öğrt.	Kategori	Göstergeler	Puan
Öb1-Öb2	Kullanılan Teknikler	Yöntem Soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, kavram haritası, gösteri	7
Öb1	Yöntem Teknik Bilgisi	Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası, anlatım Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası Aktif katılım: Beyin fırtınası	6
	Etkinlik Materyal Bilgisi	Görselleştirme, Somutlaştırma: Görsel sunu	1
Öb2	Yöntem Teknik Bilgisi	Soru yanıt, sunuş, kavram haritası, beyin fırtınası Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası Somutlaştırma: Gösteri Aktif katılım: Beyin fırtınası	7
	Etkinlik Materyal Bilgisi	Öğrenmede kalıcılık: Görsel sunu	1
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi			
Öb1-Öb2	Kullanılan Soru Türleri	Boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu, çoktan seçmeli	4
Öb1	Soru Türü Bilgisi	Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Öb2	Soru Türü Bilgisi	Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi			
Öb1-Öb2	Öğrencinin Derse Uyumu	Dikkat çekme: Pencere ve suyun açık bırakılması	1
Öb1	Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgilerin harekete geçirilmesi: Dikkat çekme etkinliği, soru cevap Ön bilgilerin tespiti: Beyin fırtınası, kavram haritası	2
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı	-	-
Öb2	Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgilerin harekete geçirilmesi: Dikkat çekme etkinliği, soru cevap Ön bilgilerin tespiti: Beyin fırtınası, kavram haritası	2
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı	-	-

Öb1 ve Öb2'nin altıncı kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında soru cevap, anlatım, gösteri, beyin fırtınası ve kavram haritası tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında kullanılmasına rağmen Öb1 gösteri tekniğini kullanılan tekniklerde belirtmemiştir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile anlatım ve gösteri teknikleri belirtilmiştir. Öb1 ve Öb2 aktif katılımın sağlanması ve ön bilgilerin tespitinde soru cevap ve beyin fırtınası tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Öb2 ayrıca somutlaştırmak için gösteri tekniğinin kullanıldığını ifade etmiştir. Öb1 görselleştirmek ve somutlaştırmak, Öb2 somutlaştırmak için görsel sunu kullandıklarını belirtmiştir. Öb1 öğrenme durumlarının tespiti, Öb2 ise farklı becerilerin ölçülmesi amacıyla ölçme ve değerlendirmede açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli olmak üzere dört farklı soru türü kullanıldığını belirtmiştir. Öb1 ve Öb2'nin belirttiği ön bilgilerin harekete geçirilmesinde dikkat çekme etkinliği ve soru cevap, tespitinde beyin fırtınası ve kavram haritası teknikleri tercih edildiği görülmektedir. Öb2'nin belirttiği öğrenme güçlüğüne yönelik ders planında bir öğretimin planlanmadığı tespit edilmiştir. Öb1 kazanıma yönelik öğrenme güçlüğü ve kavram yanılgısına, Öb2 ise yalnızca kavram yanılgısına ilişkin örnek sunmamıştır.

Öa1 ve Öa2'nin yedinci kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında “Ev ödevi olarak ‘Günlük Planım’ ödevi verilir”. Derse girişte “Öğretmen elinde rulo halindeki yapılacaklar listesi ile sınıfa girer. ‘Yapılacak birçok işim var. Ne yapacağımı bilemiyorum.’ der ve elindeki listeyi okur. Biraz dertli bir şekilde ‘Bunca işi nasıl yaparım.’ sorusunu öğrencilere yöneltir”. Bu soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları “Plan oluşturulmalı, plana uyulmalı, sıraya konularak yapılmalı, düzenli olunmalı...” olarak belirtilmiştir. Derse girişte “Öğretmen tahtaya ‘PLANLI OLMAK’ yazar ve ‘Planlı olmak hayatımızı nasıl etkiler?’ sorusunu öğrencilere sorar” ve “Öğrencilerden gelen cevapları tahtadaki ‘PLANLI OLMAK’ cümlesinin çevresine oklar çıkartarak yazarak öğrenciler ile kavram haritası oluşturulur”. Soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları “Derslerimizde başarımız artar, zamanı etkili kullanırız...” olarak belirtilmiştir. “Öğretmen, sol kenarında saatlerin yazılı olduğu etkinlik kartonunu tahtaya yapıştırır ve ‘Hadi hep birlikte plan yapalım çocuklar’ diyerek etkinliğin nasıl yapılacağını anlatır”. Etkinliğin uygulama adımları ders planında “Öğretmen masasına rastgele koyulan yönergeler gönüllü öğrencilerden seçilen bir öğrenci tarafından masadan alınarak etkinlik kartonu üzerinde yazılı olan saatlerin karşısına yapıştırılır. Bu işlem yönergeler bitene kadar devam eder. Sonuçta sınıfça bir günlük plan oluşturulmuş olur”. Etkinliğin ardından “Öğretmen tarafından birkaç öğrenciye söz hakkı verilerek ödev olarak hazırladıkları planları okumaları istenir”. Öğrenci sunumları sonrasında “Eğitim sitesinden konu ile ilgili videolar izletilir. Videolar izlenirken yer yer öğretmen tarafından sorular sorulur”. Dersin son bölümünde “Akıllı tahtada eğitim sitesindeki değerlendirme çalışmaları yapılır”. Ardından “Çalışma kâğıdı dağıtılır ve öğrenciler ile birlikte yapılır” ve “Hafta sonu için bir günlük plan hazırlanması için ev ödevi verilir”.

Öa1 ders planında “Ödev, örnek olay, soru-cevap, beyin fırtınası, kavram haritası, anlatım” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Öğrencinin konuya hazırlıklı gelmesini sağlamak, ön bilgileri ölçüp derse etkin katılımlarını sağlamak” olarak açıklamıştır. Etkinlik olarak “Plan oluşturma”, materyal olarak ise “Plan etkinlik kartonları, rulo plan listesi, akıllı tahta, video” tercih edildiğini ifade etmiştir. Ders planındaki materyal ve etkinliklerin “Öğrencilerin derse etkin katılmalarını ve daha kolay öğrenmelerini sağlamak” için kullanıldığını açıklamıştır. Öa1 “Çok yönlü sorular sormak” amacıyla ölçme değerlendirmede “Bulmaca, eşleştirme, çoktan seçmeli” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini “Plan kavramını bilmeliler, plan yapabilirler”; öğrenme güçlüğüne “Plana saat saat uymakta zorlanabilirler” olarak belirtmiştir.

Öa2 ders planında “Örnek olay, soru cevap, kavram haritası, beyin fırtınası, tartışma, ev ödevi” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Öğrencilerin süreçte daha aktif olmalarını sağlamak ve ön bilgilerini

görmek” olarak açıklamıştır. Etkinlik olarak “Plan etkinliği, öğrenci sunumu” materyal olarak “Rulo liste, plan taslağı ve yönergeler, eğitim sitesi” kullanıldığını ifade etmiştir. Etkinlik ve materyallerin kullanım amacını “Özgüven, derse katılım ve kalıcılığı artırmak” olarak açıklamıştır. Öa2 ölçme değerlendirmede “Güvenirliliği artırmak, öğrencilerin eğlenerek merak duygularını ortaya çıkararak ölçme değerlendirme yapmak” amacıyla “Eşleştirme, çoktan seçmeli, bulmaca” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik ön bilgileri “Plan ve düzen kavramlarını bilmeli”; öğrenme güçlüğüne “Kendileri bir plan hazırlamakta zorlanabilirler” olarak ifade etmiştir.

Öa1 ve Öa2’nin ders imecesi sürecinde yedinci kazanıma yönelik hazırladıkları işbirlikli ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 83’te sunulmuştur.

Tablo 83. Öa1 ve Öa2’nin Hazırladıkları Yedinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ			
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi			
Öğrt.	Kategori	Göstergeler	Puan
Öa1-Öa2	Kullanılan Teknikler	Yöntem Ev ödevi, örnek olay, beyin fırtınası, kavram haritası, anlatım, soru cevap, gösteri	11
Öa1	Yöntem Teknik Bilgisi	Ödev, örnek olay, soru-cevap, beyin fırtınası, kavram haritası, anlatım Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası Aktif katılım: Beyin fırtınası Konuya hazırlık: Ev ödevi	9
	Etkinlik Materyal Bilgisi	Aktif katılım: Plan oluşturma etkinliği Öğrenmeyi kolaylaştırma: Video	5
Öa2	Yöntem Teknik Bilgisi	Örnek olay, soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası, ev ödevi Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası Aktif katılım: Beyin fırtınası, tartışma	8
	Etkinlik Materyal Bilgisi	Aktif katılım: Plan oluşturma etkinliği Özgüven: Öğrenci sunumu Öğrenmede kalıcılık: Video	8
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi			
Öa1-Öa2	Kullanılan Soru Türleri	Bulmaca, eşleştirme, çoktan seçmeli	4
Öa1	Soru Türü Bilgisi	Çok yönlü ölçme: Tüm soru türleri	1
Öa2	Soru Türü Bilgisi	Güvenirliliği artırma: Boşluk doldurma Merak duygusu: Bulmaca	2
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi			
Öa1-Öa2	Öğrencinin Derse Uyumu	Dikkat çekme: Rulo liste	1
Öa1	Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (plan): Ev ödevi, örnek olay Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (plan yapma): Ev ödevi Ön bilgilerin tespiti (plan yapma): Öğrenci sunumu	3
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı	-	-
Öa2	Öğrenci Ön Bilgisi	Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (plan): Ev ödevi, örnek olay Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (düzen): Örnek olay, soru cevap	2
	Öğrenme Güçlüğü Kavram Yanılgısı	Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Plan hazırlama etkinliği	1
		-	-

Öa1 ve Öa2 yedinci kazanıma yönelik hazırladıkları ders planlarında ev ödevi, örnek olay, beyin fırtınası, kavram haritası, gösteri, soru cevap ve anlatım tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında yer almasına rağmen Öa1 kavram haritası, gösteri; Öa2 anlatım, gösteri ve kavram haritası tekniklerinin kullanıldığını belirtmemiştir. Öa2 tartışma yöntemini kullandığını ifade etmiş ancak ders planında tartışma yöntemine yer verilmediği tespit edilmiştir. Öa1 ön bilgilerin tespiti ve aktif katılımın artırılmasında soru cevap ve beyin fırtınası, konuya hazırlıklı gelmelerini sağlamak için ev ödevi tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Öa2 aktif katılımın sağlanmasında beyin fırtınası tekniği ve tartışma, ön bilgilerin tespitinde soru cevap ve beyin fırtınası yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Her iki öğretmen de aktif katılımın sağlanmasında plan oluşturma etkinliğinin tercih edildiğini belirtmiştir. Öa2 ders planında yer verilen ödev sunumunun öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesi için planlandığını ifade etmiştir. Öa1 öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak, Öa2 kalıcılığın artırılması amacıyla görsel-işitsel öğretim materyalinin tercih edildiğini belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirmede eşleştirme, çoktan seçmeli ve bulmaca olmak üzere üç farklı türde soru tercih edilmiştir. Öa1 ölçme değerlendirmede tercih ettikleri soruları çok yönlü sorular sormak, Öa2 ise ölçme değerlendirmede merak duygularını açığa çıkarmak ve güvenilirliği artırmak amacıyla tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Çok yönlü ölçme yapmak amacıyla birden çok soru türünün tercih edildiği görülmektedir. Çoktan seçmeli soruların yanında bulmaca soru türünün tercih edilmesinin, tesadüfi hatayı etkileyen şans faktörünü azaltacağı ve güvenilirliği artıracığı söylenebilir. Bunun yanında bulmaca türündeki soruların öğrencilerin merak duygularını artırıcı etkisinin olacağı söylenebilir. Öğretmenler gün içinde yapılacakların yazılı olduğu bir rulo kâğıtla derse girerek öğrencilerin dikkatleri çekilmiştir. Plan ve düzen kavramlarına yönelik öğrenci ön bilgileri örnek olay yöntemi, soru cevap, ev ödevi teknikleri ile harekete geçirilmiştir. Kavramlara ilişkin ön bilgilerin tespiti yapılmamıştır. Plan yapabilmeye ilişkin ön bilgilerin harekete geçirilmesinde ev ödevi, tespitinde öğrenci sunumu kullanılmıştır. Günlük plan oluşturmaya ilişkin ev ödevi verilmiş ve oluşturulan günlük planlar öğrenciler tarafından sınıfta sunulmuştur. Öa1'in belirttiği öğrenme güçlüğüne yönelik öğrencilerin günlük planlara uymalarını kolaylaştıracak bir sınıf içi ve dışı bir etkinlik planlanmadığı anlaşılmaktadır. Öa2'nin belirttiği plan oluşturmaya yönelik güçlüğü aşmak için öğrencilerle plan oluşturma etkinliği yapılmıştır. Her iki öğretmen de olası kavram yanlışlarına yönelik örnek sunmamıştır.

Öb1 ve Öb2'nin yedinci kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında derse girişte *“Öğretmenler söylenerek sınıfa girer. ‘Çocuklar normalde her zaman 22:00’da uyurdum. Dün gece arkadaşlar 22:00’da maç (halısaha veya basketbol) var dediler ve çok ısrar ettiler kıramadım maça gittim. Evet geldiğimde saat 23:30’du gece 12’de ise ancak uyuyabildim. Bu yüzden hazırlık da yapamadım bugünkü konu için hangi konuyu*

işleyeceğimizi bilemiyorum.’ der”. Ardından “Sizce derse hazırlıksız gelmemin nedeni ne olabilir? sorusu öğrencilere yöneltilir”. Soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları “Her günkü planınıza uymadığınız için, gece geç yattığınız için, maça gittiğiniz için...” olarak belirtilmiştir. Dersin gelişme bölümüne geçişte “Öğretmen tarafından ‘Benim içine düştüğüm duruma düşmemek için ne yapmalıyım?’ sorusu öğrencilere yöneltilir”. Soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları “Bir günlük plan yapmalıyız, planımız var ise plana uymalıyız...” olarak belirtilmiştir. Ardından “Öğretmen tahtaya dikdörtgen şeklinin içine ‘PLAN’ yazar. Öğrencilere ‘Bir günlük planda neler yer almalı?’ sorusu yöneltilir. Öğrencilerden gelen cevaplar, tahtaya yazılan ‘PLAN’ kavramından oklar çıkartılarak çevresine yazılır. Öğretmen tarafından günlük planda yer alması gerekenler öğrenci cevapları arasında seçilerek daire içine alınır”. Daha sonra “Planlı olmak bize ne kazandırır?” sorusu öğrencilere yöneltilir”. Soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları “Derslerdeki başarımız artar, sağlıklı oluruz, dinlenmeye ve oyun oynamaya vaktimiz kalır...” olarak belirtilmiştir. Ardından “Eğitim sitesinde konu ile ilgili video gösterimler öğrencilere izletilir. Video izlenirken yer yer öğretmen tarafından öğrencilere sorular yöneltilir”. Dersin son bölümünde “Eğitim sitesinde konu ile ilgili değerlendirme çalışmaları akıllı tahta üzerinde yapılır” ve “Çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır, birlikte yapılır”. Son olarak “Ders kitabında 71. sayfadaki ‘Konuyu Pekiştirelim’ etkinliği ev ödevi olarak verilir”.

Öb1 ders planında “Ev ödevi, soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası, anlatım” öğretim tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Öğrencilerin ön bilgilerini test etmek için soru cevap kullandık. Derse katılımlarını artırmak için beyin fırtınası yaptık. Öğrendiklerini pekiştirmek için ev ödevi verdik” olarak açıklamıştır. Materyal olarak “Akıllı tahta, eğitim sitesi, video, ders kitabı” tercih edildiğini belirtmiştir. Öğretim materyallerinin tercih nedenini “Somutlaştırmak için eğitim sitesinden video izlettik” olarak açıklamıştır. Öb1 “Öğrencilerin ders sonrası öğrenme düzeylerini test etmek” amacıyla ölçme değerlendirmede “Boşluk doldurma, doğru yanlış, test, açık uçlu” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini “Plan kavramını ve plan yapmayı bilmeliler”; öğrenme güçlüğüne “Veli desteği olmadan günlük planı uygulayamayabilirler” olarak açıklamıştır.

Öb2 ders planında “Sunuş yolu, soru yanıt, beyin fırtınası, kavram haritası, ev ödevi” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Çocukların plan kavramına yönelik ön bilgilerini belirlemek, derse aktif katılımlarını artırmak ve konuyu evde pekiştirmelerini sağlamak” olarak açıklamıştır. Materyal olarak “Konuyu somutlaştırmak ve kalıcı öğrenme” amacıyla “Akıllı tahta, eğitim sitesi, video” kullanıldığı belirtmiştir. Öb2 ölçme değerlendirmede “Farklı bilgi ve becerileri farklı sorularla ölçebilmek” amacıyla “Klasik soru, çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk

doldurma” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik ön bilgileri “*Günlük plan*”; öğrenme güçlüğüne “*Plana uymakta zorlanılabilir*” olarak ifade etmiştir.

Öb1 ve Öb2’nin ders imecesi sürecinde yedinci kazanıma yönelik hazırladıkları işbirlikli ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 84’te sunulmuştur.

Tablo 84. Öb1 ve Öb2’nin Hazırladıkları Yedinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi				
Öğrt.	Kategori	Yöntem	Göstergeler	Puan
Öb1-Öb2	Kullanılan Teknikler		Rol oynama, örnek olay, anlatım, soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası, gösteri, ev ödevi	11
Öb1	Yöntem Teknik Bilgisi		Ev ödevi, soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası, anlatım Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası Öğrenmenin pekiştirilmesi: Ev ödevi Aktif katılım: Beyin fırtınası	8
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Somutlaştırma: Video	2
Öb2	Yöntem Teknik Bilgisi		Sunuş yolu, soru yanıt, beyin fırtınası, kavram haritası, ev ödevi Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap, beyin fırtınası, kavram haritası Aktif katılım: Beyin fırtınası Öğrenmenin pekiştirilmesi: Ev ödevi	8
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Somutlaştırma, öğrenmede kalıcılık: Video	2
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi				
Öb1-Öb2	Kullanılan Soru Türleri		Boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu, çoktan seçmeli	4
Öb1	Soru Türü Bilgisi		Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Öb2	Soru Türü Bilgisi		Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi				
Öb1-Öb2	Öğrencinin Derse Uyumu		Dikkat çekme: Rol oynama	1
Öb1	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (plan): Örnek olay, soru cevap Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (plan yapma): Beyin fırtınası, kavram haritası Ön bilgilerin tespiti (plan): Beyin fırtınası, kavram haritası	3
	Öğrenme Güçlüğü		-	-
	Kavram Yanılgısı		-	-
Öb2	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilgilerin harekete geçirilmesi: Örnek olay, soru cevap Ön bilgilerin tespiti: Beyin fırtınası, kavram haritası	2
	Öğrenme Güçlüğü		-	-
	Kavram Yanılgısı		-	-

Öb1 ve Öb2’nin yedinci kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında örnek olay, ev ödevi, rol oynama, soru cevap, anlatım, gösteri, beyin fırtınası ve kavram haritası tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında kullanılmasına rağmen her iki öğretmen de rol oynama, örnek olay, gösteri tekniklerini kullanılan tekniklerde belirtmemiştir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım ve gösteri tekniklerini işaret etmektedir. Öb1 ve Öb2 ön bilgilerin tespitinde soru cevap, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamak için beyin fırtınası ve konunun pekiştirilmesi için ev ödevi tekniklerinin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Öb1 somutlaştırmak Öb2 öğrenmede kalıcılığı artırmak ve somutlaştırmak için görsel-işitsel öğretim materyali olan videolardan faydalanmışlardır. Öb1

öğrenme durumlarının tespiti, Öb2 ise farklı becerilerin ölçülmesi amacıyla ölçme ve değerlendirmede açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli olmak üzere dört farklı soru türü kullanıldığını ifade etmişlerdir. Rol oynama ve örnek olay yöntem ve teknikleri ile öğrencilerin dikkatlerinin konuya çekilmesi amaçlanmıştır. Plan kavramına yönelik ön bilgilerin harekete geçirilmesinde örnek olay yöntemi ve soru cevap tekniği, tespitine yönelik beyin fırtınası tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Plan yapmaya ilişkin ön bilgilerin harekete geçirilmesinde beyin fırtınası ve kavram haritası tercih edilmiştir. Her iki öğretmen de aynı öğrenme güçlüğünü belirtmiş ancak öğrenme güçlüğüne yönelik bir öğretimin planlanmadığı tespit edilmiştir. Her iki öğretmen de kavram yanlışlarına ilişkin herhangi bir örnek sunmamıştır.

Öa1 ve Öa2'nin sekizinci kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında derse girişte *“Öğretmen düşünceli ve dert yanarak faturalarla sınıfa girer. Fatura nedir? sorusunu öğrencilere yöneltir. Öğrenci cevapları dinlendikten sonra faturayı tanımlar.”* Fatura ders planında *“Satılan bir malın cinsini, miktarını, fiyatını ve toplam tutarını belirten ve satıcı tarafından düzenlenerek alıcıya verilen belgedir”* olarak tanımlanmıştır. Faturanın tanımlanmasının ardından *“Masanın üstüne faturalar ve kırmızı ayakkabı koyulduktan sonra, öğretmen: ‘Siyah ayakkabım var ama kırmızı ayakkabım da olmasını istiyordum. Bu ay almayı planlıyordum ama faturalar beklediğimden fazla geldi’ der ve ‘Böyle bir durumda ne yapmam gerekir?’ sorusunu öğrencilere yöneltir”*. Soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları *“Faturaları ödeyin, ayakkabıyı alın, kaynaklardan tasarruf edip ayakkabıyı alabilirsiniz, borç alabilirsiniz...”* olarak belirtilmiştir. Öğrenci cevaplarının ardından *“Öğretmen faturanın ödenmesi gerektiğini çünkü bir ihtiyaç olduğunu; bir ayakkabısının olduğu için kırmızı ayakkabıyı almanın da bir istek olduğunu ifade ederek ihtiyaçlarımıza isteklerimizden daha öncelik vermemiz gerekir ifadelerini kullanır”*. Dersin gelişme bölümüne geçişte *“Öğretmen ‘Bütçe nedir?’ sorusunu öğrencilere yöneltir. Öğrencilerden gelen cevaplar üzerine, akıllı tahtadan bütçe ile ilgili görsel açılarak tanımlanır”*. Bütçe kavramı ders planında *“Devletin, bir kurum veya kuruluşun, bir ailenin ya da bir kişinin ileriye dönük olarak bir süre için tasarladığı gelir ve giderlerini tür ve ayrıntılarıyla gösteren çizelgedir”* olarak tanımlanmıştır. *“Öğretmen tarafından tahtanın bir bölümüne İSTEK; diğer bölümüne ise İHTİYAÇ yazılarak kavramlardan 5'er tane ok çıkarılır. Öğretmen evet çocuklar şimdi ‘İstek mi? İhtiyaç mı?’ Etkinliği yapacağız sizlerle birlikte diyerek etkinliğe geçilir”*. Ders planında etkinliğin uygulama adımları *“Gönüllü öğrencilerden biri seçilir ve masanın üzerindeki örnek olaylardan seçmesini ister. Öğrenci sınıfın ortasında örnek olayı okur ve istek mi ihtiyaç mı olduğunu söyler. Doğru söylediği takdirde sınıfça alkışlanır. Yanlış cevap verildiği takdirde öğretmen tarafından verilen yönergeler çerçevesinde doğru cevaba yönlendirilir. Bu işlem örnek olaylar bitene kadar devam eder”*. Etkinliğin ardından

“Öğretmen ‘Çocuklar sizce aile bütçenize siz nasıl katkıda bulunabilirsiniz?’ sorusunu sınıfa yöneltir”. Soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları “Kumbarada para biriktirebiliriz, kıyafetlerimizi, ev ve okul araç gereçlerini dikkatli kullanabiliriz, evdeki kaynaklardan tasarruf edebiliriz...” olarak belirtilmiştir. Öğrenci cevaplarından sonra “Öğretmen öğrenci cevapları çerçevesinde konuyu özetler”. Ardından “Elindeki kumbarayı göstererek kumbaranın ‘Metalden, topraktan ya da plastikten yapılmış, para biriktirmek için kullanılan, içine bozuk ya da kâğıt para atmaya yarayan bir deliği bulunan küçük kaptır’ tanımını yapar”. Dersin son bölümünde “Öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılır ve öğrencilerle birlikte çalışma yapılır”. Ardından “Ders kitabındaki 74. sayfa öğrencilere ev ödevi olarak verilir”. Son olarak “Öğretmen kumbara ile aile bütçesine nasıl katkıda bulunulacağını açıklayarak ‘..... almak içinTL para biriktireceğim’ yazılı olan kâğıtları öğrencilere dağıtır ve öğretmen rehberliğinde ne almak istediklerini, bunun için ne kadar para biriktirmeleri gerektiğini yazmaları istenir”. Ardından “Kâğıtlar doldurulduktan sonra öğrenciler için dağıtılan kumbaralara yapıştırılmaları istenir”.

Öa1 ders planında “Örnek olay, soru cevap, anlatım” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Kavramları tanımlamak ve ön bilgileri ölçmek, dersi günlük yaşamla ilişkilendirmek” olarak açıklamıştır. Etkinlik olarak “İstek mi ihtiyaç mı”, materyal olarak ise “İstek ihtiyaç kâğıtları, fatura, ayakkabı, kumbara” tercih edildiğini belirtmiştir. Ders planındaki materyal ve etkinliklerin “Öğrencilerin öğrendiklerini yaşamlarına uyarlamalarını ve derse etkin katılımlarını sağlamak” için kullanıldığını açıklamıştır. Öa1 ölçme değerlendirmede “Çok yönlü değerlendirme yapmak” amacıyla “Eşleştirme, doğru yanlış, boşluk doldurma ve bulmaca” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini “İstek ve ihtiyaçlarını bilmeliler”; öğrenme güçlüğüne “İsteklerinden vazgeçmeyebilirler, isteklerini ön planda tutabilirler”; olası kavram yanlışlarını ise “İstek ve ihtiyaç kavramlarını karıştırabilirler” olarak açıklamıştır.

Öa2 ders planında “Soru cevap, gösterme, örnek olay, anlatım” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını belirtilmiştir. Yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Problem çözme becerilerini geliştirmek, öğrenci ön bilgilerini görmek, derste gerekli açıklamalar yapmak” olarak açıklamıştır. Etkinlik olarak “İstek mi İhtiyaç mı?” materyal olarak “Kumbara, faturalar, ayakkabı” kullanıldığı ifade edilmiştir. Materyal ve etkinliklerin kullanım amacını “Aktif katılımı, kalıcı öğrenmeyi ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak” olarak açıklamıştır. Öa2 ölçme değerlendirmede “Merak duygularını güçlendirmek, güvenilirliği artırmak” amacıyla “Eşleştirme, doğru yanlış, boşluk doldurma ve bulmaca” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik ön bilgileri “İhtiyaç ve istek kavramları”; öğrenme güçlüğüne “Fatura, bütçe kavramlarında zorlanabilirler” ve olası

kavram yanlışlığını “Yabancı gelebileceği için bütçe kavramında kavram yanlışlığı olabilir” olarak belirtmiştir.

Öa1 ve Öa2'nin ders imecesi sürecinde son kazanıma yönelik hazırladıkları işbirlikli ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 85'te sunulmuştur.

Tablo 85. Öa1 ve Öa2'nin Hazırladıkları Sekizinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi				
Öğrt.	Kategori	Yöntem	Göstergeler	Puan
Öa1-Öa2	Kullanılan Teknikler		Rol oynama, anlatım, soru cevap, örnek olay, gösteri, ev ödevi	9
Öa1	Yöntem Teknik Bilgisi		Örnek olay, soru cevap, anlatım Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Tanımlama: Anlatım Günlük yaşamla ilişki: Örnek olay, ev ödevi	6
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Aktif katılım: Etkinlik Yaşama aktarılabilirlik: Gerçek eşya	6
Öa2	Yöntem Teknik Bilgisi		Soru cevap, gösteri, örnek olay, anlatım Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Açıklama yapma: Anlatım Problem çözme becerisi: Örnek olay	6
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Aktif katılım: Etkinlik Yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenmede kalıcılık: Gerçek eşya	6
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi				
Öa1-Öa2	Kullanılan Soru Türleri		Eşleştirme, doğru yanlış, boşluk doldurma, bulmaca	5
Öa1	Soru Türü Bilgisi		Çok yönlü değerlendirme: Tüm soru türleri	1
Öa2	Soru Türü Bilgisi		Güvenirliliği artırmak: Boşluk doldurma, bulmaca Merak duygusu: Bulmaca	2
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi				
Öa1-Öa2	Öğrencinin Derse Uyumu		Dikkat çekme: Rol oynama, gerçek eşya	1
	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (istek ve ihtiyacını bilme): Soru cevap, örnek olay	1
Öa1	Öğrenme Güçlüğü		Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim: Anlatım	1
	Kavram Yanılgısı		Kavram yanlışlığının tespiti: Etkinlik, örnek olay durumları Kavram yanlışlığına yönelik öğretim: Anlatım	2
	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilgilerin harekete geçirilmesi (istek-ihtiyaç kavramları): Soru cevap, örnek olay	2
Öa2	Öğrenme Güçlüğü		Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim (Fatura): Gösteri Öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim (Bütçe): Gösteri	2
	Kavram Yanılgısı		Kavram yanlışlığının tespiti: Soru cevap Kavram yanlışlığına yönelik öğretim: Gösteri	2

Öa1 ve Öa2 sekizinci kazanıma yönelik hazırladıkları ders planlarında örnek olay, rol oynama, anlatım, soru cevap, gösteri, ev ödevi yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında yer almasına rağmen Öa1 rol oynama, gösteri, ev ödevi; Öa2 ise ev ödevi ve rol oynama tekniklerinin kullanıldığını belirtmemiştir. Öa1 ve Öa2 açıklama ve tanımlamaların yapılmasında anlatım, ön bilgilerin tespitinde soru cevap, günlük yaşamla ilişkilendirme ve problem çözme becerilerinin gelişimi için örnek olay yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı ifade etmişlerdir. Öa1 günlük yaşama uyarlayabilmek, Öa2 ise yaparak yaşayarak ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için gerçek eşyaların kullanıldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için istek mi ihtiyaç mı etkinliği

gerçekleştirilmiştir. Öa1 çok yönlü değerlendirme yapmak, Öa2 ise öğrencilerin merak duygularını ve ölçmenin güvenilirliğini artırmak amacıyla ölçme ve değerlendirmede eşleştirme, doğru yanlış, boşluk doldurma ve bulmaca olmak üzere dört farklı soru türü kullanıldığı ifade etmiştir. Ölçme değerlendirmede birden çok soru türünün tercih edilmesinin, çok yönlü değerlendirmeye imkân sağlayacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra bulmaca türündeki ölçme araçlarının öğrencilerin merak duygularını artıracığı ifade edilebilir. Ayrıca çoktan seçmeli ve doğru yanlış türündeki soruların yanında boşluk doldurma ve bulmaca türündeki soruların da tercih edilmesi ile tesadüfi hatayı etkileyen şans faktörünün azalacağı ve güvenilirliğin artacağı söylenebilir. Derse fatura ve ayakkabı ile girilerek öğrencilerin dikkatleri çekilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesinde soru cevap tekniği ve örnek olay yöntemi tercih edilmiştir. Öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretim bağlamında fatura kavramına yönelik öğretimde gerçek faturalar getirilmiş ve tanımlama yapılmış, bütçe kavramı da görsel üzerinden açıklanmıştır. Öğrencilerin isteklerine ihtiyaçlarından daha öncelik vermelerinin önlenmesine yönelik anlatım tekniği ile açıklamalar yapılmıştır. İstek ve ihtiyaçlara yönelik kavram yanlışlığının tespiti ve giderilmesine yönelik istek mi ihtiyaç mı etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bütçe kavramına yönelik kavram yanlışlığının tespitinde soru cevap tekniği, öğretiminde gösteri tekniği içerisinde görsel kullanılmıştır.

Öb1 ve Öb2'nin sekizinci kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında derse girişte *“Öğretmen elindeki parayı sayarak sınıfa girer. ‘Bu parayla kendime yeni bir ayakkabı mı alsam, kömür taksitini mi ödesem’ cümlesini mırıldanır ve çocuklar sizce ne yapmalıyım? Yeni ayakkabı mı alayım yoksa kömürün taksitini mi ödeyeyim? sorularını öğrencilere yöneltir”*. Sorulara yönelik muhtemel öğrenci cevapları *“Kömürü ödemeniz gerekir, kömür ihtiyaç ayakkabı istektir, öğretmenim ayakkabınız var kömürü ödeyin, ayakkabı alın...”* olarak belirtilmiştir. Dersin gelişme bölümüne geçerken *“Öğretmen evin geçimini kimin sağladığını, kimin çalıştığını sorar. Gelen cevaplar üzerine çalışarak kazandığımız paranın gelir, istek ve ihtiyaçlarımız için harcanan paraya da gider denildiğini ifade eder. Gelir-gider tablosunun ise bütçe olduğunu söyler”*. Ardından *“Öğretmen ‘Ailenizin bütçesini korumak veya bütçeye katkı sağlamak için neler yapıyorsunuz?’ sorusunu sınıfa sorar”*. Soruya yönelik muhtemel öğrenci cevapları *“İhtiyaçlarımıza öncelik veririz, para biriktiririz...”* olarak belirtilmiştir. Daha sonra *“Akıllı tahtadan eğitim sitesi açılır ve konu ile ilgili videolar öğrenciler ile birlikte izlenir. Video gösterimleri esnasında ara ara durdurularak öğrencilere sorular sorulur ve konu öğretmen tarafından özetlenir”*. Dersin son bölümünde *“Eğitim sitesindeki etkileşimli değerlendirme çalışmaları öğrenciler ile yapılır”* ve *“Çalışma kâğıdı dağıtılarak öğrenciler ile birlikte yapılır”*. Son olarak *“Ders kitabı sayfa 74’teki alıştırmaya ev ödevi olarak verilir”*.

Öb1 ders planında “Soru cevap, anlatım, ev ödevi” yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Öğrencilerin ön bilgilerini tespit etmek için soru cevap kullandık. Öğrendiklerini pekiştirmeleri için ev ödevi verdik” olarak açıklamıştır. Materyal olarak “Akıllı tahta, eğitim sitesi, ders kitabı, video” tercih edildiğini belirtmiştir. Öğretim materyallerinin tercih edilme nedenini “Somutlaştırmak için video gösterimler izlettik” olarak açıklamıştır. Öb1 “Öğrenci öğrenmelerini tespit etmek” için ölçme değerlendirmede “Açık uçlu, doğru yanlış, boşluk doldurma ve test” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik öğrenci ön bilgilerini “İstek ve ihtiyaçlarını ayırt edebilmeliler” olarak belirtilmiştir.

Öb2 ders planında “Soru yanıt, sunuş yolu, ev ödevi” strateji ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Belirtilen strateji ve tekniklerin tercih edilme nedenini “Kalıcılığı sağlamak, ön bilgileri belirlemek” olarak açıklamıştır. Materyal olarak “Konuyu somutlaştırmak” amacıyla “Akıllı tahta, eğitim sitesi, video” kullanıldığını ifade etmiştir. Öb2 ölçme değerlendirmede “Farklı becerileri ölçmek” amacı ile “Doğru yanlış, boşluk doldurma, klasik soru ve çoktan seçmeli” soru türlerine yer verildiğini belirtmiştir. Kazanıma yönelik ön bilgileri “İstek ve ihtiyacın ayırımını yapmalılar”; öğrenme güçlüğüne “İsteklerine öncelik verebilirler” olarak ifade edilmiştir.

Öb1 ve Öb2’nin ders imecesi sürecinde son kazanıma yönelik hazırladıkları işbirlikli ders planındaki öğretimsel stratejiler, ölçme değerlendirme ve öğrenci anlayışları bilgisine ilişkin bulgular Tablo 86’da sunulmuştur.

Tablo 86. Öb1 ve Öb2’nin Hazırladıkları Sekizinci Ders Planına İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ				
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi				
Öğrt.	Kategori	Yöntem	Göstergeler	Puan
Öb1-Öb2	Kullanılan Teknikler		Rol oynama, örnek olay, soru cevap, anlatım, gösteri, ev ödevi	8
Öb1	Yöntem Teknik Bilgisi		Soru cevap, anlatım, ev ödevi Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Öğrenmenin pekiştirilmesi: Ev ödevi	5
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Somutlaştırma: Video	2
Öb2	Yöntem Teknik Bilgisi		Soru yanıt, sunuş yolu, ev ödevi Ön bilgilerin tespiti: Soru cevap Öğrenmede kalıcılık: Ev ödevi, gösteri	5
	Etkinlik Materyal Bilgisi		Somutlaştırma: Video	2
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi				
Öb1-Öb2	Kullanılan Soru Türleri		Doğru yanlış, boşluk doldurma, açık uçlu, çoktan seçmeli	4
Öb1	Soru Türü Bilgisi		Öğrenme durumu tespiti: Tüm soru türleri	1
Öb2	Soru Türü Bilgisi		Farklı becerileri ölçme: Tüm soru türleri	1
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi				
Öb1-Öb2	Öğrencinin Derse Uyumu		Dikkat çekme: Rol oynama	1
Öb1	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilgilerin harekete geçirilmesi: Rol oynama, örnek olay	1
	Öğrenme Güçlüğü		-	-
	Kavram Yanılgısı		-	-
Öb2	Öğrenci Ön Bilgisi		Ön bilgilerin harekete geçirilmesi: Rol oynama, örnek olay	1
	Öğrenme Güçlüğü		-	-
	Kavram Yanılgısı		-	-

Öb1 ve Öb2'nin son kazanıma yönelik iş birliği ile hazırladıkları ders planında ev ödevi, soru cevap, anlatım, gösteri, rol oynama, örnek olay yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ders planında yer almasına rağmen Öb1 rol oynama, örnek olay, gösteri; Öb2 rol oynama, örnek olay yöntem ve tekniklerini belirtmemiştir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile anlatım ve gösteri teknikleri işaret edilmiştir. Öb1 ön bilgilerin tespitinde soru cevap, konunun pekiştirilmesi için ev ödevi tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Öb2 ise ön bilgilerin tespitinde soru cevap, öğrenmede kalıcılığın sağlanması amacıyla ev ödevi ve gösteri tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Her iki öğretmen de görsel-işitsel bir öğretim materyali olan videoyu somutlaştırmak için kullandıklarını belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirmede açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış ve çoktan seçmeli olmak üzere dört farklı soru türü kullanılmıştır. Öb1 öğrenme durumlarının tespiti, Öb2 ise farklı becerilerin ölçülmesi amacıyla tercih edildiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için rol oynama ve örnek olay yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Öb1 ve Öb2'nin belirttiği ön bilgilerin harekete geçirilmesinde örnek olay yöntemi ve rol oynama tekniği tercih edilmiştir. Öb2'nin belirttiği öğrenme güçlüğüne ilişkin ders planında bir öğretimin planlanmadığı görülmektedir. Öb2 olası kavram yanılgısına, Öb1 ise hem öğrenme güçlüğüne hem de kavram yanılgısına yönelik örnek sunmamışlardır.

4.1.3.3. Ders İmecesini Sürecinde Gerçekleştirilen Gözlemlere Yönelik Bulgular

Gözlem formunda (Ek12) işaretlenen evet sütunu 2, kısmen sütunu 1 ve hayır sütunu 0 olarak puanlanmıştır. Ters madde olan 7. Maddede ise evet sütunu 0, kısmen sütunu 1 ve hayır sütunu 2 olarak puanlanmıştır. Okul A'da ders imecesi sürecinde birinci ve ikinci döngüde gerçekleştirilen gözlemlere yönelik bulgular Tablo 87'de sunulmuş ve değerlendirme toplantılarında gözlem sonuçları çerçevesinde yapılan değişiklikler açıklanmıştır.

Tablo 87. Ders İmecesini Döngülerine Yönelik Gözlem Bulguları (Okul A)

Madde Nu.	Gözlem Maddeleri	Gözlem Puanı 1	Gözlem Puanı 2
1	Derse ilişkin öğrencilerin merakı uyandırıldı mı?	14	15
2	Yeni konu ile bağlantılı konular arasında öğrencinin ön bilgisi sorgulandı mı?	16	16
3	Konunun günlük yaşamdaki kullanımına yönelik yeterince örnek verildi mi?	16	16
4	Öğrencilerin kendi yaşantıları ile konu arasında bağlantılar kuruldu mu?	16	16
5	Somut materyal veya modellerden faydalandı mı?	13	16
6	Mevcut ders araç gereçleri etkili bir şekilde kullanıldı mı?	16	16
7	Ders sunulurken kavram yanılgısı/zorluğu oluşturacak şekilde bir yaklaşım sergilendi mi?	16	16
8	Konuda geçen kavramlar doğru şekliyle kullanıldı mı?	15	16
9	Öğrencilerin öğrenme güçlükleri/zorlukları göz önünde bulunduruldu mu?	16	16
10	Etkinliklerin amacı ve uygulanışı hakkında bilgilendirme yapıldı mı?	15	16
11	Etkinlikler kazanımlar doğrultusunda sonuçlandırıldı mı?	16	16
12	Gerçekleştirilen etkinlikler öğrenci merkezli yaklaşıma uygun mu?	14	16
13	Öğrencilerin sorulara cevap veremedikleri durumlarda yönlendirici sorular soruldu mu?	16	16

14	Ders esnasında öğrenci yanıtlarına yeterli süre verilip gerektiği yerde açıklamalar ve dönütler yapıldı mı?	16	16
15	Öğrencilerin konuyu analiz etmeleri ve çıkarımda bulunmaları sağlandı mı?	14	16
16	Ders sunulurken öğretim strateji, yöntem ve teknikler amacına uygun şekilde kullanılabilir mi?	15	16
17	Öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı noktalarda toparlayıcı yönergeler verildi mi?	16	16
18	Değerlendirme yöntemleri amacına uygun şekilde kullanılabilir mi?	16	15
19	Konuyla ilgili öğrenci öğrenmeleri tespit edilebilir mi?	16	16
20	Öğrencilerin rahat edebilecekleri şekilde öğrenme ortamı düzenlendi mi?	16	16
21	Öğrencilerin derse olan ilgilerinde süreklilik sağlandı mı?	15	16
22	Ders süresince öğrencinin aktif katılımı sağlandı mı?	15	16
23	Ders sonunda işlenen konu özetlendi mi?	15	16
24	Ders planının akışına uygun hareket edildi mi?	16	16
25	Zaman plana uygun olarak kullanıldı mı?	16	16

Okul A'da sekiz kazanımın tamamına yönelik hazırlanan işbirlikli ders planlarına ilişkin gerçekleştirilen ilk gözlemler sonucunda tüm ders planlarında 16 aksaklık gözlemlenmiştir. Bu aksaklıkların en fazla somut model ve materyallerden faydalanma boyutunda olduğu saptanmıştır. Ardından derse ilişkin öğrenci merakının uyandırılması, öğrenci merkezli etkinliklerin varlığı ve öğrencilerin konuyu analiz etmeleri ve çıkarımda bulunması boyutlarında aksaklıkların olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kazanıma yönelik kavramların doğru şekilde kullanılması, etkinliklerin amacı ve uygulama aşamaları hakkında bilgilendirme, öğretimsel strateji, yöntem ve tekniklerin amacına uygun kullanılması, öğrencilerin derse yönelik ilgilerinde süreklilik, öğrenci aktif katılımının sağlanması ve ders sonunda konunun özetlenmesi boyutlarıyla aksaklıkların olduğu saptanmıştır.

Bu gözlemler neticesinde değerlendirme aşamasında altı ders planında revize yapılmış iki ders planında revize yapılmaya ihtiyaç duyulmamıştır. Bu bağlamda dersin giriş aşamasında dikkat çekme etkinliği olarak yer verilen hikâyenin içeriği değiştirilmiş ya da zenginleştirilmiştir. Ön bilgileri tespit etmek amacıyla beyin fırtınası ve zihin haritası tekniklerinin eklendiği görülmektedir. Ayrıca giriş, gelişmeye geçiş ve gelişme bölümlerinde soru cevap tekniği bağlamında soru sayısı ve muhtemel/beklenen öğrenci cevaplarının artırıldığı tespit edilmiştir. Gelişme bölümünde kullanılan drama yönteminin hazırlık aşaması ve uygulama adımları plana eklenmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen bir etkinlik sonrası soru cevap tekniğinin dâhil edildiği tespit edilmiştir. Bunun yanında kavramın doğru ve kolay anlaşılması açısından somut materyal ve gösteri tekniğinin eklendiği saptanmıştır. Öğrenci ödev sunumu etkinliği, iki ders planında gelişme bölümüne, bir ders planında ise sonuç bölümüne dâhil edilmiştir. Sonuç bölümünde ölçme değerlendirmede etkileşimli eğitim platformu dâhil edilmiş, metin okuma tekniği eklenmiş ve ödev kontrolünün nasıl yapılması gerektiği ile ilgili açıklama yapılmıştır. Ayrıca bir ders planında gelişme bölümünde yer alan bir bölümün sonuç bölümüne alınması kararı alınmıştır.

Gözlemler sonucu yapılan değişiklikler sonrasında yeniden uygulanan ders planlarında ilk gözlem sonucu tespit edilen aksaklıkların tümünün giderildiği ancak iki yeni eksikliğin gözlemlendiği görülmektedir. Sadece bir ders planında derse ilişkin öğrenci merakının uyandırılması, bir ders planında ise değerlendirme yöntemlerinin amacına uygun

kullanılması boyutuyla aksaklıklar gözlemlenmiştir. Değerlendirme toplantısı sonucunda anlatım tekniği içerisinde aktarılan içeriğin zenginleştirildiği, giriş bölümündeki kullanılan materyal, yöntem ve tekniklerin gelişme bölümüne dâhil edildiği ve ders planının herkesçe anlaşılmasına yönelik iyileştirici değişiklikler yapıldığı görülmektedir.

Okul B'de ders imecesi sürecinde birinci ve ikinci döngüde gerçekleştirilen gözlemlere yönelik bulgular Tablo 88'de sunulmuş ve değerlendirme toplantılarında gözlem sonuçları çerçevesinde yapılan değişiklikler açıklanmıştır.

Tablo 88. Ders İmecesi DöngülerineYönelik Gözlem Bulguları (Okul B)

Madde Nu.	Gözlem Maddeleri	Gözlem Puanı 1	Gözlem Puanı 2
1	Derse ilişkin öğrencilerin merakı uyandırıldı mı?	14	12
2	Yeni konu ile bağlantılı konular arasında öğrencinin ön bilgisi sorgulandı mı?	15	14
3	Konunun günlük yaşamdaki kullanımına yönelik yeterince örnek verildi mi?	16	16
4	Öğrencilerin kendi yaşantıları ile konu arasında bağlantılar kuruldu mu?	15	16
5	Somut materyal veya modellerden faydalandı mı?	11	10
6	Mevcut ders araç gereçleri etkili bir şekilde kullanıldı mı?	15	16
7	Ders sunulurken kavram yanlışlığı/zorluğu oluşturacak şekilde bir yaklaşım sergilendi mi?	16	16
8	Konuda geçen kavramlar doğru şekliyle kullanıldı mı?	16	16
9	Öğrencilerin öğrenme güçlükleri/zorlukları göz önünde bulunduruldu mu?	16	16
10	Etkinliklerin amacı ve uygulanışı hakkında bilgilendirme yapıldı mı?	12	15
11	Etkinlikler kazanımlar doğrultusunda sonuçlandırıldı mı?	16	16
12	Gerçekleştirilen etkinlikler öğrenci merkezli yaklaşıma uygun mu?	10	10
13	Öğrencilerin sorulara cevap veremedikleri durumlarda yönlendirici sorular soruldu mu?	12	16
14	Ders esnasında öğrenci yanıtlarına yeterli süre verilip gerektiği yerde açıklamalar ve dönütler yapıldı mı?	14	16
15	Öğrencilerin konuyu analiz etmeleri ve çıkarımda bulunmaları sağlandı mı?	15	16
16	Ders sunulurken öğretim strateji, yöntem ve teknikler amacına uygun şekilde kullanılabilir mi?	14	16
17	Öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı noktalarda toparlayıcı yönergeler verildi mi?	16	16
18	Değerlendirme yöntemleri amacına uygun şekilde kullanılabilir mi?	16	16
19	Konuyla ilgili öğrenci öğrenmeleri tespit edilebilir mi?	16	16
20	Öğrencilerin rahat edebilecekleri şekilde öğrenme ortamı düzenlendi mi?	16	16
21	Öğrencilerin derse olan ilgilerinde süreklilik sağlandı mı?	15	15
22	Ders süresince öğrencinin aktif katılımı sağlandı mı?	14	15
23	Ders sonunda işlenen konu özetlendi mi?	15	16
24	Ders planının akışına uygun hareket edildi mi?	15	15
25	Zaman plana uygun olarak kullanıldı mı?	15	16

Okul B'de sekiz kazanımın tamamına yönelik hazırlanan işbirlikli ders planlarına yönelik gerçekleştirilen ilk gözlemler sonucunda tüm ders planlarında 35 aksaklık tespit edilmiştir. Altı ders planında tespit edilen bu aksaklıkların en fazla öğrenci merkezli etkinliklerin varlığı boyutunda olduğu saptanmıştır. Ardından beş ders planında somut model ve materyallerden faydalanma ve dört ders planında etkinliklerin amacı ve uygulama aşamaları hakkında bilgilendirme ve öğrencilerin cevap veremediği durumda yönlendirici sorular sorma boyutlarıyla eksikliğin olduğu saptanmıştır. Öğrenci merakının uyandırılması, öğrenci yanıtlarına yeterli süre verilip öğretmen tarafından gerekli açıklamaların yapılması ve dönütlerin verilmesi, öğretimsel strateji, yöntem ve tekniklerin amacına uygun kullanılması ve öğrenci aktif katılımının sağlanması boyutlarında ikişer ders planında aksaklıklar tespit edilmiştir. Ayrıca birer ders planında öğrenci ön bilgilerin sorgulanması,

yaşamla bağlantı kurma, ders araç gereçlerini etkili şekilde kullanma, öğrencilerin konuyu analiz etmeleri ve çıkarımda bulunması, öğrencilerin derse yönelik ilgilerinde süreklilik, ders sonunda konunun özetlenmesi, ders planının akışına uygun hareket etme ve zamanın plana uygun olarak kullanılması boyutuyla eksiklerin olduğu saptanmıştır.

Bu gözlemler neticesinde değerlendirme aşamasında 4 ders planında revize yapılmış dört ders planında revize yapılmaya ihtiyaç duyulmamıştır. Bu bağlamda dersin giriş aşamasında dikkat çekme etkinliklerinin içeriği değiştirilmiş ya da zenginleştirilmiştir. Ayrıca ek sorular dâhil edilmiş ve muhtemel/beklenen öğrenci cevaplarının artırıldığı tespit edilmiştir. Derslerin gelişme bölümlerinde drama ve tartışma yöntemleri ve konunun özetlenmesi için gösteri tekniği içerisinde görsel sununun eklendiği saptanmıştır. Sonuç bölümünde eğitim platformu kullanılarak ek değerlendirme çalışmalarının tercih edildiği görülmektedir.

Gözlemler sonucu yapılan değişiklikler sonrasında yeniden uygulanan ders planlarında ilk gözlem sonucu tespit edilen aksaklıklardan 23'ünün giderildiği ancak 10 yeni eksikliğin tespit edildiği görülmektedir. İkinci değerlendirme toplantılarında ders planlarında revize yapılmadığı görülmektedir.

4.1.3.4. Ders İmecesinin Öğretimsel Stratejiler Bilgisinin Gelişimine Etkisi

Bu bölümde ders imecesi öncesi ve sonrası öğretmenlerin öğretimsel stratejiler bilgilerine yönelik elde ettikleri puanların karşılaştırılması yapılarak ders imecesi sürecinde öğretmenlerin bu bağlamda gelişimi açıklanmıştır.

Tablo 89. Öğretimsel Stratejiler Bilgisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ								
Alt Tema: Öğretimsel Stratejiler Bilgisi								
Kategoriler	Ders İmecesi Öncesi				Ders İmecesi Sonrası			
	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2
Kullanılan Yöntem Teknikler	57	78	52	55	80	80	66	66
Yöntem Teknik Bilgisi	37	39	57	44	53	58	49	54
Etkinlik Materyal Bilgisi	22	28	19	25	38	46	21	21
Toplam	116	145	128	124	171	184	136	141
Değişim %					%47,1	%26,9	%6,3	%13,7

Öa1'in öğretimsel stratejiler temasına ilişkin ders imecesi öncesi 116 puan, ders imecesi sonrası 171 puan, Öa2'nin ise ders imecesi öncesi 145 puan, ders imecesi sonrası 184 puan elde ettiği belirlenmiştir. Ders imecesi sürecinde Öa1 ve Öa2'nin öğretimsel stratejiler bilgilerinde olumlu yönde bir değişim olduğu saptanmıştır. Öa1 ve Öa2'nin kullanılan yöntem teknikler kategorisinde sırası ile ders imecesi öncesi 57 ve 78 puan aldıkları görülmektedir. Ders imecesi sürecinde bu kategorideki puanlarının 80'e yükseldiği saptanmıştır.

Ders imecesi öncesi Öa1'in kullandığı yöntem teknikler incelendiğinde öğretmen merkezli öğretim tekniklerinden anlatım (f=8) ve gösteri (f=5); etkileşim temelli yöntem ve tekniklerden soru cevap (f=8), beyin fırtınası (f=4), gösterip yaptırma (f=2), örnek olay (f=2); öğrenci merkezli yöntem olarak drama (f=1) tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca rol oynama (f=2) ve ev ödevi (f=2) tekniklerinin de kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ders imecesi öncesi Öa2'nin kullandığı yöntem teknikler incelendiğinde ders imecesi öncesinde öğretmen merkezli tekniklerden anlatım (f=8), gösteri (f=8); etkileşim temelli yöntem ve tekniklerden soru cevap (f=8), tartışma (f=7), beyin fırtınası (f=3), gösterip yaptırma (f=1), örnek olay (f=1); öğrenci merkezli yöntem olarak drama (f=1) tercih edildiği saptanmıştır. Ayrıca metin okuma (f=7), görsel okuma (f=5), zihin haritası (f=2), ev ödevi (f=2) yöntem ve tekniklerini de kullandığı tespit edilmiştir.

Ders imecesi sürecinde Öa1 ve Öa2'nin kullandığı yöntem ve teknikler incelendiğinde öğretmen merkezli öğretim tekniklerinden anlatım (f=8) ve gösteri (f=8); etkileşim temelli yöntem ve tekniklerden soru cevap (f=8), beyin fırtınası (f=4), örnek olay (f=3), gösterip yaptırma (f=2), tartışma (f=2), öğrenci merkezli yöntem olarak drama (f=1) tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca ev ödevi (f=8), zihin haritası (f=3), görsel okuma (f=2), rol oynama (f=1), metin okuma (f=1) ve kavram haritası (f=1) tekniklerinin de kullanıldığı tespit edilmiştir. Ders imecesi sürecinde Öa1 ve Öa2'nin kullandığı yöntem tekniklerin daha da çeşitlendiği ve ders planlarında daha çok yöntem ve tekniğe yer verdikleri belirlenmiştir.

Öa1'in yöntem teknik bilgisi kategorisinden ders imecesi öncesi 37, ders imecesi sonrası 53 puan elde ettiği görülmektedir. Ders imecesi öncesinde yöntem ve tekniklerin seçiminde konuya uygunluk kriterini göz önünde bulundurduğunu ifade etmektedir. Aktif katılımın sağlanması, ön bilgilerin tespiti ve özgün fikirlerin açığa çıkarılmasında beyin fırtınası tekniğinin kullanıldığını belirtmiştir. Öğrenmede kalıcılığın artırılması amacıyla yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımını benimsediğini ifade etmiştir. Öğrenmenin somutlaştırılmasında drama yöntemi, kolaylaştırılmasında gösterip yaptırma ve küçük grup tartışma tekniğinin kullanıldığını belirtmiştir. Soru cevap tekniğini öğrenme durumu tespiti ve anlatım tekniğini açıklamalar yapmak amacıyla kullandığını ifade etmiştir. Ders imecesi sürecinde ön bilgilerin tespitinde soru cevap, beyin fırtınası ve kavram haritası, aktif katılımı sağlamada beyin fırtınası ve tartışma, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için tartışma ve gösterip yaptırma, konuyu günlük yaşamla ilişkilendirebilmek için örnek olay ve ev ödevi yöntem ve teknikleri tercih edilmiştir. Konu ile ilgili açıklama ve tanımlama yapmak için anlatım, öğrenmenin pekiştirilmesi ve öğrencilerin konuya hazırlıklı gelmelerini sağlamak için ev ödevi, dikkat çekmek için drama yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Öa1'in kullandığı yöntem ve tekniklerin farkında olma ve kullanılma amacına yönelik bilgilerinin çeşitlendiği ve arttığı belirlenmiştir.

Öa2'nin yöntem teknik bilgisi kategorisinden ders imecesi öncesinde 39, ders imecesi sonrası 58 puan elde ettiği görülmektedir. Ders imecesi öncesinde öğrencilerin derste aktif olmasını sağlamak için tartışma, beyin fırtınası, drama yöntem ve tekniklerine yer verdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrenmede kalıcılığın sağlanmasında yine tartışma yöntemini kullandığını ifade etmiştir. Yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanmasında ev ödevini tercih etmiştir. Ders imecesi sürecinde ön bilgilerin ve öğrenme durumlarının tespitinde soru cevap, beyin fırtınası ve kavram haritası, aktif katılımı sağlamada drama, beyin fırtınası ve tartışma, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için gösterip yaptırma, öğrenmenin kalıcılığının artırılması için gösteri ve ev ödevi, özgün fikirlerin ortaya çıkarılması için beyin fırtınası, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için örnek olay ve problem çözme yöntem ve tekniklerini tercih etmiştir. Konu ile ilgili açıklama yapma ve konunun özetlenmesinde anlatım, öğrenmenin pekiştirilmesi ve öğrencilerin konuya hazırlıklı gelmelerini sağlamak için ev ödevi tekniklerini kullanmıştır. Öa2'nin kullandığı yöntem ve tekniklerin farkında olma ve kullanılma amacına yönelik bilgilerinin çeşitlendiği ve arttığı belirlenmiştir.

Öa1'in etkinlik materyal bilgisi kategorisinden ders imecesi öncesi 22, ders imecesi sonrası 38 puan elde ettiği saptanmıştır. Öa1'in ders imecesi öncesinde ders planlarında öğretim materyali olarak görsel (f=3), video (f=1), gerçek eşya (f=1) ve etkinliklere (f=4) yer verdiği belirlenmiştir. Ders imecesi öncesinde belirtilen öğretim materyallerinin konuya uygun olması (görsel, video), öğrenmeyi kolaylaştırdıkları (görsel, video) ve konuyu somutlaştırdıkları (görsel, gerçek eşya) için kullanıldığı ifade edilmiştir. Etkinliklere ise yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla öğrenmeyi kolaylaştırdıkları için yer verildiği ifade edilmiştir. Ders imecesi sürecinde öğretim materyali olarak görsel (f=5), video (f=3), gerçek eşya (f=3) ile öğrenci sunumu (f=2) ve etkinliklere (f=4) yer verdiğini belirtmiştir. Ders imecesi sürecinde belirtilen öğretim materyallerinin konuya dikkat çekmek (gerçek eşya), öğrenmeyi kolaylaştırmak (gerçek eşya, görsel, video), somutlaştırmak (video, görsel), merak uyandırmak (gerçek eşya, görsel) ve öğrenmeyi yaşama aktarabilmek (gerçek eşya) için kullanıldığı ifade edilmiştir. Öğrenci sunumu ve etkinliklere aktif katılımın sağlanması, öğrenmeyi kolaylaştırma ve konuşma becerisinin gelişimi için yer verildiği ifade edilmiştir. Ders imecesi sürecinde Öa1'in kullandığı etkinliklerin çeşitlendiği ve arttığı, öğretim materyallerinin arttığı, öğretim materyalleri ve etkinliklerin kullanılma amacına yönelik bilgilerinin çeşitlendiği ve arttığı tespit edilmiştir.

Öa2'nin etkinlik materyal bilgisi kategorisinden ders imecesi öncesinde 28 puan, ders imecesi sonrasında 46 puan elde ettiği görülmektedir. Ders imecesi öncesi Öa2'nin ders planlarında öğretim materyali olarak gerçek eşya (f=4), video (f=4) ve görsel (f=3), örnek olay (f=1) ve problem durumu (f=1) metinleri ile etkinlik olarak işbirlikli grup etkinliğine

(f=1) yer verdiği belirlenmiştir. Etkinlik ve materyallerin konuya uygun olması (gerçek eşya, görsel, video), öğrenmeyi kolaylaştırmaları (örnek olay metinleri), öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeleri (problem durumu metinleri) ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaları (etkinlik, görsel, video) için tercih edildiği belirtilmiştir. Ders imecesi sürecinde öğretim materyali olarak gerçek eşya (f=3), video (f=4) ve görsel (f=5) ile öğrenci sunumu (f=2) ve etkinliklere (f=5) yer verildiği belirtilmiştir. Öğretim materyallerinin dikkat çekmek (gerçek eşya), yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanması (gerçek eşya), öğrenmeyi kolaylaştırmak (video, görsel), somutlaştırmak (gerçek eşya, görsel) ve öğrenmenin kalıcılığını artırmak (gerçek eşya, video, görsel) için tercih edildiği belirtilmiştir. Etkinlik ve öğrenci sunumlarının derste aktif katılımın sağlanması, öğrencilerin özgüvenlerinin, konuşma ve empati becerilerinin gelişimi için kullanıldığı ifade edilmiştir. Öa2'nin de ders imecesi sürecinde kullandığı etkinliklerin çeşitlendiği ve sayısının arttığı, öğretim materyali ve etkinliklerin tercih edilme amacına yönelik bilgilerinin yine çeşitlendiği ve arttığı tespit edilmiştir.

Öğretimsel stratejiler temasına ilişkin Öb1'in ders imecesi öncesi 128, ders imecesi sonrası 136 puan, Öb2'nin ise ders imecesi öncesi 124, ders imecesi sonrası 141 puan elde ettiği görülmektedir. Ders imecesi sürecinde Öb1 ve Öb2'nin öğretimsel stratejiler bilgilerinde olumlu yönde bir değişim olduğu saptanmıştır. Öb1 ve Öb2'nin kullanılan yöntem teknikler kategorisinde sırası ile ders imecesi öncesi 52 ve 55 puan aldıkları görülmektedir. Ders imecesi sürecinde bu kategorideki puanlarının 66'ya yükseldiği saptanmıştır.

Ders imecesi öncesinde Öb1'in kullandığı yöntem teknikler incelendiğinde öğretmen merkezli öğretim tekniklerinden anlatım (f=8) ve gösteri (f=8), etkileşim temelli yöntem ve tekniklerden soru cevap (f=8) ve tartışma (f=2) tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca metin okuma (f=8) ve ev ödevi (f=8) tekniklerine de yer verdiği görülmektedir. Ders imecesi öncesinde Öb2'nin kullandığı yöntem teknikler incelendiğinde öğretmen merkezli öğretim tekniklerinden anlatım (f=8) ve gösteri (f=8); etkileşim temelli yöntem ve tekniklerden soru cevap (f=8), gösterip yaptırma (f=2) öğrenci merkezli yöntem olarak drama (f=5) tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca yazı yazdırma (f=2) ve ev ödevi (f=1) tekniklerini de kullandığı tespit edilmiştir.

Ders imecesi sürecinde Öb1 ve Öb2'nin kullandığı yöntem ve teknikler incelendiğinde öğretmen merkezli öğretim tekniklerinden anlatım (f=8) ve gösteri (f=8); etkileşim temelli yöntem ve tekniklerden soru cevap (f=8), beyin fırtınası (f=3), örnek olay (f=2), tartışma (f=2), gösterip yaptırma (f=1), öğrenci merkezli yöntem olarak drama (f=1) tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca ev ödevi (f=5), rol oynama (f=4), kavram haritası (f=2), zihin haritası (f=1) ve yazı yazdırma (f=1) tekniklerinin de kullanıldığı tespit edilmiştir. Ders

imecesi sürecinde Öb1 ve Öb2'nin kullandığı yöntem tekniklerin daha da çeşitlendiği ve ders planlarında ortalama daha çok yöntem ve tekniğe yer verdikleri belirlenmiştir.

Öb1'in yöntem teknik bilgisi kategorisinden ders imecesi öncesi 57 puan, ders imecesi sonrasında 49 puan elde ettiği görülmektedir. Ders imecesi öncesinde ön bilgilerin tespitinde soru cevap, okuma, dinleme ve anlama becerilerinin gelişiminde metin okuma, öğrenmenin pekiştirilmesinde ve kalıcılığı sağlamada ev ödevi tekniklerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Ders imecesi sürecinde öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri ve öğrenmelerinin pekiştirilmesi için ev ödevi, ön bilgileri tespit etmek ve tartışma ortamı oluşturmak için soru cevap, beyin fırtınası ve kavram haritası, aktif katılımı sağlamak için beyin fırtınası, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamak için drama, dikkatlerini konuya çekmek için rol oynama yöntem ve tekniklerinin tercih edildiği belirtilmiştir. Ders imecesi öncesi tüm ders planlarında yer verdiği metin okuma tekniği ders imecesi sürecinde hiç kullanmadığı, ev ödevi tekniğini ise daha az kullandığı görülmektedir. Öb1'in yöntem ve tekniklerin kullanılma amacına yönelik bilgilerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak yeni yöntemler kullanılması ve alışılmış öğretim yöntemlerinin dışına çıkılmasının yöntem teknik bilgisi kategorisinde ders imecesi öncesine göre elde edilen puanın azalmasına neden olduğu söylenebilir.

Öb2'nin yöntem teknik bilgisi kategorisinden ders imecesi öncesi 44 puan, ders imecesi sürecinde 54 puan elde ettiği görülmektedir. Ders imecesi öncesinde araştırma becerisinin gelişiminde ev ödevi, yazma becerisinin gelişiminde yazı yazdırma, ön bilgilerin tespitinde soru cevap, konuyu özetlemede anlatım, aktif katılımın sağlanmasında gösterip yaptırma ve drama yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca gösterip yaptırma tekniği öğrenmeyi kolaylaştırma, drama yöntemi eğlenerek öğrenme, ilgi çekme ve empati becerisinin gelişimi için tercih edilmiştir. Ders imecesi sürecinde araştırma becerisinin gelişimi, öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve kalıcılığı için ev ödevi, öğrencilerin kısa zamanda çok fikir sunmalarını sağlamak için beyin fırtınası, yazma becerisinin gelişimi için yazı yazdırma, görselleştirme, somutlaştırma ve öğrenmenin kalıcılığı için gösteri, ön bilgilerin tespitinde soru cevap, beyin fırtınası ve kavram haritası, dikkat çekmek için rol oynama, aktif katılımın sağlanmasında beyin fırtınası ve drama, kalıcı öğrenme için tartışma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir. Öb2'nin yöntem ve tekniklerin kullanılma amacına yönelik bilgilerinin çeşitlendiği ve arttığı belirlenmiştir.

Öb1'in etkinlik materyal bilgisi kategorisinden ders imecesi öncesi 19 puan, ders imecesi sürecinde 21 puan elde ettiği görülmektedir. Ders imecesi öncesi ders planlarında video (f=8) ve etkinliğe (f=1) yer verdiği belirlenmiştir. Öğretim materyallerinin konunun somutlaştırılmasında, etkinliğin yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanmasında kullanıldığı belirtilmiştir. Ders imecesi sürecinde video (f=5) ve görsel (f=5) ile öğrenci sunumu (f=1) ve etkinliğe (f=1) yer verdiği belirlenmiştir. Öğretim materyallerinin görselleştirme ve konunun

somutlaştırılmasında, öğrenci sunumunun konuşma becerisinin gelişiminde, etkinliğin yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanmasında kullanıldığı ifade edilmiştir. Ders imecesi sürecinde Öb1'in görsel işitsel materyallerin yanı sıra görsel materyalleri de kullandığı tespit edilmiştir.

Öb2'nin etkinlik materyal bilgisi kategorisinden ders imecesi öncesi 25 puan, ders imecesi sürecinde 21 puan elde ettiği görülmektedir. Ders imecesi öncesinde Öb2'nin ders planlarında video (f=8) ve etkinliklere (f=3) yer verdiği belirlenmiştir. Öğretim materyallerinin konunun somutlaştırılmasında, öğrenmeyi kolaylaştırma ve kalıcılığı artırmak, etkinliklerin ise aktif katılım, konuşma becerisinin gelişimi ve yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanmasında kullanıldığı belirtilmiştir. Ders imecesi sürecinde video (f=5) ve görsel (f=5) ile öğrenci sunumu (f=1) ve etkinliğe (f=1) yer verdiği belirlenmiştir. Öğretim materyallerinin görselleştirme, konunun somutlaştırılması ve öğrenilenlerin kalıcılığında, öğrenci sunumunun konuşma becerisinin gelişiminde, etkinliğin aktif katılımın sağlanmasında kullanıldığı ifade edilmiştir.

4.1.3.5. Ders İmecesinin Ölçme Değerlendirme Bilgisinin Gelişimine Etkisi

Bu bölümde ders imecesi öncesi ve sonrası öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgilerine yönelik elde ettikleri puanların karşılaştırılması yapılarak ders imecesi sürecinde öğretmenlerin bu bağlamda gelişimi açıklanmıştır.

Tablo 90. Ölçme Değerlendirme Bilgisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ								
Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Bilgisi								
Kategoriler	Ders İmecesi Öncesi				Ders İmecesi Sonrası			
	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2
Kullanılan Soru Türleri	29	30	32	32	34	34	32	32
Soru Türü Bilgisi	8	8	8	8	8	12	8	8
Toplam	37	38	40	40	42	46	40	40
Değişim %					%14,5	%21,1	%0	%0

Ölçme değerlendirme bilgisi temasına ilişkin Öa1'in ders imecesi öncesi 37 puan, ders imecesi sonrası 42 puan, Öa2'nin ise ders imecesi öncesi 38 puan ders imecesi sonrası 46 puan elde ettiği görülmektedir. Kullanılan soru türleri kategorisinden ders imecesi öncesi Öa1'in 29, Öa2'nin 30, ders imecesi sonrası Öa1 ve Öa2'nin 34 puan elde ettikleri saptanmıştır. Ölçme değerlendirmede ders imecesi öncesinde Öa1'in açık uçlu (f=8), boşluk doldurma (f=7), çoktan seçmeli (f=7) ve doğru yanlış (f=7) soru türlerine, Öa2'nin ise boşluk doldurma (f=8), çoktan seçmeli (f=8), doğru yanlış (f=8), eşleştirme (f=2), açık uçlu (f=2) soru türlerine ve öz değerlendirmeye (f=1) yer verdiği tespit edilmiştir. Ders imecesi sürecinde Öa1 ve Öa2'nin eşleştirme (f=8), boşluk doldurma (f=7), çoktan seçmeli (f=7), doğru yanlış (f=6) ve bulmaca (f=3) soru türlerine yer verdikleri saptanmıştır. Ders imecesi

sürecinde kullanılan soru türlerinin farklılaştığı ve az da olsa tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarına yer verildiği görülmektedir.

Öa1'in soru türü bilgisi kategorisinden ders imecesi öncesi ve sonrası 8 puan elde ettiği tespit edilmiştir. Ders imecesi öncesinde çok yönlü ölçme (f=1) ve değerlendirme (f=3), doğru ölçme (f=1) ve değerlendirme (f=1), öğrenme durumu tespiti (f=1) için belirtilen soru türlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Tesadüfi öğrenmelerin belirlenmesi (f=1) amacıyla açık uçlu ve boşluk doldurma sorularına yer verildiği de ifade edilmiştir. Ders imecesi sürecinde çok yönlü ölçme (f=5) ve değerlendirme (f=3) için soru türlerinin tercih edildiği belirtilmiştir.

Öa2'nin soru türü bilgisi kategorisinden ders imecesi öncesi 8 puan, ders imecesi sonrası 12 puan elde ettiği tespit edilmiştir. Ders imecesi öncesinde ölçmenin geçerliliğini (f=1) ve güvenilirliğini (f=5) artırmak için boşluk doldurma soru türüne, ölçmenin verimliliği (f=2) için açık uçlu, doğru yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, eşleştirme soru türlerine ve öz değerlendirmeye yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca değerlendirmede kolaylık sağladığı (f=1) için çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve doğru yanlış soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Ders imecesi sürecinde güvenilirliği artırmak için boşluk doldurma ve bulmaca, merak uyandırmak için bulmaca soru türlerine yer verildiği belirtilmiştir. Ayrıca soru çeşitliliği ve değerlendirmede kolaylık sağlanması amacıyla belirtilen soru türlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Öa2'nin yapılan ölçme değerlendirmede kullanılan soru türlerine ilişkin yeni soru türlerine yer vermesine ve soru türünün öğrenciler üzerinde nasıl bir etki oluşturacağına ilişkin bilgisinin artmasına bağlı olarak soru türü bilgisinin geliştiği söylenebilir.

Öb1 ve Öb2'nin ölçme değerlendirme bilgisi temasına ilişkin ders imecesi öncesi ve sonrasında 40 puan elde ettikleri görülmektedir. Kullanılan soru türleri kategorisinden ders imecesi öncesi ve sonrasında 32 puan, soru türü bilgisi kategorisinden de yine ders imecesi öncesi ve sonrası 8 puan elde ettikleri görülmektedir. Ders imecesi öncesi ve sonrasında Öb1 ve Öb2'nin tüm ders planlarında ölçme değerlendirmede açık uçlu (f=8), boşluk doldurma (f=8), çoktan seçmeli (f=8) ve doğru yanlış (f=8) soru türlerine yer verdiği tespit edilmiştir. Öb1 öğrenme durumu tespiti (f=8), Öb2 ise farklı bilgi ve becerileri ölçmek (f=8) için ölçme değerlendirme yapıldığını belirtmişlerdir.

4.1.3.6. Ders İmecesinin Öğrenci Anlayışları Bilgisinin Gelişimine Etkisi

Bu bölümde ders imecesi öncesi ve sonrası öğretmenlerin öğrenci anlayışları bilgilerine yönelik elde ettikleri puanların karşılaştırılması yapılarak ders imecesi sürecinde öğretmenlerin bu bağlamda gelişimi açıklanmıştır.

Tablo 91. Öğrenci Anlayışları Bilgisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

TEMA: PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ								
Alt Tema: Öğrenci Anlayışları Bilgisi								
Kategoriler	Ders İmecesini Öncesi				Ders İmecesini Sonrası			
	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2
Öğrencinin Derse Uyumunu	7	6	-	2	9	9	7	7
Öğrenci Ön Bilgisi	13	17	7	11	23	20	13	15
Öğrenme Güçlüğü	5	4	-	4	6	8	-	2
Kavram Yanılgısı	8	-	-	1	5	3	-	-
Toplam	33	27	7	18	43	40	20	24
Değişim %					%30,3	%48,2	%185,7	%33,3

Öa1'in öğrenci anlayışları bilgisi temasına ilişkin ders imecesi öncesi 33 puan, ders imecesi sonrası 43 puan, Öa2'nin ise ders imecesi öncesi 27 puan, ders imecesi sonrası 40 puan elde ettikleri görülmektedir. Ders imecesi öncesi Öa1 öğrencinin derse uyumu kategorisinde derse girişte dikkat çekme etkinlikleri (f=7) planladığı saptanmış ve toplam 7 puan elde ettiği belirlenmiştir. Öa1'in dikkat çekme etkinliklerinde gösteri (f=3), rol oynama (f=2), drama (f=1), örnek olay (f=1) yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Öa2'nin ise derse girişte dikkat çekme (f=4) ve merak uyandırma (f=2) etkinlikleri planladığı saptanmış ve toplam 6 puan elde ettiği belirlenmiştir. Öa2'nin dikkat çekme etkinliklerinde gösteri (f=3) ve örnek olay metinleri (f=1), merak uyandırma etkinliğinde ise materyaller gizlenmiştir.

Ders imecesi sürecinde Öa1 ve Öa2'nin öğrencinin derse uyumu kategorisinde derse girişte dikkat çekme (f=7) ve merak uyandırma (f=2) etkinliklerini gerçekleştirdikleri ve 9 puan elde edildiği tespit edilmiştir. Dikkat çekme etkinliklerinde gösteri (f=5), rol oynama (f=1), drama (f=1), örnek olay (f=1) yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Merak uyandırma etkinlikleri ise materyalin gizlenmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Öa1 ders imecesi öncesi öğrenci ön bilgisi kategorisinde kazanımlara yönelik belirttiği öğrenci ön bilgilerinden (f=12) toplam 13 puan elde etmiştir. Belirtilen 12 ön bilgiden 11'i harekete geçirilmiş ancak sadece 2 ön bilginin tespitinin yapıldığı saptanmıştır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesinde soru cevap (f=4), gösteri (f=3), drama (f=2), örnek olay (f=2), rol oynama (f=1), anlatım (f=1), beyin fırtınası (f=1) yöntem ve teknikleri tercih edilmiştir. Ön bilgilerin tespitinde beyin fırtınası (f=1) ve soru cevap (f=1) teknikleri kullanılmıştır. Ders imecesi sürecinde öğrenci ön bilgisi kategorisinde kazanımlara yönelik belirttiği öğrenci ön bilgilerinden (f=17) toplam 23 puan elde etmiştir. Belirtilen 17 ön bilgiden 14'ünün harekete geçirildiği ve 9 ön bilginin tespitinin yapıldığı saptanmıştır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesinde ev ödevi (f=6), drama (f=4), soru cevap (f=3), örnek olay (f=3) yöntem ve teknikleri ile etkinliğin (f=1) tercih edildiği belirlenmiştir. Ön bilgilerin tespitinde beyin fırtınası (f=2), zihin haritası (f=2), soru cevap (f=2) ve ev ödevi (f=1) teknikleri ile öğrenci sunumu (f=3) ve etkinliğin (f=1) kullanıldığı tespit edilmiştir. Öa1'in ders imecesi

sürecinde kazanıma yönelik ön bilgi belirtme sayısı, ön bilginin tespiti ve harekete geçirilmesi bağlamında öğrenci anlayışları bilgisinin geliştiği söylenebilir.

Öa2 öğrenci ön bilgisi kategorisinde kazanımlara yönelik belirttiği öğrenci ön bilgilerinden (f=21) toplam 17 puan elde etmiştir. Belirtilen 21 ön bilgiden 12'si harekete geçirildiği ve 5 ön bilginin tespitinin yapıldığı saptanmıştır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesinde soru cevap (f=5), tartışma (f=3), gösteri (f=3), örnek olay (f=1) yöntem ve teknikleri tercih edilmiştir. Ön bilgilerin tespitinde soru cevap tekniği (f=3) ile beyin fırtınası ve zihin haritası tekniklerinin birlikte (f=2) kullanıldığı görülmüştür. Ders imecesi sürecinde kazanımlara yönelik belirttiği öğrenci ön bilgilerinden (f=17) toplam 20 puan elde etmiştir. Belirtilen 17 ön bilgiden 16'sının harekete geçirildiği ve 4 ön bilginin tespitinin yapıldığı saptanmıştır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesinde soru cevap (f=5), ev ödevi (f=5), drama (f=5), örnek olay (f=4) yöntem ve teknikleri tercih edilmiştir. Ön bilgilerin tespitinde beyin fırtınası (f=2), zihin haritası (f=2) teknikleri ile öğrenci sunumu (f=2) kullanıldığı tespit edilmiştir. Öa2'nin ders imecesi sürecinde kazanıma yönelik ön bilgi belirtme sayısı azalmasına rağmen öğrenci ön bilgisi kategorisindeki puanın arttığı görülmektedir. Bunun nedeni ön bilginin tespiti ve harekete geçirilmesine yönelik yönergelere ders planında daha çok yer vermesi olarak açıklanabilir. Bu bağlamda Öa2'nin öğrenci anlayışları bilgisinin geliştiği söylenebilir.

Öa1 ders imecesi öncesi öğrenme güçlüğü kategorisinden kazanımlara yönelik belirttiği öğrenme güçlüklerinden (f=7) toplam 5 puan elde etmiştir. Belirtilen 7 öğrenme güçlüğünden 5 tanesinin aşılmasına yönelik öğretim planlanmıştır. Öğrenme güçlüklerinin aşılmasına yönelik gösterip yaptırma (f=2), gösteri (f=1), anlatım (f=1) ve beyin fırtınası (f=1) teknikleri tercih edilmiştir. Ders imecesi sürecinde öğrenme güçlüğü kategorisinden kazanımlara yönelik belirtilen öğrenme güçlüklerinden (f=8) toplam 6 puan elde etmiştir. Belirtilen 8 öğrenme güçlüğünden 6 tanesinin aşılmasına yönelik öğretim planlanmıştır. Öğrenme güçlüklerinin aşılmasına yönelik gösteri (f=2), gösterip yaptırma (f=1), anlatım (f=1), ev ödevi (f=1) ve beyin fırtınası (f=1) teknikleri tercih edilmiştir. Öa1'in öğrenme güçlüğüne aşılmasında yeni teknikler kullandığı görülmektedir. Öa1'in öğrenme güçlüğü kategorisi bağlamında öğrenci anlayışları bilgisinde gelişim sağladığı söylenebilir.

Öa2 öğrenme güçlüğü kategorisinden kazanımlara yönelik belirttiği öğrenme güçlüklerinden (f=9) toplam 4 puan elde etmiştir. Belirtilen 9 öğrenme güçlüğünden 4 tanesinin aşılmasına yönelik öğretim planlanmıştır. Öğrenme güçlüklerinin aşılmasına yönelik gösteri (n=2), gösterip yaptırma (n=1) ve anlatım (n=1) teknikleri tercih edilmiştir. Ders imecesi sürecinde kazanımlara yönelik belirttiği öğrenme güçlüklerinden (n=9) toplam 8 puan elde etmiştir. Belirtilen 9 öğrenme güçlüğünden 8 tanesinin aşılmasına yönelik öğretim planlanmıştır. Öğrenme güçlüklerinin aşılmasına yönelik gösteri (n=4), gösterip

yaptırma (n=1), ev ödevi (n=1), drama (n=1) yöntem teknikleri ile etkinliğin (n=1) kullanıldığı görülmektedir. Öa2'nin öğrenme güçlüğü'nün aşılmasında yeni teknikler kullandığı ve belirttiği öğrenme güçlüklerinin neredeyse tamamına yakınına yönelik öğretim planladığı görülmektedir. Öa2'nin öğrenme güçlüğü kategorisi bağlamında öğrenci anlayışları bilgisinde nispeten daha çok gelişim sağladığı söylenebilir.

Öa1 kavram yanlışlığı kategorisinden kazanımlara yönelik belirttiği olası kavram yanlışlarından (n=14) toplam 8 puan elde etmiştir. Belirtilen 14 olası kavram yanlışlığından 2 tanesinin tespiti yapıldığı ve 6 tanesine yönelik öğretimin planlandığı saptanmıştır. Olası kavram yanlışlıklarının tespitinde soru cevap (n=2), öğretiminde anlatım (n=4), gösteri (n=3) ve gösterip yaptırma (n=1) tekniklerinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Ders imecesi sürecinde kazanımlara yönelik belirttiği olası kavram yanlışlarından (n=4) toplam 5 puan elde etmiştir. Belirtilen 4 olası kavram yanlışlığından 2 tanesinin tespiti yapıldığı ve 3 tanesine yönelik öğretimin planlandığı saptanmıştır. Olası kavram yanlışlıklarının tespitinde soru cevap (n=1), etkinlik (n=1) ve örnek olay durumları (n=1), öğretiminde gösteri (n=2) ve anlatım (n=1) tekniklerinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Öa1 ders imecesi sürecinde daha az sayıda olası kavram yanlışlığı belirtmiştir. Ancak belirtilen olası kavram yanlışlığı ile kavram yanlışlığının tespiti ve öğretimine yönelik yapılan planlama dikkate alındığında kavram yanlışlığı bağlamında öğrenci anlayışları bilgisinin geliştiği ifade edilebilir.

Öa2 kavram yanlışlığı kategorisinden kazanımlara yönelik belirttiği olası kavram yanlışlarından (n=2) puan elde edememiştir. Çünkü belirtilen kavram yanlışlıklarının tespitine ve öğretimine yönelik bir planlama yapılmamıştır. Ders imecesi sürecinde kazanımlara yönelik belirttiği olası kavram yanlışlarından (n=3) toplam 3 puan elde etmiştir. Belirtilen 3 olası kavram yanlışlığından 1 tanesinin tespiti yapıldığı ve 2 tanesine yönelik öğretimin planlandığı saptanmıştır. Olası kavram yanlışlığının tespitinde soru cevap (n=1), öğretiminde gösteri (n=2) tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Öa2'nin belirttiği kavram yanlışlığı sayısı, belirtilen kavram yanlışlığının tespiti ve öğretimi bağlamında öğrenci anlayışları bilgisinin geliştiği söylenebilir.

Öb1'in öğrenci anlayışları bilgisi temasına ilişkin ders imecesi öncesi 7 puan, ders imecesi sonrası 20 puan, Öb2'nin ise ders imecesi öncesi 18 puan, ders imecesi sonrası 24 puan elde ettiği görülmektedir. Öb1'in öğrencinin derse uyumu kategorisinden dikkat çekme ve merak uyandırma etkinlikleri planlamadığından dolayı puan alamadığı, Öb2'nin derse girişte dikkat çekme etkinlikleri (n=2) planladığı saptanmış ve toplam 2 puan elde ettiği belirlenmiştir. Öb1 ve Öb2 ders imecesi sürecinde dikkat çekme etkinlikleri (n=7) gerçekleştirildiği görülmüş ve toplam 7 puan elde edildiği saptanmıştır. Dikkat çekme etkinlikleri rol oynama (n=4), oyun etkinliği (n=1), yüksek sesle derse giriş (n=1) ve öğrenme ortamında yapılan değişiklik (n=1) bağlamında planlanmıştır.

Öb1 öğrenci ön bilgisi kategorisinde kazanımlara yönelik belirttiği öğrenci ön bilgilerinden (n=9) toplam 7 puan elde etmiştir. Belirtilen 9 ön bilgiden 2'si harekete geçirilmiş ve 5 ön bilginin tespitinin yapıldığı saptanmıştır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesinde soru cevap tekniği (n=2), tespitinde yine soru cevap tekniği (n=4), tartışma yöntemi (n=1) kullanılmıştır. Ders imecesi sürecinde kazanımlara yönelik belirttiği öğrenci ön bilgilerinden (n=10) toplam 13 puan elde etmiştir. Belirtilen 10 ön bilgiden 8'i harekete geçirilmiş ve 5 ön bilginin tespitinin yapıldığı saptanmıştır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesinde soru cevap tekniği (n=4), ev ödevi (n=2), beyin fırtınası (n=1), kavram haritası (n=1), anlatım (n=1), drama (n=1), rol oynama (n=1), örnek olay (n=1) yöntem ve teknikleri ile dikkat çekme etkinliğinin (n=1) kullanıldığı saptanmıştır. Ön bilgilerin tespitinde ise soru cevap (n=3), beyin fırtınası (n=3), kavram haritası (n=2) ve zihin haritası (n=1) teknikleri kullanılmıştır. Öb1'in belirttiği ön bilgileri harekete geçirmesi ve ön bilgilerin harekete geçirilmesi ile tespitinde kullandığı yöntemler bağlamında öğrenci anlayışları bilgisinin geliştiği ifade edilebilir.

Öb2 öğrenci ön bilgisi kategorisinde kazanımlara yönelik belirttiği öğrenci ön bilgilerinden (n=17) toplam 11 puan elde etmiştir. Belirtilen 17 ön bilgiden 2'si harekete geçirilmiş ve 9 ön bilginin tespitinin yapıldığı saptanmıştır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesinde etkinlik (n=1), ev ödevi (n=1) ve dikkat çekme etkinliğinin (n=1) tercih edildiği belirlenmiştir. Ön bilgilerin tespitinde soru cevap tekniği (n=8) ve öğrenci sunumu (n=1) etkinliği kullanılmıştır. Ders imecesi sürecinde öğrenci ön bilgisi kategorisinde kazanımlara yönelik belirttiği öğrenci ön bilgilerinden (n=15) toplam 15 puan elde etmiştir. Belirtilen 15 ön bilgiden 9'u harekete geçirilmiş ve 6 ön bilginin tespitinin yapıldığı saptanmıştır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesinde soru cevap (n=5), anlatım (n=1), ev ödevi (n=1), drama (n=1), rol oynama (n=1), örnek olay (n=1) ve dikkat çekme etkinliğinin (n=1) tercih edildiği belirlenmiştir. Ön bilgilerin tespitinde soru cevap tekniği (n=4) beyin fırtınası (n=3), kavram haritası (n=2) ve zihin haritası (n=1) teknikleri kullanılmıştır. Öb2'nin kazanımlara yönelik belirttiği ön bilgi sayısı azalmasına rağmen elde ettiği puan artmıştır. Bu bağlamda Öb2'nin özellikle ön bilgileri harekete geçirme eğiliminin artması ve ön bilgilerin harekete geçirilmesi ve tespitinde kullandığı yöntemlerin çeşitlenmesi açısından öğrenci anlayışları bilgisinin geliştiği ifade edilebilir.

Öb1 ders imecesi öncesi (n=2) ve sonrasında (n=1) belirttiği öğrenme güçlüklerinden, öğrenme güçlüklerinin aşılmasına yönelik bir planlama yapılmadığı için öğrenme güçlüğü kategorisinden puan elde edememiştir. Öb2 öğrenme güçlüğü kategorisinden kazanımlara yönelik belirtilen öğrenme güçlüklerinden (n=5) toplam 4 puan elde etmiştir. Belirtilen 5 öğrenme güçlüğünden 4 tanesinin aşılmasına yönelik öğretim planlanmıştır. Öğrenme güçlüklerinin aşılmasına yönelik gösterip yaptırma (n=1), drama

(n=2), anlatım (n=2) yöntem ve teknikleri tercih edilmiştir. Ders imecesi sürecinde kazanımlara yönelik belirtilen öğrenme güçlüklerinden (n=7) toplam 2 puan elde etmiştir. Belirtilen 7 öğrenme güçlüğünden 2 tanesinin aşılmasına yönelik öğretim planlanmıştır. Öğrenme güçlüklerinin aşılmasına yönelik ev ödevi (n=1), gösteri (n=1) ve gösterip yaptırma (n=1) teknikleri tercih edilmiştir. Öğrenme güçlüğü bağlamında Öb2 ders imecesi öncesinde elde ettiği puandan daha az puan elde ettiği söylenebilir. Bunun nedeninin Öb2'nin iş birliği yaptığı diğer ders imecesi üyesinin öğrenme güçlüğü olmayacağını düşünmesi ve öğrenme güçlüğüne yönelik planlamanın yapılmasında güçlük yaşanmış olabileceği söylenebilir.

Öb1 ders imecesi öncesi ve sonrasında kazanımlara yönelik olası kavram yanılgısı belirtmemiş ve kavram yanılgıları kategorisinden puan alamamıştır. Öb1'in ele alınan kazanımlara ilişkin öğrencilerde kavram yanılgısının olmayacağını düşündüğü ifade edilebilir. Öb2 kavram yanılgısı kategorisinden kazanımlara yönelik belirtilen olası kavram yanılgılarından (n=3) 1 puan elde etmiştir. Belirtilen 3 olası kavram yanılgısından yalnızca birinin tespitine yönelik soru cevap tekniği kullanılmıştır. Ders imecesi sürecinde kazanımlara yönelik belirtilen olası kavram yanılgılarından (n=2) kavram yanılgısının tespiti ve öğretimine yönelik bir planlama yapılmadığı için puan elde edememiştir. Kavram yanılgısı bağlamında Öb2 ders imecesi öncesinde puan elde etmesine rağmen ders imecesi sürecinde puan alamadığı görülmektedir. Bunun nedeninin öğrenme güçlüğü kategorisinde olduğu gibi Öb2'nin iş birliği yaptığı diğer ders imecesi üyesinin kavram yanılgısının olmayacağını düşünmesi ve kavram yanılgısına ilişkin planlamanın yapılmasında güçlük yaşanmış olabileceği söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ve Ders İmecesine Yönelik Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakat sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim ve ders imecesine yönelik görüşleri sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri

Bu bölümde ders imecesi süreci öncesinde katılımcı öğretmenlerden elde edilen mesleki gelişime yönelik bulgular sunulmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri hizmet içi eğitim ve hizmet içi eğitimde öğretmen iş birliği temaları altında toplanmıştır.

4.2.1.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşleri hizmet içi eğitimlere yönelik olumsuz görüşler ve hizmet içi eğitimlere yönelik beklentiler kategorileri altında sunulmuştur.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik olumsuz görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Hizmet içi eğitimlerin ben hiçbir şekilde faydalı olduğunu düşünmüyorum. Sebebi şöyle. Hizmet içi eğitim şöyle veriliyor hocam. Gidiyoruz oraya bir tane slayt açılıyor. Bu slaytı veren hocamız ordan okuyor. Yani biz orada etkili şekilde dinleme bile yapamıyoruz. Neden? Çünkü karşınızdaki zaten slaytı okuyor alıp biz de okuyabiliriz. Zamanla uykumuz geliyor. Ben gittiğim bir hizmet içi eğitimde slayt dahi getirmeyip de hocam slayt açılmıyor ama siz hayal edin diyen hocalarla bile karşılaştık. Bu şekilde bir uygulamanın ne kadar etkili olacağı malum.

Öa2: Bence bu hizmet içi eğitim günümüzde daha çok okul sonrasında öğretmenlere veriliyor. Öğretmen okul sonrasında da kendini yorgun hissettiği için hizmet içi eğitimden verim alamıyor. Bence bu hizmet içi eğitimlerde bir öğretmen anlatıyor. Ya da okuyor diyelim diğerleri dinliyor. Ben bunun çok verimli olduğunu düşünmüyorum.

Öb1: Genelde hizmet içi eğitimlere gittiğimiz zaman tahtayı açıyorlar biz dinliyoruz okuyorlar, biz de okuyoruz ama sıkıcı geliyor. Çok verimli olmuyor.

Öb2: Faydasını görmediklerim ise zoraki, mecburiyetten dolayı katıldığımız seminerlerdi. Yani resen bizi görevlendirdikleri hizmet içi eğitimlerde amacım sadece imza atmaktı, orda bulunduğumuzu göstermekti. Yani anlatılanları içtenlikle dinlemiyorduk.

Öğretmenler hizmet içi eğitimlerin daha çok eğitimcinin aktif olduğu konu merkezli ve katılımcıların pasif olduğunu belirtmişlerdir. Bundan dolayı eğitimlerin faydalı olmadığını, sıkıcı ve verimsiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin eğitim öğretim dönemlerinde ve okuldan hemen sonrasına planlanmasının öğretmenlerin yorgun olmasından dolayı verimliliği düşürdüğü ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak hizmet içi eğitimlerin zorunlu tutulduğu ve bunun hizmet içi eğitimlere yönelik tutumu olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik beklentileri aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Daha çok sınıfta yapılan, daha çok uygulanmış şeylerden yola çıkarak bence eğitim verilmeli. Hizmet içi eğitimler kitap üstü bilgi olmamalı yani uygulayarak yapılmalı, daha etkileşimli olmalı. Öğretmenler aktif olmalı. Yani sadece öyle birisi çıkıp anlatsın. Öğretmenler de orada dinlesin şeklinde değil. Seminer döneminde bir tane okul aile iş birliğiyle ilgili bir seminer olmuştu. O mesela sürekli oyunlar oynadığımız grupların sürekli yer değiştirdiği, iş birliği içinde istasyon yöntemlerinin uygulandığı bir uygulama oldu. O daha etkili oldu diye düşünüyorum ben. Daha kalıcı bilgi sağladı.

Öa2: Öncelikle şimdi mesela birer haftalık aralarımız olacak ya oralarda verilebilir. Ya da yaz tatili sürecinde verilebilir. Etkileşim halinde olursak mesela kodlama ile ilgili bir eğitime katılmışım. Çok aktiflik, güzel etkileşimli bir şekilde verim aldık. Aktif olduğumda daha çok motive oluyorum.

Öb1: Sınıf öğretmenine yapılan bir hizmet içi eğitim tamamen öğretmenin uygulama yapabileceği hizmet içi eğitim olmalı. Uygulamalı eğitimler verildiği zaman daha etkili olacağını düşünüyorum.

Öb2: Çok seminere katıldım. Çok faydalı olduğunu düşündüğüm sadece birkaç tane seminer oldu. O seminerleri de bu işin mutfağında yetişen insanlar verdi.

Sadece okunan kitaplardan edinilen bilgiyi sunanların verdikleri seminerlerde hizmet içinde hiçbir faydasını görmedim. 40 yıllık tecrübesi olan bir müfettiş abimizin 2005 yılında değişen okuma yazma müfredatına yönelik verdiği bir seminerde özellikle yazmada nasıl yapılacağını bize uygulamalı olarak öğrettiği o seminerde ben çocukların yazılarının nasıl düzeleceğini gördüm. Okuma öğretim yöntemlerini, nasıl güzel yazı yazılacağını bunların tekniklerinin hepsini eğlenceli ve uygulamalı kahkahayla dolu olan bu semineri hiç unutmuyorum. Ben bu şekilde olması gerektiğini düşünüyorum. Hangi konuda olursa olsun, yetişmiş tecrübeli bir kişinin yaptığı seminerin veya hizmet içi eğitim faaliyetinin faydalı olduğunu gördüm, olacağını da düşünüyorum. Kesinlikle gönüllü olmalı, öğretmen ihtiyacına hitap etmeli.

Öğretmenler daha çok sınıfta yapılan uygulamalardan yola çıkılarak katılımcıların etkileşimli ve aktif olduğu, iş birliğini içeren ve uygulamaya dönük bir hizmet içi eğitimin daha kalıcı bilgi sağlayacağını, daha yararlı ve etkili olacağını düşünmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyacına göre planlanması ve ara tatiller ya da yaz tatillerinde olması gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında eğitimi verecek kişinin verilecek olan eğitimde tecrübeli olması gerektiği ifade edilmiştir.

4.2.1.2. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Öğretmen İş Birliğine Yönelik Görüşleri

Ders imecesi öncesi öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede öğretmenlerin *Belirli sayıda öğretmenin bir araya gelerek iş birliği halinde derse hazırlık yapmaları, derste gözlem yapmaları ve ders sonunda değerlendirme yapmaları sizce öğretim sürecine nasıl etkisi olur?* sorusuna yönelik verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Öa1: Faydalı olabilir. Çünkü bizim göremediğimiz sınıfla ilgili olan şeyleri diğer öğretmenlerimiz daha iyi görebilir. Bu konuda bize yardımcı olabilir. Yani ne kadar çok fikir varsa o kadar çok faydalı olur. Ders sonrasında yapılacak değerlendirmenin objektif olması gerekiyor. Objektif yapıldığı zaman faydalı olabilir. Tamamen kişiye dönük bir eleştiri şeklinde olursa faydasız olur.

Öa2: Bence gayet olumlu katkısı olur. Çünkü benim bu sizin söylediğiniz şeyi kabul etmemdeki temel sebep de biz zaten bunu diğer hocalarımız zümrelerimizle yapıyoruz özellikle bir arkadaşıyla yani acaba yarın ne işlese hani oturuyoruz bir arada bu etkinliği mi yapalım şu etkinliği mi yapalım nasıl yapalım bu değerlendirme mi olur sonrasında o sınıfının seviyesini söylüyor ben sınıfımın seviyesine göre etkinlikler oluşturuyorum. Bu şekilde biz daha çok verim aldığımızı düşünüyorum. Bu anlamda eksiklerimizi görebiliyorduk.

Öb1: Ya şimdi o şöyle bir şey olumlu etkilediği yönler muhakkak vardır ama olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum. Neden? Sonuçta insanız, açık arama özelliğimiz çok fazla. Bunu kendi öğretmen arkadaşlarımız arasında yapılmasını, dersi dinleyip değerlendirme yapılması çok etkili olacağını düşünmüyorum.

Öb2: Ben uzun yıllar idarecilik yaptım. Bu vesile ile bütün sınıflara girip gözlem yapma şansım oldu. Nasıl bir arı tüm çiçekleri bal yapmak için gezer ben de bu idareciliği fırsata çevirdim. Derslere girerdim. Hepsinin farklı bir yöntemi vardı. Benim de bu şekilde yapmam gerekir şeklinde dediğim çok oldu. Güzel bir uygulama olur uygulanabilirse. Çünkü herkes herkesten bir şeyler öğrenebiliyor. Çünkü öğretmenlik mesleği meslektaşların uygulamalarının öğrenilmesi ile daha etkili yapılabilecek bir meslek. Kitaplarda ya da fakültelerde çok da bir şey öğrenildiğini düşünmüyorum. Kesinlikle yayılmalı ve olmalı. Çünkü bir öğretmen

arkadaş bir konuya farklı bir yönden yaklaştığını görüyorsun. Ben de bu şekilde yapabilirim diyebilirsin. Ben çok faydalı olacağını düşünüyorum. Planlama aşaması bence tam bir zümre. Bence zümre odur. Orda oturacaksın, o dersi birlikte planlayacaksın, ölçme ve değerlendirmesine birlikte karar vereceksin, uyguladığımız zaman başarılı olacağımızı, çocuğa da çok faydalı olacağını düşünüyorum. Değerlendirmenin yapılması kesinlikle yararlı olur. Eksik yönler nelerdi ya da değiştirilmesi taraflar nelerdir, gözlem yapanların bakış açısı ile değerlendirildiğinde daha sağlıklı bir sonuç elde edileceğine inanıyorum.

Dört öğretmenden üçü, öğretmenlerin iş birliği halinde ders planı hazırlamaları, ders planının uygulama aşamasının gözlemlenmesi ve ders sonrasında değerlendirme yapılmasına ilişkin bir mesleki gelişim sürecinin faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Yalnız bir öğretmen genel anlamda olumsuz olacağını ifade etmiştir. Faydalı olacağını ifade öğretmenler sürecin planlama aşamasında fikir alışverişinin olması ve fikir çeşitliliğinin sağlanması açısından faydalı olacağını belirtmişlerdir. Planın uygulama aşamasında gerçekleştirilecek olan gözlemlerle, dersi anlatan öğretmenlerin ders esnasında fark edemedikleri durumları gözlemci öğretmenlerin fark edebileceği ifade edilmiş ve gözlemlerin değerlendirme sürecine olumlu katkısı olacağı belirtilmiştir. Ders planının uygulanmasında aksayan yönlerin görülmesi açısından değerlendirme aşamasının önemli olduğu söylenmiştir. Ancak değerlendirme aşamasında grup üyelerinin objektif olması ve kişiye dönük eleştirilerin olmaması gerektiği belirtilmiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin Ders İmecesine Yönelik Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin ders imecesine yönelik görüşleri; ders imecesinin öğretmene etkisi, ders imecesinin öğrenciye etkisi, ders imecesinin öğretime etkisi, ders imecesinin uygulamadaki zorlukları ve öneriler ile ders imecesinin ülkemizde uygulanmasına ilişkin görüşler temaları altında sunulmuştur.

4.2.2.1. Ders İmecesinin Öğretmene Etkisi

Bu bölümde ders imecesinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine nasıl etkisinin olduğu öğretmen görüşleri çerçevesinde sunulmuştur.

Öa1: Etkinlik hazırlarken farklı fikirler olduğu zaman aaa evet bu da böyle olabilir mi diye düşündüm. O bakımdan çok yönlü düşünme açısından faydası oldu. Tecrübe paylaşımı oluyor. Derslerde çoğu zaman ödevleri sunmalarını istedik. Biz bu çalışmayı yapmadan önce ödev verdiğimizde çok fazla onları derste kullanmıyorduk. Kontrol edip geçiyoruz. Materyaller hazırladık yine birlikte düşündük karar verdik. Çoğu zaman kendi derslerimde böyle düşünüp uygulamıyordum belki de biraz zaman alır zor olur diye düşünüyordum. Ders imecesinde bir cesaretlendirme oldu yani yapılabiliğini gösterdi. Birlikte karar veriliyor her şeye. Böyle farklı fikirler ortaya çıkıyor. Bizim yapmak istemediğimiz ve basit gördüğümüz bir şeyi belki diğer hoca aslında önemli olduğunu bize gösterebiliyor. Çünkü bazen öğrencilerin seviyesine inmekte zorluk çekilebiliriz ama diğer öğretmenimiz o seviyeye inebilir. Her öğrencinin öğrenme stilleri farklıdır. Biz aslında bir ders planı hazırlarken tüm öğrenme stillerine hitap etmeye çalıştık. Mesela mutlaka dikkat çekmeye özen gösterdik, gelişmeye nasıl geçebileceğimizi

düşündük bunları tasarladık. Yine ölçme değerlendirme etkinliklerimize ilgili konuyla doğru orantılı şekilde karar verdik.

Öa2: Daha etkin bir materyal hazırlayabileceğim konusunda kendime güvenim yerine geldi. Çünkü hayat bilgisi dersi için genelde anlatıp geçiyorduk ya da işte video izletimi yapıyorduk. Materyallerle çocuklar daha aktif bir şekilde katılım sağlayınca güzel oldu. Değerlendirme etkinlikleri genelde benim yaptığım etkinlikler gibiydi ama bunu bir plan çerçevesinde hazırlamış olmamız çok güzeldi. Çünkü dersin öncesinde ne yapacağım, nasıl yapacağım, neyi işleyeceğim tekniğe göre yönteme göre her şeyim hazır. En ince ayrıntısına kadar her şeyim tamdı. Hatta öğretmenin ne soru soracağını bile ders planına aldık. Öğrenciden gelecek cevapları bile tahmin ettiğimiz için ona göre hazırlamıştık kendimizi. Daha sonra ben çocukların drama yapabileceğine inanmıyordum ama tahtaya çıktıklarında drama etkinliği çok sevdiler. Öğretmenim diğer öğretmenlerimizle yaptık tekrar tekrar yapalım dediler.

Öb1: Ben günlük plan hazırlamıyordum. Bu süreçte günlük planlar hazırladık. Bu günlük planların içerisinde en başta derse girerken dikkat çekme vardı. O anda hangi konuyu işleyeceğimizi çocuk algıladı. Bir ön dönüt aldık çocuklardan. Çoğunlukla dikkat çekmeden direkt konuya bugün bunu işleyeceğiz yaslan geriye çocuğum hadi anlatmaya başlıyorduk. Yani dümdüz işliyorduk. Rutin olarak konuyu anlatıyorduk. Derse giriş ve ders sürecinde de mümkün olduğu kadar somutlaştırdık materyal falan kullandık. Komşu komşunun külüne muhtaçtır sözünü tam olarak anlatabilmek için kahve falan getirmiştik. Gaz lambası falan getirmiştik. Hani bunları getirmiyorduk.

Öb2: Uygulama aşamasında gördük ki gerçekten ders planı hazırlama, öğretim yöntemini belirlerken başka arkadaşlarla beraber ortaklaşa yapmanın hem öğrenciye etkisini hem mesleki açıdan kendimize olan etkisini ben çok büyük bir farkı yaşadım. Biz beraber bir araya geldik, oturduk, farklı fikirler çıktı. Aklıma gelmeyen örnekler söylendi. Çok daha zengin bir içerik elde etme şansı buldum. Bence diğer öğretmen arkadaşlar da bunu uygulamalı. Bir araya gelebilmeli, konuşabilmeli, tartışabilmeli ve gerçekten güzel bir ders planı ortaya çıkmasını da sağlamalılar. Derse hazırlıklı gelme gibi şu anki bizim en büyük eksikliğimiz olan nokta bu. Ama bu uygulamayla ben derse hazırlıklı gelmenin, giriş yapmanın, güdülemenin, tekrardan hani hangi örneklerle dersi devam ettirip neler yapacağımızı bir plan halinde sürdürmenin çocuklar üzerindeki etkisini bu uygulamadan sonra daha iyi anladım. Diğer arkadaştan onun anlatım şekli, öğretim yöntemini kullanma ve örnek verme tarzı gibi şeylerden istifade etme şansı bulduk. Bunların bazılarını ben diğer derslerde de uyguladım.

Ders imecesi sürecinde tecrübe ve bilgi paylaşımı ile fikir çeşitliliği ve öğretim uygulamalarına ilişkin yeni yaklaşımların benimsendiği ifade edilmiştir. Ayrıca farklı fikirlerden birlikte karar alınarak fikir birliği sağlandığı belirtilmiştir. Bunun yanında öğretim materyali tasarlama ve geliştirmeye yönelik öz yeterlik inançlarının arttığı ve somut materyal kullanımı ile öğrenciler üzerindeki etkilerini görme bağlamında öğretim materyali bilgilerinin geliştiği ifade edilmiştir. Tercih edilen öğretimsel stratejilerde değişim olduğu, bu değişimin olumlu katkı sağladığı ve öğrenilen bilgi ve uygulamaların diğer derslerde de kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin öğrenme düzey ve stillerini düşünme, öğrenci cevaplarının tahmin edilmesi, öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere öğrencilerin uyum sağlayabileceğine yönelik inançlar bağlamında öğrenci anlayışları bilgilerinin geliştiği ifade edilmiştir. Daha nitelikli bir öğretim için ayrıntılı bir ders planının gerekliliğine yönelik düşüncelerinde değişim

ve ders planı oluşturma becerilerinde mesleki gelişim sağlandığı belirtilmiştir. Ayrıca ders imecesi sürecinin belli bir düzen içerisinde planlı olunmasını ve derse hazırlıklı gelinmesini sağladığı ifade edilmiştir.

4.2.2.2. Ders İmecesinin Öğrenciye Etkisi

Bu bölümde ders imecesinin öğrenciye etkisinin nasıl ve ne yönde olduğu öğretmen görüşleri çerçevesinde sunulmuştur.

Öa1: Özellikle çocuklar tarafından baktığımızda derse daha istekli gelmeye başladılar. Daha istekliler evde tekrar ediyorlar. Verdiğim ödevleri özenle yapıyorlar. Çünkü biliyorlar ki ödevi sunacaklar. Her ders farklı bir etkinlik yaptığımız için acaba bu derste ne olacak diye merakla geldiler. Ben tek başıma işlerken çocuklar çok fazla hayat bilgisi dersine önem vermiyorlardı. Ama artık hayat bilgisi dersinin de aslında onların önem vermeleri gereken bir ders olduğunu düşündüler bir matematik gibi. Bütün sınıf neredeyse derslere katıldı. Böyle soru sor cevap versin şeklinde işlediğimizde soru cevap yöntemini çok kullandığımızda hep böyle 5 6 öğrenci katılıyordu. Ama derslerimde gördük ki tüm öğrencilerimin parmak kaldırdığı oldu. Özellikle bu drama yaptığımızda örnek olaylar uyguladığımızda çok fazla katılmak istediler.

Öa2: Yani şey çocuklarda öğrenme olarak şu anlamda diğer konuyu da öğrendiler. Ama bunu sanki daha isteyerek içselleştirdiler. Ve her çarşamba öğretmenler gelecek. Hani verdiğim ödevleri daha güzel yapıp hani sizin karşınıza çıkma şeyi vardı. Ve hani karşınıza çıkarken de boş çıkmamak için bence önemsediler. Çocuklar öğretmenim bence şu etkinliği yapalım diye kendi kendilerine fikir ürettiler. Ben çocukların fikirlerini çok güzel etkilediğini düşünüyorum. Hani onlar kendilerini bir tık daha iyi ifade edebildiler. Çok güzel derse de katıldılar iki sınıf için de geçerli. Ve şu an çocuklara sözlü olarak sorsak hepsi tek tek cevap da verir. O yüzden ben konuyu çok iyi pekiştirdiklerini ve akademik olarak da kalıcı olduğunu düşünüyorum.

Öb1: Tabii bu süreçte çocukta somutlaştırdığımız için oyunlaştırdığımız dramalaştırdığımız için daha güzel kavradılar. Başarı arttı. Kıyasladığım zaman eminim soru çözdürdüğümde evimizde hayat ünitesinden daha güzel dönütler alırım, daha güzel cevaplar alırım. Okulumuzla hayatta muhakkak hani yapsalar da tam somutlaşmadığı için kavramadığı noktalar olduğu için yanıtları daha çok çıkar diye düşünüyorum.

Öb2: Bu uygulama ikinci üniteye bizi haftaya saate plana uymaya yönlendirilince çocuklarda da böyle bir sindirmede rahatlık, özümseme olduğunu gördüm. Ve dedim acaba ölçme sonuçları nasıl çıkacak diye karşılaştırdığımda yani bu üniteye çocukların çoğu full, bir ya da en fazla iki yanlış yaptıklarını, ama birinci üniteye bırakın ful yapmayı, 1 yanlış iki yanlış, 5-6 yanlışları görünce dedim ki doğru olan bu. Yani demek ki gerçekten beraber bir şeyi iş birliği halinde yaparsak ve gerekli zamanı ayırıp plan çerçevesinde uygularsak kalıcı bir öğrenmeye vesile oluyormuş. Öğrencilerin derse olan ilgisi arttı. Dersle ilgilenmeyen öğrenciler bile derse katıldılar. Şimdi sınıfın içerisinde gözlem yapan öğretmenlerin olması da bir etkide bulundu. Bu dersin çok önemli olduğu fikri oluşuyor bence onlarda. Bu kadar öğretmen geliyor. Bizim öğretmenimiz anlatıyor, diğer öğretmenlerimiz de izliyorlar. Demek ki gerçekten hani çok önemli bir ders çok önemli bir konu çocuk da bilinçaltına bunu böyle yerleştiriyor. Çocuk da acaba hani ne yapıyor ben biraz dinleyeyim, ben de katılıyım dedi. Katılımlar arttı ilgi arttı.

Ders imecesi sürecinde öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin arttığı, daha istekli ve merakla derse geldikleri, evde öğrenilen bilgileri tekrar ettikleri ve verilen ödevleri daha

özenle yaptıkları ifade edilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin hayat bilgisi dersine daha çok önem vermeye başladıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse aktif katılımlarının arttığı ifade edilmiştir. Ders imecesi kapsamında yürütülen derslerde öğrencilerin yeni ve farklı fikirler sunduğu, akademik başarılarının arttığı ve kalıcı öğrenmenin sağlandığı belirtilmiştir.

4.2.2.3. Ders İmecesinin Öğretime Etkisi

Bu bölümde ders imecesinin öğretime etkisinin nasıl ve ne yönde olduğu öğretmen görüşleri çerçevesinde sunulmuştur.

Öa2: Öğretmenler gelecek sessiz olalım falan diye kendi aralarında bir anlaşmaya vardılar. Sınıf yönetimini de olumlu yönde etkiledi. Bu süreçten önce kendim ders işlerken daha doğaçlama olduğu için hani zaman yönetimi açısından sıkıntı yaşayabiliyordum. Ders planı hazırlamak zaman yönetimini olumlu etkiledi, çok olumlu etkiledi. Yine dersimi işliyordum. Yine farklı etkinlikler çalışmalar, araştırıp yapıyordum. Ama bu etkinliklerin artırılması, çocuklara daha aktif bir şekilde sunulması açıkçası soru cevap yöntemi yapıyordum. İşte bir iki beyin fırtınası falan hayat bilgisinde. Bu evimizde hayat ünitesi sanki daha verimli geçti.

Öb1: En başta oyunlaştırdık, dikkat çektik. Hani bunların hiçbirini ben okulumuzda hayatta yapmadım. Belki çok nadir ufak tefek şeylerdir. Hani o somutlaştırmam da ne olmuştur? Günlük hayattan, kendimden örnek vermelerim olmuştur. Ama birebir çocuğun göreceği görsel sunular falan yok. Aslında ilk başta vazgeçsem mi diye düşündüm. Bir süre sonra bizim de hoşumuza gitti derse girdik baktık dikkat çekiyoruz. Çocuklardan güzel tepkiler alıyoruz. Dersi somutlaştırdık, sunularla işte görsellerle destekleyince ders daha zevkli geçiyor. Zaman daha güzel geçiyor. Hem bu bizim için olumlu oldu. Devam ettik, baktık tadına varınca.

Öb2: Ders işlerken farklı strateji yöntem teknikleri uygulamanın dersin içeriğini daha da zenginleştirdiğini, bu yöntem sayesinde daha iyi fark etmiş olduk. Ne kadar fazla tekniği, yöntemi, öğretmen harmanlayıp ders içerisinde uygulayabilirse o kadar kaliteli bir ders işlenmiş olur. Tabi bunların hepsini bir arada bir zamana sığdırmak gerçekten bir plan istiyor. Plan olmadan da belli bir sıra ile uygulayamazsınız. Yani neyi ne zaman yapacağını bilmediğin için aslında biraz zaman yönetimi sıkıntı olur ve uygulayamazsınız. Burada hazırlanan plan çerçevesinde sanki adım adım bildiğimiz için ne yapacağımızı, adım adım hazırladık yani. Ölçme değerlendirme etkinliklerinin hazırlanmış olarak dersin sonunda öğretmenin elinde bulunmasının bile ne kadar faydalı bir şey olduğunu uygulama kapsamında ben yaşadım. Normalde biz derse işlerdik. Ondan sonra bir etkinlik hazırlayalım diye zaman ayırırdık. Dersin içerisinde ve gerçekten etkinliği hazırlayıp çocuklara dağıtana kadar uygulama fırsatımız bile olmuyordu. Ama şimdi bu kapsamda biz yapılacak ölçme değerlendirme etkinliğini de hazırladığımız için dersin hangi süresinde bunu uygulayacağımızı da bildiğimiz için uygulayıp geri dönütleri bile alma şansımız oldu. İlgisi oluşunca (çocukların) sınıf disiplini sorunları çözülmüş oldu. Sınıf yönetiminde daha az sorunla karşılaştık. Takıldığımız da elimizdeki plana baktık. Bizi bir şekilde kaldığımız yönden yönlendirdi. Ve o ara öğretmen durursa ne işleyeceğini düşünürse sınıfta uğultu çıkar. Çünkü çocuklar o an dikkatini senden almış olur. Kendi aralarında konuşmalar başlar dolayısı ile sınıf yönetimi bozulur. Ama biz bu süreçte planlı gittiğimiz için çocuklara aslında bu uğultuya fırsat vermedik. Diğer arkadaşla aramızda bir güven duygusu oluştu. İş birliği yapıyoruz. Daha çok birbirimizle materyal alışverişimiz başladı. Bu uygulamadan önce merhaba merhaba işte hangi derstesin burdayız gibi kısa bir muhabbet var iken bu süreçte yarınki derste hangi materyali hazırlayalım, hangi eşyaları bulalım gibi konuşmalar da gelişti. Çok rahat şekilde diğer derslerde de takıldığımız yerlerde ya bunu nasıl yapalım şunu nasıl yapalım gibi o bana sordu ben de ona daha rahat gidebiliyorum.

Öğretimde ders imecesinin uygulanması ile sınıf yönetiminin olumlu etkilendiği ifade edilmiştir. Ders imecesi sürecinde iş birliği ile hazırlanan ayrıntılı ders planlarının zaman yönetimini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca bu süreçte öğrenci merkezli etkinliklerinin artırıldığı, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin artırıldığı ve farklılaştırıldığı, olumlu sınıf atmosferinin oluştuğu, konu ve kavramların somutlaştırıldığı ve öğretimin daha verimli geçtiği ifade edilmiştir. Ders imecesi süreci ile öğretmenler arasındaki iş birliğinin, güvenin ve materyal paylaşımlarının arttığı belirtilmiştir.

4.2.2.4. Uygulamadaki Zorluklar ve Öneriler

Bu bölümde ders imecesinin uygulanmasındaki zorluklar ve çözüm önerileri öğretmen görüşleri çerçevesinde sunulmuştur.

Öa1: Sadece çok fazla zamanımızı aldı. İşte öğle araları plan oluşturduk. Ders sonrasında değerlendirme yaptık. Sadece zaman olarak sıkıntı oldu ama onun dışında sıkıntı olmadı. Çözüm olarak güzel bir şekilde planlanması lazım. Ayrı bir planlama için belki okul saatlerine bir ders olarak eklenebilir. Birlikte işte bütün zümrelerin toplanıp aynı anda diğer ders için belki haftalık olabilir haftalık yapılabilir. Birlikte toplanılıp ayrı bir zaman oluşturulması gerekiyor. Öğretmenlerden çok fazla özverili davranıp zaman ayırması isteniyor. Buna ayrı bir zaman oluşturulup bunun da bir ders olarak görülüp yani bir mesleki gelişim dersi gibi o şekilde ek ders olarak bile bu verilebilir. Bu şekilde verildiğinde öğretmenlerin de istekli katılacağını düşünüyorum. Hani katılmış olmak için katılmak buna fayda sağlamaz çünkü. Kâğıt üstünde kalır yapmış olmak için yapılır ama yapılmaz. Fikir üretimi olmaz. Fikir ortaya çıkmadıkça yine tek düzeye biner. Belirli bir süre sonra herkes hazır ders planlarını indirmeye başlar. İki dakika yapalım falan. Ne yapalım konuşalım tarzı olmaz. Çünkü sürekli bizim yaptığımız gibi hadi öğlen görüşerim, dersten sonra görüşelim bunu bütün öğretmenler yapmaz ama öğretmene bir kazanç şeklinde bu tanınırsa daha planlı ve olumlu yapılabilir diye düşünüyorum.

Öa2: Yani nasıl diyeyim, sadece bu işte süreç yordu biraz. Hani o da şeyden dolayı acaba ders anlatabilecek miyim acaba şunu yapabilecek miyim. Evet öğretmensin dördüncü yılın ama karşımda birinin izliyor olması bile hani siz varsınız ya da işte bir meslektaşım var. Hani insan ister istemez bir geriliyordu. Ya da çocuklar mesela o süreçte tahtaya çıkıp okurken bile heceleyerek okudular. Normalde ben biliyorum o çocuklar çok güzel okuyorlar ama onlarda da bir heyecan oldu. Bunu da bir iki hafta içinde zaten kırdığımızı düşünüyorum. İlk başlarken öğretmen de öğrencileri de bundan etkileniyor ama zaman geçtikçe normal sınıf haline dönülüyor. İlk başta ben de çok heyecanlandım dediğim gibi acaba anlatabilecek miyim kekeleyecek miyim heyecan yani bir topluluk önündeyim sanki ama çocuklar da yaşadı bunu. Kendimi üniversite yıllarında staj yapıyormuş gibi de hissettim. Hep birlikte (tüm zümre öğretmenler) yapsak çok daha güzel olur. Yani en azından diğer hocalarımdan, diğer iki hocamdan da bir fikir gelirdi bize. Daha etkili, daha verimli bir şey geçirebilirdik. Ama tabii ki hani öğretmen sayısı arttıkça fikrini kabul ettirme konusunda zorluklar çıkabilir. Ama bence yine en az 3 öğretmenin etkin şekilde olması gerekiyor. Ders imecesinin kimle grup yaptığınız önemli. Grup içerisinde öğretmenler arasında iletişimin iyi olması gerekiyor, birbirinin böyle açığını aramayacak bir güven söz konusu olması lazım öğretmenler arasında.

Öb1: Boş derslerimizde bu planlamayı yapabiliriz ama genelde öğle arası çıkışlar olmuyor. Zamanlama dışında uygulama süreçleri gayet iyi..

Öb2: Biz öğle arası yaptık ama okul sonrasında olsa belki daha iyi olabilirdi. Biz öğretmenler fedakarız. Böyle güzel bir etkinlik böyle güzel bir uygulama için

gerekirse 2 3 saat dörde beşe kadar müsait olduğunda öğretmenlerimizin bekleyeceğini söyleyebilirim. Ama mecburiyet olursa ek ders verilmesi gerekir.

Ders imecesi sürecinin çok zaman aldığı ve bu süreçte özverili davranılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerde ilk zamanlar heyecan oluşturduğu ancak ilerleyen süreçlerde normale döndüğü belirtilmiştir. Ders imecesinin daha etkili ve faydalı bir süreç olarak geçirilmesi için ders imecesi aşamalarının zamanına yönelik planlamalar yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin zamanını birlikte kararlaştırdığı bir mesleki gelişim dersine yer verilebileceği önerilmiştir. Bu mesleki gelişim dersi bağlamında öğretmenlere ekonomik bir kazanç sağlanmasının öğretmenlerin ders imecesi gruplarına daha istekli katılmalarına ve ders imecesinin amacına uygun ve daha verimli bir şekilde yürütülmesine katkısı olacağı ifade edilmiştir. Fikir çeşitliliğinin sağlanması için ders imecesini yürüten ideal öğretmen sayısının en az 3 olması gerektiği ancak sayının çok olması durumunda öğretime yönelik verilecek olan kararlarda güçlüklerle karşılaşılacağı belirtilmiştir. Ayrıca ders imecesi grupları oluşturulurken birbirleri ile iletişimi iyi olan öğretmenlerin bir arada olmasına özen gösterilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Son olarak öğretmenlere yöneltilen *ders imecesinin ülkemizde bir hizmet içi eğitim yaklaşımı olarak benimsenmesini ve uygulamaya konmasını ister misiniz? Neden?* sorusuna yönelik öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Öa1: İsterim çünkü ben kendim çok düzenli programlı bir insan değilim. Ama bu benim daha düzenli ve planlı şekilde derse hazır gelmemi sağlıyor sonuçta dersi bir öyle konuya bakıp anlatmakla, tamamen ne anlatacağımı bilerek gelmek arasında çok fark var. Bana da çocuklara da daha çok faydası oluyor.

Öa2: Ya benimsenmesini istiyorum ama bu zorunlu bir hale gelmemeli. Gönüllü olmalı. Çünkü mesela tamam okulda biz 4 zümreyiz. Herkes istediği ile bu imeceyi yapabilir. Ama zorunlu olduğu zaman mesela bir köy okulunda 2 öğretmen belki belli konularda sıkıntıları vardır. Biraz önce bahsettiğim gibi o güven sağlanamazsa ya da arada iletişim sıkıntısı olursa sadece kâğıt üzerinde kalır.

Öb1: Kesinlikle. Eğitim için eğitim öğretim için isterim. Okullardaki akademik başarı artar. Öğretmenlere katkısı daha planlı ders işlemek daha düzenli ders işlemek olur. Verdiği konularda anlattığı konularda daha güzel dönüt almak olur. Mesela diğer hocamızın dersine girdiğimde ve planlama aşamasında diğer hocamızda daha orijinal fikirler olduğunu fark ettim ben. Benim daha düz bir öğretmen olduğumu yani kendimde ki eksiklikleri de gördüm aslında. Ve onun haricinde diğer hocamızın hani dersine girdiğim zaman oradan bir şey katıyorum kendime. O benim dersimi dinledi. Benden bir şeyler almıştır muhakkak. Hani bu planlama aşamasında olsun, ders dinleme aşamasında olsun. Hani kendimizi daha güzel, olumlu yönde geliştirmemiz açısından çok güzel katkısı oldu bu sürecin.

Öb2: Kesinlikle isterim. Çünkü bizim eğitim camiamızda seminerlerin çoğu sadece öğretmenler için zorunlu ve sadece imza atmak için yapılan, çoğu zaman gidildiği zaman dinlenilmeyen ve imzayı atıp kaçayım anlayışıyla yapılan gerçekten öğretmenlerin mesleki hayatına dokunmayacak etkinlikler olduğu için bize hep böyle anlamsız geliyor. Ama bu gerçekten yani seminerlerde hizmet içi eğitimlerde bu gibi çalışmalar öğretmenlerle yapılırsa eminim ki öğretmenler aktif olarak katılacaklar. Benimseyecekler ve uygulamalarında da sınıflarına yansıtacaklar.

Hem öğrenci faydalanmış olacak hem öğretmen faydalanmış olacak. Her ikisine de yararlı olduğu için insanlar sıkılmayacaklar ya da bir yük olarak algılamayacaklar. Bence kesinlikle bunun gibi çalışmaların artması lazım ve yapılması lazım. Yani güzel bir uygulama. Yani biz gönüllü olmasaydık bu işe girmezdik. Şimdi ise artılarını dediğim gibi çocukların üzerindeki etkisini gördükten sonra keşke devam etse diyorum.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümünün ders imecesinin bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak ülkemizde uygulanmasını istedikleri görülmektedir. Ancak bir öğretmen zorunlu tutulmaması, gönüllülük esasına göre yürütülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Nedenini ise yeterli sayıda öğretmenin veya zümrenin olmadığı okullarda iletişim problemi yaşayan öğretmenlerin aynı ders imecesi grubunda yer alabileceği ve bunun ders imecesi sürecini olumsuz etkileyebileceği olarak açıklamıştır. Ayrıca ders imecesinin hem öğretmenlere hem de öğrencilere olumlu katkıları olduğu için uygulanması istenmektedir. Bu olumlu katkıların öğrencilerin akademik başarılarının artması ve tecrübe paylaşımı ile öğretmenlerin mesleki gelişim sağlayabilmeleri olarak ifade edilmiştir. Ders imecesinin standart hizmet içi eğitimlerden farklı ve öğretmenin aktif olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ders imecesi sürecinin öğretmenlerin mesleki açıdan daha planlı ve düzenli olmasını sağladığı ifade edilmiştir

4.3. Ders İmecesinin Öğrenci Başarısına Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde ders imecesi öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarına uygulanan ünite başarı testinde elde edilen bulgular sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına yönelik betimleyici istatistikler Tablo 92’de sunulmuştur.

Tablo 92. Gruplara yönelik betimleyici istatistikler

		n	Ön Test		Son Test	
			\bar{x}	S	\bar{x}	S
OkulA	DeneyA1	23	7.87	3.00	10.70	2.99
	DeneyA2	24	8.67	3.61	12.21	3.72
	KontrolA	23	7.96	3.36	8.09	3.63
	Toplam	70	8.17	3.31	10.36	3.82
OkulB	DeneyB1	32	11.84	1.14	14.16	2.00
	DeneyB2	33	11.91	3.19	14.24	2.09
	KontrolB	32	11.84	3.96	14.03	2.90
	Toplam	97	11.87	2.98	14.14	2.34

OkulA ve OkulB’de araştırma kapsamında yer alan deney ve kontrol gruplarına ait akademik başarı ortalamaları yer almaktadır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön test başarı testi ortalamalarının; DeneyA1 $\bar{x}=7.87$, DeneyA2 $\bar{x}=8.67$, KontrolA $\bar{x}=7.96$, DeneyB1 $\bar{x}=11.84$, DeneyB2 $\bar{x}=11.91$ ve KontrolB $\bar{x}=11.84$ olduğu saptanmıştır. Son test başarı puanlarının ise DeneyA1 $\bar{x}=10.70$, DeneyA2 $\bar{x}=12.21$, KontrolA $\bar{x}=8.09$, DeneyB1 $\bar{x}=14.16$, DeneyB2 $\bar{x}=14.24$ ve KontrolB $\bar{x}=14.03$ olduğu görülmektedir

OkulA'nın ön test ve son test başarı puanları tek yönlü varyans analizi testi ile analiz edilmiş olup sonuçlar Tablo 93'te sunulmuştur.

Tablo 93. OkulA'nın Ön Test ve Son Test Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Test	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Ön test	Gruplar Arası	9.0	2	4.5	.406	.668
	Gruplar İçi	746.9	67	11.2		
	Toplam	755.9	69			
Son test	Gruplar Arası	203.4	2	101.7	8.469	.001*
	Gruplar İçi	804.7	67	12.0		
	Toplam	1008.1	69			

*p<0.05.

OkulA'da araştırmaya katılan sınıfların akademik başarı ön test puanlarında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Sınıfların Evimizde Hayat ünitesine yönelik bilgi düzeylerinin uygulama öncesinde birbirine yakın seviyede olduğu belirlenmiştir. Son test sonuçları incelendiğinde başarı puanlarında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonucunda anlamlı farklılığın DeneyA1 ve KontrolA grupları arasında DeneyA1 grubunun lehine ($p<.05$); DeneyA2 ve KontrolA grupları arasında DeneyA2 lehine ($p<.05$) olduğu tespit edilmiştir. DeneyA1 ve DeneyA2 grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Ders imcesinin uygulandığı sınıflarda kontrol grubuna kıyasla akademik başarı testi puanlarında anlamlı düzeyde artış meydana gelmiştir. Ön test ve son test için etki büyüklükleri hesaplandığında (Kilmen, 2015) sırası ile $\eta^2_{\text{ön test}}=.011$; $\eta^2_{\text{son test}}=.201$ sonuçları elde edilmektedir. OkulA'da ön test etki büyüklüğü ($\eta^2=.011$) düşük düzeyde iken son test etki büyüklüğü ($\eta^2=.201$) büyük düzeydedir (Cohen, 1988'den aktaran Kilmen, 2015: 147). Deney grubundaki öğrenci başarısındaki değişkenliğin %20'si ders imcesi uygulaması ile açıklanmaktadır. Buna göre söz konusu uygulamanın öğrenci başarısı üzerindeki etki düzeyi istatistiki açıdan büyük düzeydedir.

OkulB'nin ön test ve son test başarı puanları Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş olup sonuçlar Tablo 94'de sunulmuştur.

Tablo 94. OkulB'nin Ön Test ve Son Test Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Test	Grup	N	\bar{x}	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Öntest	DeneyB1	32	11.84	1.14	39.75	5.350	.069
	DeneyB2	33	11.91	3.19	53.15		
	KontrolB	32	11.84	3.96	53.97		
	Toplam	97	11.87	2.98			
Sontest	DeneyB1	32	14.16	2.00	47.08	.376	.829
	DeneyB2	33	14.24	2.09	48.71		
	KontrolB	32	14.03	2.90	51.22		
	Toplam	97	14.14	2.34			

Okul B'de araştırmaya katılan sınıfların akademik başarı ön test ve son test puanlarında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). OkulB'deki sınıfların deney öncesinde ve sonrasında Evimizde Hayat ünitesine yönelik bilgileri birbirine yakın seviyede olduğu görülmektedir.

Grupların ön test ve son test puan farklarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için DeneyA1, DeneyA2, KontrolA, DeneyB1 ve KontrolB'de ilişkili örneklem t testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 95'te sunulmuştur.

Tablo 95. İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Gruplar	Test	N	\bar{x}	S	sd	t	p
DeneyA1	Ön Test	23	7.87	3.00	22	6.316	.000*
	Son Test	23	10.70	2.99			
DeneyA2	Ön Test	24	8.67	3.61	23	4.623	.000*
	Son Test	24	12.21	3.72			
KontrolA	Ön Test	23	7.96	3.36	22	.230	.820
	Son Test	23	8.09	3.63			
DeneyB1	Ön Test	32	11.84	1.14	31	7.400	.000*
	Son Test	32	14.16	2.00			
KontrolB	Ön Test	32	11.84	3.96	31	5.180	.000*
	Son Test	32	14.03	2.90			

* $p<0.05$.

DeneyA1, DeneyA2, DeneyB1 ve KontrolB'nin son test puanlarındaki artışın ön test puanlarına göre anlamlı olduğu ($p<0.05$); KontrolA'da ise anlamlı olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir. Testin etki büyüklükleri incelendiğinde (Gravetter ve Wallnau, 2007'den aktaran Kilmen, 2015: 168) DeneyA1 $\eta^2=,645$; DeneyA2 $\eta^2=,482$; DeneyB1 $\eta^2=,639$ ve KontrolB $\eta^2=,464$ sonuçları elde edilmektedir. DeneyA1, DeneyA2, DeneyB1 ve KontrolB'nin ilişkili örneklem t testi etki büyüklükleri büyük düzeyde olduğu söylenebilir (Cohen, 1988'den aktaran Kilmen, 2015: 168). Buna göre ders imcesi uygulamasının Deney A1, DeneyA2 ve DeneyB1 deki son test lehine olan ortalamalardaki değişim üzerindeki etki düzeyi istatistiksel açıdan büyük düzeydedir.

DeneyB2'nin ön test ve son test puan farklarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 96'da sunulmuştur.

Tablo 96. DeneyB2'nin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İstatistik Sonuçları

Gruplar		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
DeneyB2	Negatif Sıra	0	.00	.00	-5.023	.000*
	Pozitif Sıra	32	16.50	528.00		
	Eşit	1				

* $p<0.05$.

DeneyB2'nin son test puanındaki artışın ön test puanına göre anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$Z=-5.023$, $p<0.05$]. Testin etki büyüklüğü incelendiğinde (Pallant, 2007'den aktaran Kilmen, 2015: 249) DeneyB2 $r=.874$ sonucu elde edilmektedir. DeneyB2'nin etki büyüklüğü

büyük düzeyde olduğu söylenebilir (Cohen, 1988'den aktaran Kilmen, 2015: 250). Bu bulgudan hareketle ders imecesi uygulamasının öğrenci başarısı üzerindeki etki düzeyi istatistiki açıdan büyük olduğu söylenebilir.



V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

5.1. Ders İmecesinin Öğretmenlerin Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimine Etkisi

Öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri; konu alanı bilgisi, öğretim programı bilgisi, öğretimsel stratejiler bilgisi, ölçme değerlendirme bilgisi ve öğrenci anlayışları bilgisi başlıkları altında bu çalışmanın bulguları ve literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Bu çalışma kapsamında bir mesleki gelişim uygulaması olarak benimsenen ders imecesi ile öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin genel olarak olumlu değerlendirilebilecek sonuçlara ulaşılmıştır. Pedagojik alan bilgisine yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda (Appleton, 2008; Demirdöğen, Hanuscin, Kondakçı Uzuntiryaki ve Köseoğlu, 2015; Faikhamta, 2013; Goodnough ve Hung, 2008; Hanuscin, Cisterna ve Lipsitz, 2018; İnaltekin, 2014; Hanuscin, Lee ve Akerson, 2010; Karal Eyüboğlu, 2011; Özcan, 2013; Özcan, 2019; Weizman vd., 2008) farklı mesleki gelişim yaklaşımı ve uygulamalarının pedagojik alan bilgisine olumlu etkisinin olduğu ve bu yaklaşım ve uygulamalarla pedagojik alan bilgilerine olumlu katkılarının olduğu şeklinde bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

İlk uygulama örneklerinin Japonya'da görüldüğü ifade edilen (Lewis, 1999; Murata ve Takahashi, 2002; Yoshida, 1999) ders imecesinin 21. yüzyılın başlarından itibaren birçok farklı ülkede (Aimah ve Purwant, 2018; Cajkler, Wood, Norton, Pedder ve Xu, 2015; Eraslan, 2008; Fernandez ve Yoshida, 2004; Harle, 2008; Howell ve Saye, 2015; Lewis, 2002; Lewis ve Tsuchida, 1998; McDonald, 2009; Rock ve Wilson, 2005; Suryani, Rukmini, Angani ve Hartono, 2017; Ylonen ve Norwich, 2013; Wright, 2009) olduğu gibi son yıllarda ülkemizde de (Akbaba Dağ, 2014; Aydoğan Yenmez, 2012; Bayram, 2018; Gök, 2016; Gözel, 2016; Karabuğa ve İlin, 2019; Meral Kandemir, 2019; Özbay, 2015; Yılmaz Doğan, 2018) akademik araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Ders imecesini konu alan çalışmalar incelendiğinde, ders imecesinin öğretmenlerin farklı mesleki bilgi ve becerileri ile pedagojik alan bilgilerinin gelişimine olumlu yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Akbaba Dağ, 2014; Aydoğan Yenmez, 2012; Bayram, 2018; Cajkler vd., 2015; Ceppi Bussmann, 2006; Fernandez ve Yoshida, 2004; Gök, 2016; Gözel, 2016; Harle, 2008; Howell ve Saye, 2015; Lewis, 2002; Lewis ve Tsuchida, 1998; Meral Kandemir, 2019; Murata, 2011; Özbay, 2015; Rock ve Wilson, 2005; Rozimela, 2020; Suryani vd., 2017; Wright, 2009; Yılmaz Doğan, 2018). Ders imecesinin öğrenme motivasyonunu artırarak öğretmenleri yeni öğrenmeler için teşvik ettiği ve bu sayede öğretmenlerin öğretmenlik becerilerinin gelişimine

katkı sağladığı belirtilmiştir (Gök, 2016). Suryani vd. (2017) bilgi ve becerileri paylaşabilme olanağı sunan ve iş birliğini içeren ders imecesinin, öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu yönüyle öğretimsel stratejiler, öğrenci anlayışları, konu alanı, öğretim programı ve ölçme değerlendirme bilgileri bağlamında pedagojik alan bilgisinin gelişimine ilişkin araştırmanın bulguları yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

5.1.1.Ders İmecesinin Öğretmenlerin Konu Alanı Bilgisi Gelişimine Etkisi

Ders imecesi öncesinde ve sonrasında öğretmenlerden toplanan verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin konu alanı bilgilerinin düşük düzeyde olduğu ancak ders imecesinin tüm katılımcı öğretmenlerin konu alanı bilgilerinde olumlu bir değişim sağladığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin konu alanı bilgilerinin yetersiz olduğu (Gökkurt, 2014; Kılınç, 2012; Şen, 2019) veya yeterli olsa da alt sınıra yakın olduğu (Keleş, 2019) araştırmalarda vurgulanmaktadır. Bunun yanında gerçekleştirilen çalışmalarda ders imecesinin konu alanı bilgisinin gelişimine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Erbilgin, 2013; Harle, 2008; McDonald, 2009; Wright, 2009). Ders imecesi ile öğretmenlerin alan bilgilerinde artış yaşandığı (McDonald, 2009) ve alan bilgilerinin geliştiği (Harle, 2008) bulgularına erişilmiştir. Wright (2009) da öğretmenlerin ders imecesine katılımın alan bilgisi bakımından kendilerine katkı sağladığını düşündüklerini ifade etmiştir. Bu çalışmada da konu alanı ile ilgili kavram, tanımlama ve örnekler bağlamında öğretmenlerin bilgi düzeyindeki artış alanyazın ile örtüşmektedir. Konu alanı bilgisindeki gelişim, ders imecesinin planlama aşamasında, öğretmenlerin konu ve kazanıma yönelik kavramların öğretimi, sunulması ve istenmesi gereken örneklerin belirlemeleri gibi birçok açıdan, kendi aralarında tartışma ve öğrenme ortamı oluşturmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen dikkat çeken bir bulgu da ders imecesi öncesi konu alanı bilgisi daha düşük düzeyde olan öğretmenlerin ders imecesi sürecinde daha çok gelişim sağladığıdır. Bunun öğretmen iş birliğini temel alan (Lewis, 2002; Yoshida, 1999) ve akran öğrenmesinin gerçekleştiği bir mesleki gelişim modeli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü ders imecesinin tüm aşamalarında grup üyeleri, üzerinde çalıştıkları konu ile ilgili birbirlerinden çeşitli bilgiler öğrenmektedir. Bu bağlamda bilgi düzeyi düşük katılımcıların bilgi düzeyi yüksek katılımcılardan daha çok bilgi öğreneceği göz önüne alındığında, bilgi düzeyi düşük katılımcıların bilgilerinin daha çok artması beklenen bir sonuçtur.

5.1.2.Ders İmecesinin Öğretmenlerin Öğretim Programı Bilgisi Gelişimine Etkisi

Ders imecesi öncesinde ve sonrasında öğretmenlerden toplanan verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin öğretim programı bilgilerinin düşük düzeyde olduğu ancak ders imecesi ile öğretmenlerin öğretim programı bilgilerinde genel olarak olumlu bir değişim sağlandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı bilgilerinin istenen seviyede olmaması, ders planı hazırlamamaları veya internetten hazır planları kullanmalarından kaynaklanabilir. Literatür incelendiğinde öğretim programı bilgisinin, diğer pedagojik alan bilgisi bileşenlerine göre daha düşük düzeyde tespit edildiği ve beklenen düzeyde olmadığı belirtilmektedir (Alkış Küçükaydın, 2017; Aydın, 2015; Aksu, 2013; Gökbulut, 2010; Keleş, 2019; Kutlu, 2018; Şen, 2019). Halbuki öğretim programı bilgisi öğretmenlerin sahip olması gereken genel yeterlikler arasında gösterilmektedir (MEB, 2017). Öğretim programlarının sık sık değiştirilmesi nedeniyle öğretmenlerin derslerde birincil kaynak olarak öğretim programlarının yerine akademik ve teknolojik materyaller, internet (Taşkın, 2018) ve öğretmen el kitabını kullanmalarının öğretim programı bilgilerinin yetersiz olmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında az da olsa birkaç araştırma (Özcan, 2013; Üner, 2016) öğretmenlerin öğretim programı bilgisinin yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın sonuçları ile gerçekleştirilen araştırmaların büyük oranda paralellik gösterdiği görülmektedir. Öğretim programı bilgisinin gelişimini konu alan araştırmalar incelendiğinde farklı mesleki gelişim yaklaşımı ve uygulamalarının öğretim programı bilgisine olumlu etkisinin olduğu ve bu yaklaşım ve uygulamalarla öğretim programı bilgisinin geliştiği görülmektedir (Bayram, 2019; İnaltekin, 2014; Sarıgöl, 2011; Taşkın, 2018). Bir mesleki gelişim yaklaşımı olan ders imecesinin uygulandığı bu çalışmada elde edilen, özellikle kazanım bilgisi olmak üzere öğretim programına yönelik bilgi artışına ilişkin bulguların literatür ile paralel olduğu söylenebilir.

5.1.3.Ders İmecesinin Öğretmenlerin Öğretimsel Stratejiler Bilgisi Gelişimine Etkisi

Ders imecesi öncesinde ve sürecinde öğretmenlerden toplanan verilerin analizi sonucunda, ders imecesinin öğretmenlerin, öğretimsel stratejiler bilgilerinde genel olarak olumlu bir değişim sağladığı tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde farklı mesleki gelişim yaklaşımı ve uygulamalarının öğretimsel stratejiler bilgisine olumlu etkisinin olduğu ve bu yaklaşım ve uygulamalarla öğretimsel stratejiler bilgisinin geliştiği görülmektedir (Aykan, 2019; Bayram Jacobs vd., 2019; Hu, Kuh ve Li, 2008; Taşkın, 2018). Bunun yanı sıra ayrıca ders imecesinin öğretimsel stratejiler bilgisinin gelişimine katkı sağladığı ifade edilen araştırmalar mevcuttur (Bozkurt, 2015; Cajkler vd., 2015; Karabuğa ve İlin, 2019; Meyer, 2006; Ökmen ve Kılıç, 2021; Rahmawan, Hendayana, Hernani ve Rahayu, 2019; Tan Chia, Fang ve Ang, 2013). Bu çalışmada elde edilen, öğretmenlerin

kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin artması ve çeşitlenmesi, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim materyali ve etkinliklerine yönelik uygulama ve bilgi düzeylerinin gelişimine ilişkin bulguların literatür ile paralel olduğu söylenebilir.

Ders imecesinin öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile bu uygulamalara yönelik bakış açılarını geliştirdiği ve farkındalıklarını artırdığı belirtilmiştir (Karabuğa ve İlin, 2019; Meyer, 2006). Tan Chia vd. (2013) ders imecesi sürecinde öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanma yeterliliklerinin arttığına, Ökmen ve Kılıç (2021) da öğretmen adaylarının öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri bağlamında bilgi ve kullanım becerilerinin geliştiğine dikkat çekmiştir. Ders imecesi sürecinde öğretmenlerin üzerinde en çok tartıştıkları konulardan birinin öğretim yöntem ve tekniklerine karar verilmesi olduğu (Cajkler vd., 2015) düşünüldüğünde bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişim sağlamalarının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Ayrıca ders imecesi sayesinde öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini denemeye daha istekli oldukları (Bayram, 2018) ve ders imecesinin öğretmenleri farklı uygulamaları deneme ve yeni öğretim materyalleri kullanma açısından teşvik ettiği (Roback, Chance, Legler ve Moore, 2006) belirtilmektedir.

Ders imecesi sürecinde öğretmenlikte mesleki deneyimi daha az olan (4-6 yıl) öğretmenlerin öğretimsel stratejiler bilgilerinde oransal olarak daha çok gelişim sağladığı görülmüştür. Krauss, Baumert ve Blum (2008) öğretmenlerin öğretim bilgilerinin gelişimini incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmalarında mesleki deneyim ile öğretim bilgileri arasında doğru orantılı olmadığını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Alkış Küçükaydın (2017), sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada pedagojik alan bilgisi ile mesleki deneyimin ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin bu süreçte daha az gelişim göstermelerinin nedeni, yıllardır sınıflarında kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinden vazgeçmelerinin daha güç olmasından kaynaklandığı ve değişime daha fazla direnç gösterdikleri öngörülmektedir. Nitekim Bozkuş ve diğerleri (2017) çalışmalarında öğretmenlerin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerden vazgeçmeme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir.

Ders imecesi sürecinde öğretmenlerin tümünün kullandığı yöntem tekniklerin daha da çeşitlendiği ve ders planlarında ortalama daha çok öğretim yöntem ve tekniğine yer verildiği belirlenmiştir. Gerçekleştirilen araştırmalarda ders imecesinin öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve teknikleri denemesine fırsat sunduğu (Bayram, 2018) ve bu sayede yeni öğretim stratejileri ile tanıştıklarına (Rahmawan vd., 2019) vurgu yapılmaktadır. Araştırma bulgularına paralel olarak Bozkurt (2015) ders imecesi sayesinde öğretmenlerin derste daha geri planda durduğu ve öğrencinin daha aktif olduğu yöntemleri tercih ettiklerini belirtmektedir.

Ders planlarında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin farkında olma ve kullanım amacına yönelik bilgileri bağlamında öğretmenlerin genel olarak öğretimsel stratejiler bilgisinin geliştiği ifade edilebilir. Mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerden birinin yöntem teknik bilgisinde oransal olarak gerileme yaşanırken diğerinin mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlere göre yöntem teknik bilgisinin oransal olarak daha az geliştiği tespit edilmiştir. Bunda mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin ders imecesi sürecinde kullandıkları yeni yöntem ve tekniklerin farkında olmamaları ve bu yöntemlere ilişkin bilgilerinin yetersiz olmasının etken olduğu söylenebilir. Yeni yöntemler ile ilgili kuramsal düzeyde bilgi edinme bakımından bir ders, çalıştay ya da konferans şeklinde sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin yararlı olduğu belirtilmiştir (Lieberman, 1995). Bu bağlamda ders imecesinin öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarında etkili olduğu ancak kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili kuramsal bilginin gelişimine katkısının nispeten az olduğu belirlenmiştir.

Ders imecesi sürecinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyalleri ve etkinlikler ile bunların kullanılma amacına yönelik bilgilerinin çeşitlendiği ve arttığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde bu çalışmanın bulguları ile paralellik gösteren araştırmalar mevcuttur (Baki, 2012; Bayram, 2018; Kıncal ve Beypınar, 2015; Rock ve Wilson, 2005; Serbest, 2014; Yılmaz Doğan, 2018;). Lenhart (2010), ders imecesinin işbirlikli öğrenme yoluyla, öğretmenlerin öğrencilere sunulacak en anlaşılır materyali seçme yönünde daha net kararlar almaya yönlendirdiğini ifade etmiştir. Ders imecesinin öğrencilerin düşünme sistemlerini kavrama ve derse etkin katılımlarını sağlama (Rock ve Wilson, 2005) temelinde öğretmenlerin daha yaratıcı ve etkili tasarımlar geliştirmelerine imkân sağladığı belirtilmektedir (Yılmaz Doğan, 2018). Baki (2012), ders imecesinin öğretmenler üzerinde etkinliklerin seçimi ve uygulanması açısından olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde, Kıncal ve Beypınar (2015) da materyal tasarımı konusunda öğretmenlere katkı sağlandığını ortaya koymuştur.

Araştırmalarda ders imecesinin öğretmenleri farklı etkinlikler denemeye (Gök, 2016) ve öğretimi zenginleştirici nitelikte materyaller hazırlamaya teşvik ettiği (Orhan, 2020) belirtilmiştir. Serbest (2014), ders imecesi sürecinde yapılan planlar ve eğitim öğretim için geliştirilen araç gereçlerin, öğretmenlerin materyal geliştirme becerilerine olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Bayram (2018), ders imecesi sürecinde öğretmenlerin, özellikle materyal hazırlama konusunda her derste farklı şeyler öğrendiklerini ve bu bağlamda pedagojik anlamda gelişme gösterdiklerine inandıklarını ifade etmiştir.

5.1.4. Ders İmecesinin Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Bilgisi Gelişimine Etkisi

Ders imecesi öncesinde ve sürecinde öğretmenlerden toplanan verilerin analizi sonucunda, ders imecesinin mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgilerinde az da olsa olumlu bir değişim sağladığı, ancak mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerde herhangi bir değişim oluşturmadığı belirlenmiştir. Gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde farklı mesleki gelişim yaklaşımı ve uygulamalarının ölçme değerlendirme bilgisine olumlu etkisinin olduğu ve bu yaklaşım ve uygulamalar ile ölçme değerlendirme bilgisinin geliştiği görülmektedir (Bayram Jacobs vd., 2019; İnaltekin, 2014; Taşdere, 2018; Weizman ve diğerleri, 2008). Ancak araştırmalar pedagojik alan bilgisi bileşenlerinden en az değişim gösterenin ölçme değerlendirme bilgisi bileşeni olduğunu göstermektedir (Bayram Jacobs vd., 2019; Taşdere, 2018). Benzer şekilde Meral Kandemir (2019) çalışmasında mesleki deneyimi az olan (1-5 yıl) öğretmenlerin değerlendirme ve diğer boyutlar bağlamında öğretim becerilerinin mesleki deneyimi çok olan öğretmenlere göre daha iyi düzeyde geliştiğini belirtmiştir. Bu bağlamda çalışmanın bulgularının daha önce gerçekleştirilen araştırmalar ile paralel olduğu söylenebilir. Pektaş, (2014) çalışmasında ise ders imecesinin öğretmenlerin öğrenciyi değerlendirme bilgisine olumlu katkısının olduğunu tespit etmiştir.

Mesleki deneyimi çok olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgilerinde bir değişim olmamasının nedeni, alışılmış bir ölçme değerlendirme stratejilerinin olması, değişime karşı daha dirençli olmaları ve her iki öğretmenin de soru türü dağarcıklarının aynı olması olabilir. Bu bağlamda aynı grupta yer alan, bilgi türleri ve uygulamalarının benzer olduğu tespit edilen mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgilerinde değişim olmaması normal karşılanabilecek bir sonuçtur. Çünkü akran öğrenmesini ve işbirlikli gelişimi temel alan ders imecesinde, bilgi türleri ve uygulamaları bakımından benzer olan öğretmenlerin aynı grupta yer almaları ile mesleki gelişimin niteliğine daha az katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Ders imecesi sürecinde öğretmenlerin ölçme değerlendirmede kullandıkları soru türlerinin çok az çeşitlendiği ya da aynı soru türlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Kullanılan soru türleri incelendiğinde geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımı kapsamında soru türlerinin ve az sayıda tamamlayıcı ölçme değerlendirmeye dönük soru türlerinin tercih edildiği görülmüştür. Alkış Küçükaydın (2017) sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin, çoktan seçmeli test, yazılı yoklama ve soru cevap gibi alışık oldukları soru türlerini kullandıkları, tamamlayıcı ölçme değerlendirmenin zaman kaybı ve gereksiz gördükleri belirlenmiştir. Araştırmalara göre öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi bileşenlerinden, en düşük başarıya ölçme değerlendirme bilgisinde sahip oldukları ifade edilmiştir (Bayram, 2019; Han Tosunoğlu, 2018). Ayrıca öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme değerlendirme yaklaşımlarından ziyade sıklıkla boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan

seçmeli gibi soru türlerini kullanmaları bakımından, değerlendirme bilgilerinin yetersiz olduğu ifade edilen araştırmalar mevcuttur (Cohen ve Yarden, 2009; Şen, 2014; Tıraş, 2019; Yılmaz Yendi, 2019). Bu bağlamda çalışmada tespit edilen durumun literatür ile örtüştüğü görülmektedir.

5.1.5.Ders İmecesinin Öğretmenlerin Öğrenci Anlayışları Bilgisi Gelişimine Etkisi

Ders imecesi öncesinde ve sürecinde öğretmenlerden toplanan verilerin analizi sonucunda, ders imecesinin tüm katılımcı öğretmenlerin öğrenci anlayışları bilgilerinde olumlu bir değişim sağladığı tespit edilmiştir. Öğrenci öğrenmelerini geliştirmek amacıyla başarılı sonuçlar hedefleyen (Baki, Erkan ve Demir, 2012) ders imecesi sürecinde öğretmenlerin öğrenci anlayışları bilgilerinin gelişimi beklenen bir sonuçtur. Gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde farklı mesleki gelişim yaklaşımı ve uygulamalarının öğrenci anlayışları bilgisine olumlu etkisinin olduğu ve bu yaklaşım ve uygulamalarla öğrenci anlayışları bilgisinin geliştiği görülmektedir (Bayram Jacobs, vd., 2019; İnaltekin, 2014; Karal Eyüboğlu, 2011; Özcan, 2013). Diğer yandan ders imecesinin de öğrenci anlayışları bilgisine olumlu etkisinin olduğu ve öğretmenlerdeki bu bilgi türünün geliştiği görülmektedir (Bayram, 2018; Gök, 2016; Gözel, 2016; Özbay, 2015; Özaltun, 2014; Shuilleabhain, 2016; Tataroğlu Taşdan ve Çelik, 2017). Gök (2016), ders imecesi sürecinde öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi anladıklarını belirtmiştir. Ders imecesi sürecinin öğretmenleri öğrenci cevaplarını, yanlış anlaşılacak durumları ve hatalı cevapları göz önüne alarak dersi planlamaya teşvik ettiği vurgulanmıştır (Batıbay, 2018; Harle, 2008). Özaltun (2014) da ders imecesinin, öğretmenlerin öğrenci düşüncesine ilişkin farkındalıklarının artmasına, ders işlerken öğrenci düşüncesine daha çok önem vermeye başlamalarına ve öğrenci düşünceleri altında yatan sebepleri sorgulamaya başlamalarına yardımcı olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin ders imecesi sürecinde çoğu kez ödev verdikleri ve ödevleri kontrol ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları ödevlerin kontrol edilerek öğretmenlerin öğrenci düşüncesinin ve öğrencilerin yaptığı hataların anlaşılabilmesi ifade edilmektedir (An vd., 2004). Bu bağlamda derste yapılan gözlemlerin yanında verilen ödevlerin kontrol edilmesinin de öğretmenlerin öğrenci anlayışları bilgilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Ders imecesi öncesinde tespit edilen öğrenci anlayışları bilgisi görece daha düşük düzeyde olan öğretmenlerin ders imecesi sürecinde öğrenci anlayışları bilgilerinin oransal olarak daha çok geliştiği görülmektedir. Ders imecesi sürecinde öğretmenlerin üzerinde en çok tartıştıkları konulardan birinin öğrenci tepkileri ve zorlanacakları noktaların tahmin edilmesi bağlamında (Cajkler vd., 2015) öğrenci anlayışları olduğu belirtilmiştir. Grup

çalışmalarında grup üyelerinden öğrenmenin ön planda olduğu göz önüne alındığında, ders imcesinde öğretmenler arasında en çok tartışılan konuda bilgi düzeyi düşük öğretmenlerin gelişimine daha çok katkı sağlanmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Ders imcesi sürecinde öğretmenlerin tümünün öğrencilerin derse uyumuna yönelik dikkat çekme ve merak uyandırma stratejilerine ders planlarında daha çok yer verdikleri ve bu anlamda öğrenci anlayışları bilgilerinin geliştiği belirlenmiştir. Özellikle mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin ders imcesi öncesi bu stratejilere derslerinde çok az yer verdikleri ya da hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Ancak ders imcesi sürecinde derslerinin tümüne yakınında dikkat çekme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusuyla paralel olarak Baki ve diğerleri (2012) çalışmasında, ders imcesinin öğretmenlerin materyal kullanımıyla öğrencilerin derse yönelik dikkatlerini çekecek ve artıracak etkinliklere eğilim gösterdiklerini ifade etmiştir.

Ders imcesi sürecinde öğretmenlerin tümünün, öğrencilerin ön bilgilerini belirleme, ön bilgileri harekete geçirme ve tespit etmeye yönelik öğrenci anlayışları bilgilerinin geliştiği belirlenmiştir. Öğrenci anlayışları bilgisi içerisinde öğretimi etkileyen unsurlardan biri öğrencinin ön bilgisidir. Öğretmenlerden öğrencilerin ön bilgilerinin farkında olmaları ve bu doğrultuda öğretimi tasarımları beklenmektedir (Park ve Oliver, 2008b; An vd., 2004; Magnusson vd., 1999; Shulman, 1986;). King, Shumow ve Lietz (2001) öğrenci ön bilgilerinin doğru tahmin edilmesinin önemli olduğunu, bunun dersin ön bilgilere göre düzenlenmesine önemli katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Ders imcesinin öğrencilerin konuya yönelik ön bilgilerini dikkate alma bağlamında olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir (Baki, 2012). Ders imcesi öncesinde tespit edilen öğrenci ön bilgileri kapsamındaki öğrenci anlayışları bilgisi görece daha düşük düzeyde olan öğretmenlerin ders imcesi sürecinde öğrenci anlayışları bilgilerinin oransal olarak daha çok geliştiği görülmektedir. Burada ders imcesi sürecinde öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerine odaklanmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Ders imcesi sürecinde yalnızca mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme güçlüklerini belirleme ve belirtilen öğrenme güçlüğüne yönelik öğretim planlama bağlamında öğrenci anlayışları bilgilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Öztürk (2002), mesleki deneyim bağlamında öğretmenlerin ders planlama perspektiflerini incelediği araştırmada, mesleki deneyimi düşük olan öğretmenlerin plan hazırlama sürecinde öğrenci ihtiyaçlarını ve özelliklerini esas aldıklarını belirtmiştir. Mesleki deneyimi 5-7 yıl arasında olan dört öğretmenle yürütülen bir ders imcesi çalışmasında (Bayram, 2018), öğretmenlerin ders imcesi uygulaması sayesinde derse öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını daha ön plana alarak tasarlama eğiliminde oldukları saptanmıştır. Özdemir Baki'nin (2019) çalışmasında öğretmenler, ders imcesinin öğrencilerin güçlük çektiği noktaları tespit etme

ve bunları gidermek için uygun etkinlikleri ile materyalleri seçme açısından faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin bu bağlamda gelişim göstermemelerinin nedeni, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerinin öğrenme güçlüğü yaşamayacakları inancını taşımaları olduğu düşünülmektedir.

Ders imecesi sürecinde öğrencilerin olası kavram yanılgılarını belirleme ve belirtilen kavram yanılgısına yönelik öğretimi planlama bağlamında öğretmenlerin öğrenci anlayışları bilgilerinde gelişim olduğu saptanmamıştır. Bunda öğretmenlerin kavram yanılgısını tahmin etme ve bu tahmine göre dersi planlamaya önem vermemeleri, hayat bilgisi dersindeki kavramların basit ve anlaşılır olduğunu ve özellikle akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerde kavram yanılgılarının olmadığını düşünmelerinin etken olduğu ifade edilebilir. Halbuki nitelikli öğretimi sağlamak için konuların öğrenilmesinde öğrencilerin hangi noktalarda zorlanacakları ve hangi kavram yanılgısına sahip olduklarını bilerek öğrenme öğretme sürecinde önlemler alınması gerekmektedir (Park vd., 2008b; Shulman, 1986). Ayrıca kavram yanılgıları bağlamında öğrenci anlayışları bilgilerinde öğretmenlerin eksiklikleri olduğu ifade edilmektedir (Özmantar ve Bingölbali, 2009).

5.1.6.Ders İmecesinin Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarını Geliştirmelerine Etkisi

Araştırmanın yürütüldüğü her iki okulda, öğretmenler tarafından hazırlanan işbirlikli ders planlarına yönelik gözlemler ve değerlendirme toplantıları sonucunda yapılan düzenlemeler ile öğretim uygulamalarında daha az aksaklıklarla karşılaşıldığı tespit edilmiştir. Ders imecesinin öğretmenlere ders gözlemi sayesinde dersin işlenişine öğrenci gözünden bakabilme fırsatı sunması (Lewis, 2002), gözlemlerin ders planının iyileştirilmesine katkı sağladığı (McDowell, 2010), öğretmenlerin gözlem sayesinde sınıf içi uygulamalarını geliştirme imkânı buldukları (Howell ve Saye, 2015) ve öğretmenleri öğretim görevlerine daha iyi hazırlanmalarına teşvik ettiği (Aimah ve Purwant, 2018) göz önüne alındığında her ders imecesi döngüsü sonucunda öğretimde yaşanan aksaklıkların azalması önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Nitekim Suryani ve diğerleri (2017) tarafından ders imecesinin öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmesine yönelik etkisinin incelendiği çalışmada ikinci döngü lehine olumlu bir artış olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Orhan (2020) gerçekleştirdiği çalışmada ders imecesi sürecinde yapılan değerlendirme çalışmalarının öğretim sürecindeki hataların bulunabilmesini teşvik ettiğini ve süreç içerisinde başarısız olarak gözlemlenen öğretim faaliyetlerinde azalma olduğunu belirtmiştir. Bayram (2018)'in gerçekleştirdiği çalışmada da ders imecesi döngü sayılarının artması ile gözlenen hataların ters orantılı şekilde azaldığı saptanmıştır. Öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin yapılan gözlemlerde fark edilen önemli olayları paylaşmaları, fikir alışverişinde bulunmaları ve farklı bakış açıları oluşturmalarının derslerin etkililiğini

artırmaktadır (Özdemir Baki, 2019). Araştırmalar ders imecesi sürecinde gerçekleştirilen değerlendirmeler ile öğretmenlerin daha etkili plan yapabilme becerilerinin arttığını göstermektedir (Bayram, 2018; Lee, 2008; Loose, 2014; Meyer, 2006; Reese, 2011; Sponsel, 2010).

Ancak akademik başarı ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan Okul B'de görev yapan mesleki deneyimi yüksek öğretmenlerce hazırlanan işbirlikli ders planlarının uygulanmasında, gözlemler sonucunda daha çok eksiklik olduğu, buna rağmen değerlendirme toplantılarında ders planlarında daha az değişiklik yaptıkları görülmektedir. Ayrıca ders planlarına yönelik birinci değerlendirme toplantısında yapılan görece az olan değişikliklerin, ikinci değerlendirme toplantılarında ise hiç yapılmadığı tespit edilmiştir. Öztürk (2002) çalışmasında, göreve yeni başlayan mesleki deneyimi düşük olan öğretmenlerin, günlük planlarının iyi ve kötü yanlarını değerlendirmenin gelecek planlarının kalitesini artıracığına inandıklarını, ancak deneyimli öğretmenlerin buna inanmakta tereddütlü olduğunu belirtmektedir. Meral Kandemir'in (2019) sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada ders imecesi sürecinde öğretmenlerin gözlemler sonucunda revize yapmadıkları ve ders imecesi döngüsünü sonlandırdıkları ifade edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada elde edilen, ders imecesinde gerçekleştirilen gözlemler ile değerlendirme toplantılarının öğretimi iyileştirmesine ilişkin bulgular ile literatürde gerçekleştirilen diğer çalışma sonuçlarının paralellik gösterdiği söylenebilir.

5.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ve Ders İmecesine Yönelik Görüşleri

Öğretmenler katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha çok eğitimci merkezli olduğunu ve bu eğitimlerde katılımcıların pasif olduğunu belirtmişlerdir. Bundan dolayı eğitimlerin faydalı olmadığını, sıkıcı ve verimsiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında hizmet içi eğitimlerin eğitim öğretim dönemlerinde ve okuldan hemen sonrasına planlanmasının öğretmenlerin yorgun olmasından dolayı verimliliği düşürdüğü ifade edilmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin zorunlu tutulduğunu ve bunun da eğitimlere yönelik olumsuz tutumun gelişmesine neden olduğu belirtilmiştir. Taştekin (2018) de benzer şekilde, Türkiye'de öğretmenlerin, çoğunlukla kurs ve seminer tarzındaki hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmakta olduğunu, bu faaliyetlerde öğretmenlerin genellikle pasif konumda olduğunu ve sürekli mesleki gelişimin hedeflendiği eğitim uygulamalarının yer almadığını belirtmiştir. Arslan (2015) çalışmasında, öğretmenlerin çoğu hizmet içi eğitim faaliyetlerinde, görevlilerinin yeterli düzeyde uygulama yapmadıklarını ifade etmiştir. Bu çalışmanın bulgusuyla paralel olarak, öğretmenler hizmet içi eğitimlerin daha uygun bir zamanda planlanmasını istemektedirler (Ayra ve Kösterelioğlu, 2019; Günbayı ve Taşdöğen, 2012). Bu araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere gönüllü katılmadıkları ve bu durumdan

memnun olmadıkları, yapılan araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir (Bayar ve Kösterelioğlu, 2014; Karadağ, 2015).

Öğretmenler daha çok sınıfta yapılan uygulamalardan yola çıkılarak, katılımcıların etkileşimli ve aktif olduğu, iş birliğini içeren ve uygulamaya dönük hizmet içi eğitimlerin planlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu şekilde daha kalıcı bilgi sağlanacağı, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha yararlı ve etkili olacağı düşünölmektedir. Meslektaşlar arası etkileşim, fikir alışverişı, dayanışma ve iş birliğinin mesleki gelişim faaliyetlerinden daha etkili bir şekilde yararlanılmasını sağlayan faktörlerden birkaçı olduğu belirtilmektedir (Kwakman, 2003; Warwick, Vrikki, Vermunt, Mercer ve Halem, 2016). Nitekim çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin, Türkiye'deki hizmet içi eğitim faaliyetlerinde, kendilerinin eğitimlerde aktif olarak rol alabilecekleri grup çalışmalarının, uygulama ve tartışma türü etkinliklerin olması gerektiğini düşündükleri ifade edilmiştir (Ayra ve Kösterelioğlu, 2019; Yalın, 2001). Erdem ve diğerleri (2010) de, öğretmenlerin etkileşimli ve yoğun uygulamalı mesleki gelişim faaliyetlerine büyük ölçüde katılmak istediklerini belirtmiştir. Murata ve Takahashi'nin (2002) gerçekleştirdiği işbirlikli bir şekilde öğretmenlerin süreçte aktif olduğu, uygulamaya dönük bir mesleki gelişim faaliyetine katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, mesleki hayatlarında katıldıkları en etkili hizmet içi eğitim faaliyeti olduğunu dile getirmişlerdir. Benzer şekilde hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcılara tartışma ortamının sağlanması, bilgi alışverişinin teşvik edilmesi ve uygulama yapmalarına fırsat verilmesi sonucunda hizmet içi eğitimin daha faydalı olabileceği (Ayra ve Kösterelioğlu, 2019) ve istenilen bilgi ve becerilerin büyük oranda kazandırılabiliceği (Yılmaz ve Gökçek, 2016) belirtilmiştir. Bayram'ın (2018) çalışmasında öğretmenler, akran gözlemi içeren, birbirlerinden öğrenmelerine imkân tanıyacak ve uygulamaya dönük mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Taştekin (2018), PISA'da (2015) başarılı olan bazı ölkelerin hizmet öncesi eğitimini ve hizmet içi eğitim faaliyetlerini incelemiştir. Bu ölkelerde öğretmenlerin, uygulamalar içerisinde aktif rol aldıklarını, mesleki gelişimlerinde kendilerinin söz sahibi olduklarını ve bu sayede daha çok deneyim kazandıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenler ayrıca hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyacına yönelik ve uygun zamanda planlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında hizmet içi eğitimi verecek kişinin, konuya yönelik alan ve uygulama deneyimi bağlamında yeterli olması gerektiği ifade edilmiştir. Çalışmanın bulgusuna paralel olarak araştırmalarda öğretmenlerin, hizmet içi eğitimlerin uygun zamanda yapılmasını istedikleri (Günbayı ve Taşdöğen, 2012) belirtilmiştir. Ayrıca yine bu çalışmanın bulgusunu destekler nitelikte, birçok çalışmada yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilen öğreticilerin alanında uzman kişiler arasından seçilmediğini düşünmektedirler (Arık, 2017; Arslan, 2015;

Aslan Keleş, 2019; Karadağ, 2015). Bunun yanında birçok çalışmada öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkili olacağı vurgulanmıştır (Kaleli Yılmaz, 2012; Yadigaroglu, 2014).

Öğretmenlerin tamamına yakını iş birliği halinde ders planı hazırlamaları, ders planının uygulama aşamasının gözlemlenmesi ve ders sonrasında değerlendirme yapılmasına ilişkin bir mesleki gelişim sürecinin faydalı olabileceğini düşünmektedir. Yalnızca bir öğretmen sürecin genel anlamda olumsuz olacağını ifade etmiştir. Kwakman (2003) bir ekip olarak dayanışma içinde çalışmanın mesleki öğrenmenin en önemli unsurlarından olduğunu belirtmiştir. Bümen ve diğerleri (2012), benzer şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde aktif olarak süreçte yer aldıkları ve birbirlerinden öğrenme fırsatı sunan uygulamaların, mesleki gelişimde daha etkili olacağını ifade etmiştir. Araştırmalarda uygulamaya dönük, etkileşimli ve iş birliğine dayanan bir yaklaşımın uygulanması ile, mesleki gelişim bağlamında olumlu yönde değişikliklerin olacağı dile getirilmektedir (Abazaoğlu, 2014; Ling ve Mackenzie, 2001).

Öğretmenler bu sürecin planlama aşamasında fikir alışverişinin olması ve fikir çeşitliliğinin sağlanması açısından faydalı olacağını belirtmişlerdir. Lenski ve Caskey (2009) planlamanın birlikte yapılması ile öğretmenlerin ders planına farklı açılardan bakmaya başladıklarını ifade etmektedir. Erbilgin ise (2013) öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmayı, birbirlerine verdikleri dönütler ve ortaya çıkan farklı fikirler nedeniyle faydalı bulduklarını tespit etmiştir. Araştırmacılar böyle bir sürecin farklı mesleki deneyimlerden faydalanma olanağı sunduğunu ifade etmişlerdir (Boran ve Tarım, 2016; Özdemir Baki, 2019).

Öğretmenler belirtilen süreçte gerçekleştirilecek olan gözlemlerin öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin ders esnasında fark edemedikleri durumları gözlemci öğretmenlerin fark edebileceğini ve değerlendirme sürecinde gözlemin olumlu katkısı olacağını ifade etmişlerdir. Bayram (2018) çalışmasında, sınıf öğretmenin fark edemediği bazı noktaların gözlemciler tarafından fark edildiğini belirtmiştir. Lewis ve Tsuchida (1998) mesleki gelişim sürecinde yapılan gözlemler sayesinde öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile ilgili farkındalıklarının arttığını ifade etmiştir. Özdemir Baki'nin (2019) çalışmasında öğretmenler yapılan gözlemlerin, öğretimin ne derecede etkili olduğunu değerlendirme ve planlanan ders ile uygulanan dersi karşılaştırma açısından faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenler değerlendirme aşamasının ders planında ve planın uygulanmasında aksayan yönlerin görülmesi açısından önemli olacağını ifade etmiştir. Ayrıca değerlendirme aşamasında grup üyelerinin objektif olması ve kişiye dönük eleştiri olmaması gerektiği belirtilmiştir. Hurd ve Licciardo Musso (2005) dersin değerlendirilmesi ile öğretmenlerin

derslerine daha yansıtıcı bir gözle bakabildiklerini tespit etmişlerdir. Meral Kandemir (2019) de dersin değerlendirilmesi ile öğretmenlerin öz değerlendirme yapma fırsatı bulduklarını belirtmiştir. Araştırmalar böyle bir sürecin öğretmenlerin ders sonu değerlendirme uygulamalarını olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir (Lyding, 2012; Norwich ve Ylonen, 2015). Katılımcı öğretmenlerin gözlem ve değerlendirmeye ilişkin tereddütlerine benzer şekilde Ono ve Ferrira'nın (2010) gerçekleştirdiği çalışmada, gözlemci öğretmenlerin gözlemin odağına öğrenci ve öğretimin yerine dersi sunan öğretmenleri aldıkları ve dersi sunan öğretmenin öğretmenlik becerilerini eleştirme eğiliminde olduğu belirtilmiştir.

Ders imecesi sürecinde öğretmenler, tecrübe ve bilgi paylaşımı ile fikir çeşitliği sağlandığını ve öğretim uygulamalarına ilişkin yeni yaklaşımları benimsediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca farklı fikirlerden birlikte karar alınarak fikir birliği sağlandığı belirtilmiştir. Araştırmalar bu bulgu paralelinde, ders imecesi ile öğretmenlerin birbirlerinin öğretim yaklaşımlarını sorguladıkları, geri bildirimler verdikleri ve tecrübelerinden faydalandıkları bir ortam oluştuğu belirtilmiştir (Bayram, 2018; Boran, Tarım, 2016; Yılmaz Doğan, 2018). Rock ve Wilson (2005) ders imecesi sürecinde öğretmenlerin fikir paylaşımı yapmaları ve başarılı buldukları uygulamaları örnek almalarının büyük ölçüde mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Meral Kandemir (2019) ders imecesi ile fikir alışverişinde bulunan öğretmenlerin iş birliği sayesinde yaratıcı yanlarını ortaya çıkardıklarını belirtmiştir. Ayrıca ders imecesi sürecinin farklı bakış açıları oluşturduğu (Bayram Jacobs, 2012) ve akran öğrenmesine katkı sağladığı (Lee, 2008) ifade edilmiştir. Özen (2015) ders imecesinde öğretmenlerin ders planı ile ilgili fikirlerini birbirleri ile paylaştıkların ve nihayetinde ders planında bir uzlaşma sağladıklarını belirtmiştir. Özdemir Baki'nin (2019) çalışmasında öğretmenler, dersi daha verimli hale getirmek için neler yapılabileceğine yönelik planda yapılacak değişikliklere birlikte karar vermelerinin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ders imecesi ile öğretim materyali tasarlama ve geliştirmeye yönelik öz yeterlik inançlarını artırdığı yönünde görüşler bildirmişlerdir. Araştırmalar ders imecesi ile öğretmenlerin daha yaratıcı ve etkili tasarımlar geliştirmede kendilerini daha yetkin hissettiklerini (Yılmaz Doğan, 2018) ve mesleki güvenlerinde artış olduğunu (Rock ve Wilson, 2005) göstermektedir. Ayrıca ders imecesi sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekecek materyaller geliştirmeye çalıştıkları ifade edilmiştir (Bayram, 2018). Benzer şekilde McDonald (2009) çalışmasında, ders imecesindeki başarılı uygulamaların mesleki özgüvenlerinde artışa yol açtığını, Wright (2009) iş birliği içinde çalışmanın öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini artırdığını tespit etmiştir. Budak ve diğerleri (2011), öğretmenlerin ders imecesi ile etkili materyal kullanmayı ve hazırlamayı öğrendiklerini ifade etmektedir. Ders imecesinin ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ve başarılı

öğretmen olmaya yönelik inançları olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Ökmen ve Kılıç, 2021).

Bunun yanında öğretmenler ders imecesi sürecinin somut materyal kullanımı ve somut materyallerin öğrenci üzerindeki etkilerini görme açısından faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bozkurt (2015) ders imecesi sürecinde, öğretmenlerin öğretim materyali belirleme konusunda daha ayrıntılı tartışmalar gerçekleştirdiğinin ve öğrenci gereksinimleri ile daha uyumlu materyal geliştirebildiklerinin altını çizmektedir. Bayram'ın (2018) gerçekleştirdiği çalışmada, ders imecesi sürecinde öğretmenlerin öğrenci tepkilerinden yola çıkarak öğretim materyalinin nasıl değerlendirileceği ve geliştirileceği konusunda olumlu deneyimler edindikleri tespit edilmiştir. Riales (2011) ders imecesi uygulaması ile öğrencilerin düşüncelerini gözlemlemenin öğretmenlerin kendi uygulamalarında olumlu yönde değişime neden olduğunu ifade etmiştir. Bayram Jacobs (2012), ders imecesinde öğretmenlerin öğrenci gözüyle bakarak yeni bir bakış açısı kazandıkları belirtmiştir.

Öğretmenler ders imecesi sürecinde genelde tercih ettikleri öğretimsel stratejilerde değişim olduğunu, bu değişimin olumlu katkı sağladığını ve öğrenilen bilgi ve uygulamaların diğer derslerde de kullandıklarını dile getirmişlerdir. Cajkler ve diğerleri (2015) ders imecesi ile öğretmenlerin birbirlerinden yeni bilgiler öğrendiklerini belirtmiştir. Araştırmalarda ders imecesi sürecinde gerçekleştirilen başarılı uygulamaların öğretmenler tarafından örnek alındığı (Rock ve Wilson, 2005) ve ders imecesinin öğretmenlerin bu süreçte öğrendiklerini gelecekteki öğretileri için kullanmaya teşvik ettiği (Suryani vd., 2017) ifade edilmektedir. Ders imecesinde yer alan gözlemler sayesinde öğretmenlerin kullanılan farklı yöntemlerin neler olduğunu öğrendikleri ve sonucunda sınıf içi uygulamaların geliştiği belirtilmektedir (Lewis ve Tschuida, 1998). Yüzbaşıoğlu (2016) ders imecesi ile öğretmenlerin farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanabilme fırsatı bulduklarını ifade etmektedir.

Bu süreçte öğrencilerin öğrenme düzey ve stilleri göz önüne alınarak derse hazırlık yapıldığını, bu kapsamda muhtemel öğrenci cevaplarının tahmin edildiğini, öğrenci merkezli yöntem, teknik ve etkinliklere öğrencilerin uyum sağlayabileceklerine yönelik inançlarının geliştiği ifade edilmiştir. Birçok araştırmacı ders imecesinin doğası gereği öğrenci tepkilerinin, ihtiyaçlarının, öğrenme ve düşünme süreçlerinin dikkate alınmasına olanak sağladığını belirtmektedir (Harle, 2008; Hurd ve Licciardo Musso, 2005; Lenski ve Caskey, 2009; Lewis, 2002; Yamuitzky, 2010). Yamuitzky (2010), öğretmenlerin ders imecesi uygulamasıyla öğrenci öğrenmeleri üzerine odaklandıklarını belirlemiştir. Bu bağlamda ders imecesinin öğrenci merkezli ders planlamaya yönelik bilgi ve becerilerini geliştiren bir uygulama olduğu söylenebilir.

Ders imecesi süreci ile öğretmenler, daha nitelikli bir öğretim için ayrıntılı bir ders planının gerekliliğine yönelik düşüncelerinde ve ders planı oluşturma becerilerinde gelişim

sağlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca ders imecesi sürecinin belli bir düzen içerisinde planlı olunmasını ve derse hazırlıklı gelmesini sağladığı ifade edilmiştir. Ders imecesinin özellikle dersi planlama bağlamında grupça ayrıntılı bir plan yapmayı gerektirmesinden (Yoshida, 1999) dolayı, öğretmenler bu süreçte birçok açıdan ders planını irdeleme ve daha detaylı plan yapma imkânı bulurlar (Özen, 2015). Ayrıca ders imecesi ile öğretmenlerin ders planını yazılı ve detaylı bir şekilde hazırlamanın önemini fark ettikleri belirtilmiştir (Bayram, 2018; Meral Kandemir, 2019). Normalde ders planı hazırlamayan veya derslerini ders imecesinde olduğu gibi ayrıntılı bir şekilde planlamayan öğretmenlerin bu süreçte dersi planlama ekseninde birçok bilgi ve becerilerine olumlu yansımalar olacağı ifade edilebilir. Nitekim Cohan ve Honigsfeld (2007) tarafından dersi planlama, planlanan dersi sunma ve değerlendirme bağlamında öğretmenlerin etkili bir araç olarak ders imecesini kullanabilecekleri dile getirilmiştir. Araştırma sonuçları ders İmecesinin ders planlama sürecini etkili kıldığını (Baki ve Arslan, 2015; Lyding, 2012; Meral Kandemir, 2019; Özbay, 2015; Wright, 2009) ve öğretmenlerin dersi planlama davranışlarını olumlu etkilediğini (Pektaş, 2014) göstermektedir. Rock ve Wilson (2005) ders imecesi ile öğretmenlerin birlikte ders planlama deneyimi yaşamalarının, planlama bağlamında kendilerini daha yetkin ve güçlü hissetmelerini sağladığını dile getirmiştir. Yine başka bir araştırmada (Özdemir Baki, 2019) öğretmenlerin, ders imecesinin ayrıntılı bir ders planını birlikte hazırlama açısından faydalı olduğunu belirttikleri ifade edilmiştir.

Öğretmenler ders imecesi sürecinde öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin arttığını, evde öğrenilen bilgileri tekrar ettiklerini ve verilen ödevleri daha özenle yaptıklarını, derse daha çok önem vermeye başladıklarını, daha istekli ve merakla derse geldiklerini belirtmişlerdir. Ders imecesi uygulaması kapsamında yapılanların öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını (Lewis, 2002), öğrencilerde yüksek motivasyon sağladığı (Yılmaz Doğan, 2018) ve öğrenciyi zihinsel olarak aktif tuttuğu (Baki, 2012) belirtmektedir. Benzer şekilde ders imecesi ile öğretmenlerin öğrencileri motive etme davranışlarında olumlu yönde bir değişiklik olduğu (Pektaş, 2014) ifade edilmiştir. Hoong ve diğerleri (2010), gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin başarı seviyesinin düşük olduğu bir konuda öğretmenlerin birlikte ders planı geliştirdikleri ve öğretim sonucunda öğrencilerin konuya karşı olan ilgilerinde önemli bir artış olduğu belirlemişlerdir. Ayrıca ders imecesinin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerde öz düzenleme stratejilerinde gelişme meydana geldiği görülmüştür (Yılmaz Doğan, 2018).

Öğretmenler ayrıca bu süreçte öğrencilerin aktif katılımlarının arttığını, öğrencilerin fikirlerinin gelişerek yeni ve farklı fikirler sunduklarını, kalıcı öğrenmenin sağlandığını ve akademik başarılarının arttığını ifade etmişlerdir. Ders imecesinin uygulandığı sınıflarda uyarlanabilir öğrenme etkinliklerine yer verildiği (Yılmaz Doğan, 2018) ve öğrencilerin

öğrenme sürecinde daha aktif rol aldığı (Bayram, 2018; Meral Kandemir, 2019) ifade edilmiştir. Özdemir Baki'nin (2019) çalışmasında öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımını sağlama açısından ders imecesinin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ders imecesi sürecinde öğrencilerin aktif katılımlarının arttığını gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Saito, Harun, Kuboki ve Tachibana, 2006; Yüzbaşıoğlu, 2016). Yoshida (1999), ders imecesi kapsamında yürütülen dersler ile öğrencilerin daha yaratıcı, yenilikçi ve öz güvenli bireyler olmalarına katkı sağlanmakta olduğunu belirtmiştir. Meral Kandemir (2009) ders imecesi sürecinde öğretmenlerin öğrenci özelliklerine dikkat ederek, öğrenmenin kalıcı olması için öğrenme stratejilerinin kullanıldığı bir ders ortamı sağladıklarını belirtmiştir. Yılmaz Doğan (2018) ders imecesi sürecinin öğrencilerde öz düzenleme becerileri ve öz yeterlik inançları, nihai olarak da akademik başarı üzerinde olumlu etki sağlayabileceğini ifade etmiştir. Ders imecesinin öğretmenleri öğrencileri üzerine düşünmeye ittiği (Yoshida, 1999), öğretmenlerin öğrenci anlayışlarını öğretim sürecine dahil etmelerine imkân tanıdığı (Harle, 2008), öğrencilerin derste işlenen konulara yönelik verdikleri tepkilere ve düşünme biçimlerine odaklanma fırsatı (Wright, 2009) ve öğrencilerin nasıl öğrendiğinin daha iyi anlaşılmasını (Roback vd., 2006) sağladığı göz önüne alındığında ders imcesinin öğrenciler üzerindeki bu etkilerinin beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenler ders imecesi sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin artırıldığı ve farklılaştırıldığını, öğrenci merkezli etkinliklerin artırıldığını, konu ve kavramların somutlaştırıldığını, olumlu sınıf atmosferi oluştuğunu ve öğretimin daha verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Ders imecesi uygulamaları ile öğretmenlerin öğrenci merkezi yaklaşımların sınıfta nasıl uygulanacağını öğrendikleri belirtilmiştir (Budak vd., 2011). Öğretimi iyileştirme amacıyla gerçekleştirilen (Yoshida, 1999) bir mesleki gelişim uygulaması olan ders imecesi ile öğrencilere daha etkili bir öğrenme ortamı sunulduğu (Bayram, 2018) tespit edilmiştir. Bozkurt (2015) ders imecesi sayesinde öğretmenlerin derste daha geri planda durduğu ve öğrencinin daha aktif olduğu yöntemleri tercih ettiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde ders imecesi ile öğretmenlerin etkili öğretim ortamı oluşturma davranışlarında olumlu yönde bir değişiklik olduğu (Pektaş, 2014) ve öğrenme ortamlarının eğlenceli hale geldiği belirtilmiştir (Meral Kandemir, 2019). Özdemir Baki'nin (2019) çalışmasında öğretmenler, konuya uygun farklı yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılmasının öğretimi etkili ve verimli kıldığını vurgulamışlardır. Ayrıca Cajkler ve diğerleri (2015) gerçekleştirdiği çalışmada ders imecesi sürecinde öğretmenlerin, öğretimlerinde farklı yöntemler kullanma eğilimlerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Meral Kandemir (2019) de, ders imecesi ile derslerini farklı öğretim yöntemleriyle işleyerek etkili hale getirdiklerini belirtmiştir.

Ayrıca yürütülen araştırmaya katılan öğretmenler ders imecesi sürecinde sınıf ve zaman yönetiminin olumlu etkilendiğini ifade etmişlerdir. Erbilgin (2013) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada ders imecesinin aday öğretmenlerin sınıf yönetimi bağlamında öğretmenlik uygulamalarını geliştirdiklerini belirtmektedir. Yüzbaşıoğlu (2016) da ders imecesinin sınıf yönetimi ile ilgili sorunların çözümünde öğretmenlere yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer çalışmada (Bütün, 2015) da ders imecesi sürecinde sınıf yönetimine ilişkin sorunların yaşanmadığı belirtilmiştir. Meral Kandemir (2019) de ders imecesi sürecinde sınıf yönetiminin kolaylaştığını ve zaman yönetimi sorununun yaşanmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenler ders imecesi süreci ile aralarındaki iş birliğinin, materyal paylaşımlarının ve güven duygusunun arttığını belirtmişlerdir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, ders imecesi sürecinin öğretmenlerin iş birliği halinde çalışabilme becerilerine olumlu katkı sağladığı görülmektedir (Bayram, 2018; Bilge ve Dede, 2020; Cajkler vd., 2015; Dudley, 2012; Hurd ve Licciardo Musso, 2005; Lewis, 2009; Wright, 2009). Wright (2009) ders imecesi sayesinde, bireysel olarak ders planı hazırlama anlayışından birlikte ders planlama anlayışına geçildiğini, böylelikle sorumluluğun ders planını hazırlayan öğretmenler arasında paylaşıldığını ve bu sayede meslektaş dayanışmasının güçlendiğini ileri sürmektedir. Öğretmenlerin bir arada çalışmalarının mesleki gelişim açısından daha iyi sonuçlar doğurduğu, öğretmen olarak kendilerini değerli hissetmelerini sağladığı ve meslektaşları arasındaki güven ve yakınlık duygusunu geliştirdiği (Hurd ve Licciardo Musso, 2005) tespit edilmiştir. Cajkler ve diğerleri (2015) de yine benzer şekilde iş birliğinin ders imecesinin önemli bir bileşeni olduğu bu sayede öğretmenler arasında daha güçlü bağlar kurulduğunu ve güven duygusu geliştiğini ifade etmektedir. Meral Kandemir (2019) ders imecesi ile öğretmenlerin mesleki ve sosyal iletişimlerinin arttığını tespit etmiştir.

Ders imecesinin sınırlılıkları ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar bağlamında öğretmenler sürecin çok zaman aldığını ve bu süreçte özverili davranılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ders imecesi aşamalarına yönelik iyi bir planlamanın olması, ayrı bir mesleki gelişim dersi gibi bir derste yürütülmesi ve süreçte yer alan öğretmenlere ekonomik bir kazanç sunulması ile uygulamanın daha da etkili olabileceği belirtilmiştir. Ders imecesinin yoğun bir süreç olması, uzun soluklu olması, yoğun çaba ve zaman gerektirmesi (Erbilgin, 2013) gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin ders imecesi için yeterince zaman ayıramamaktan şikâyet ettikleri (Gök, 2016) görülmektedir. Ders imecesi sürecini zorlaştıran unsurların başında zaman ve öğretmenlerin yoğun ders programının geldiği (Fernandez, 2002) belirtilmektedir. Eraslan'a (2008) göre ders imecesinden en iyi düzeyde yararlanabilmek için öğretmenlerin kesinlikle yeteri kadar enerjiye, zamana ve bir araya

gelmelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Orhan (2020) da ders imecesinin özveri ve zaman gerektiren bir süreç olduğunu ve öğretmenlerin bu sürece katılımlarının teşvik edilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir

Ayrıca ders imecesinin öğretmen ve öğrencilerde ilk zamanlar heyecan oluşturduğu ancak ilerleyen süreçlerde normale döndüğü belirtilmiştir. Bayram'ın (2018) çalışmasında da sınıf içi gözlemlere endişe ile yaklaşan öğretmenlerin gözlemlerle ilgili fikirlerinin süreç içerisinde değiştiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde yine ders imecesinde yer alan gözlem sürecinin öğretmenler tarafından çekince sebebi olduğu, ancak süreç ilerledikçe öğretmenlerin gözleme olan ön yargılarının azaldığı ve gözlemi olumlu bir deneyim olarak değerlendirdikleri (Fernandez, 2002; Gök, 2016; Howell ve Saye, 2015; Lewis, 2002; McDowell, 2010; Ono ve Ferrira, 2010; Yüzbaşıoğlu, 2016) tespit edilmiştir.

Fikir çeşitliliğinin sağlanması için ders imecesini yürüten ideal öğretmen sayısının en az 3 olması gerektiği ancak sayının çok olması durumunda öğretime yönelik verilecek olan kararlarda güçlüklerle karşılaşılacağı ifade edilmiştir. Ayrıca ders imecesi grupları oluşturulurken birbirleri ile iletişimi iyi olan öğretmenlerin bir arada olmasına özen gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir. Özdemir Baki (2019) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenler, bir fikir üzerinde uzlaşmanın zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bu zorluğun nedeni, öğretmenlerin öğretim alışkanlıkları olabileceği tahmin edilmektedir (Gutierrez, 2015). Bayram (2018), öğretmenlerin birbirleriyle iyi anlaşabilen bireyler olmalarının ders imecesi sürecini olumlu etkileyeceğini belirtmiştir. Nitekim Bozkuş ve diğerleri (2017) çalışmasında, öğretmenlerin eleştiriye kapalı olması ve öğretmenler arasındaki mevcut iletişim sorunlarının varlığının ders imecesi sürecini olumsuz etkileyeceği ifade edilmiştir. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bazı çalışmalarda (Akbaba Dağ ve Doğan Temur, 2018; Budak vd., 2011) katılımcıların birlikte çalışma konusunda sıkıntı yaşadıkları ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümünün ders imecesinin bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak ülkemizde uygulanması yönünde olumlu görüş belirtmişlerdir. Bayram (2018) çalışmasında, öğretmenlerin ders imecesi ve benzer uygulamaları daha sık yapmaya gönüllü oldukları sonucuna ulaşmıştır. Boran ve Tarım'ın (2016) çalışmasında katılımcı öğretmenlerin ders imecesinin ülkemizde uygulanabilir olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ancak Akbaba Dağ ve Doğan Temur'un (2018) çalışmasında, öğretmen adaylarının yeni bir ders imecesine katılma konusunda kararsız oldukları, Bozkuş ve diğerleri (2017) çalışmasında ise öğretmenlerin ders imecesinin ülkemizde uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerin daha çok olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenler ders imecesinin hem öğretmenlere hem de öğrencilere olumlu katkıları olacağını düşündükleri için hizmet içi eğitim yaklaşımı olarak Türkiye'de uygulanmasını

istenmektedir. Bu olumlu katkılar öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı ve tecrübe paylaşımı ile mesleki gelişim sağlayabilmek olarak ifade edilmiştir. Ayrıca ders imcesinin standart hizmet içi eğitimlerden farklı ve öğretmenin aktif olduğu için uygulanmasını istedikleri görülmektedir. Benzer şekilde Bozkuş ve diğerleri (2017) çalışmalarında öğretmenler, mevcut öğrenme ve öğretim yaklaşımlarını geliştirmesinin öğrencilerin başarılarına katkı sağlayacağı vurgusu ile ülkemizde uygulanabileceği düşünülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin ders imcesinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacağına yönelik görüşleri birçok araştırmanın sonuçları ile paralel olduğu görülmektedir (Bilge ve Dede, 2020; Boran ve Tarım, 2016; Bozkuş, vd., 2017; Erbilgin, 2013; Güner ve Akyüz, 2017; Meral Kandemir, 2019; Özaltun, 2014; Özdemir Baki, 2017; Özen, 2015; Richit ve Ponte, 2017; Rock ve Wilson, 2005; Yılmaz Doğan, 2018). Özdemir Baki (2017) ise ders imcesi sürecinde yapılan çalışmaların öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediğini ifade etmiştir. Diğer taraftan Konyalıoğlu, Konyalıoğlu ve Işık'ın (2003), yaptığı çalışma sonucunda plan kullanılarak ders işlenen öğrenci grubunun akademik başarısının, plan kullanılmayarak ders işlenen öğrenci grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacılar ders imcesinin öğrenme ve öğretme sürecini daha başarılı kıldığını (Lee, 2008; Suryani vd., 2017) belirtmişlerdir. Bayram (2018) ders imcesinin akran öğrenmesi ile öğretmenlerin yeni şeyler öğrenmelerine olanak sunduğunu ifade etmiştir. Lenski ve Caskey (2009) ve Yoshida (1999) ders imcesinin öğretmenler arasında bilgi paylaşımı ve öğrenme ortamı oluşturulmasına katkı sağlanacağını ifade etmektedir. Harle (2008) ders imcesinin öğretmenlere kaliteli mesleki gelişim olanakları sunan bir model olduğunu belirtmektedir.

5.3. Ders İmcesinin Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi

Bu bölümde, üçüncü alt problem olan ilkökul 3. sınıf hayat bilgisi dersi Evimizde Hayat ünitesinin öğretiminde ders imcesi ile hazırlanan derslerin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Evimizde Hayat ünitesinin öğretiminde ders imcesi ile öğretimin bireysel olarak yürütülen derslere göre akademik başarı ve sosyo-ekonomik açıdan nispeten düşük düzeydeki, merkezi konumda olmayan, mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin görev yaptığı Okul A'da başlangıca oranla öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir artış oluşturmuştur ($p < .05$). Ders imcesi uygulamasının yürütüldüğü sınıflarda yabancı öğretmenlerin derste yer alması ile öğrencilerin derse daha çok odaklanmalarına ve önem vermelerine sebep olduğu düşünülmektedir. Bunun ayrıca öğrencilerin derse aktif katılımları ve ev ödevlerini özen göstermeleri dolaylı olarak akademik başarının artmasına katkı sağlayan bir etken olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuç ders imcesi yaklaşımının literatürdeki etkisiyle

uyumlu bir sonuçtur. Çünkü ders imecesi, öğrencilerin nasıl en iyi öğrendiğine daha iyi bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlamaktadır (Lewis vd., 2006). Buradan da anlaşılacağı üzere katılımcı öğretmenler öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiğini gözlemleyerek gerekli önlemleri ders planlarına iyileştirerek yansıtılmıştır. Dolayısı ile öğrenciler için hazırlanan öğrenme sürecinin niteliği, çıktının niteliğine katkı vermiştir. Öyle ki öğrenciler daha iyi öğrenerek bunu süreç sonundaki başarı testine yansıtmışlardır. Meyer'in (2006) gerçekleştirdiği çalışmada ders imecesi uygulamalarının başarısı az olan öğrencilerin üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Hoong ve diğerleri (2010), gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin başarı seviyesinin düşük olduğu bir konuda öğretmenlerin birlikte ders planı geliştirdikleri ve öğretim sonucunda öğrencilerin ders başarılarında önemli bir artış olduğu belirlemişlerdir. Wright (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ders imecesinin öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Birkaç çalışmada da ders imecesinin öğrencilere katkı sağladığı (Elipane, 2011; Eraslan, 2008) ve derse yönelik bilgi, yetenek ve inançlarının geliştiği (Cheng ve Yee, 2012) belirtilmiştir. Ayrıca ders imecesi ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlandığı ve bunun öğrenci başarısı ile doğru orantılı olduğu belirtilmektedir (Murata, 2011). Bazı çalışmalarda katılımcı öğretmenler ders imecesinin öğrenci başarısını arttırdığını ifade etmiştir (Kaya, 2018; Kükey, 2018).

Akademik başarı ve sosyo-ekonomik düzeyi nispeten yüksek olan Okul B'de ise hem ders imecesi ile öğretimin hem de bireysel olarak yürütülen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı düzeyde bir artış meydana getirdiği tespit edilmiştir ($p < .05$). Deney ve kontrol gruplarının son test puanları incelendiğinde ise anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır ($p > .05$). Burada deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında anlamlı farkın olmayışı, öğrencilerin akademik başarılarının artmasında, öğretmenlerin iş birliği yaparak ders imecesi yaklaşımını uygulamalarının yanı sıra sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn eğitim durumu, okulunun ve yaşanan yerin daha merkezi olması gibi değişkenlerin de önemli olduğunu göstermektedir. Akademik başarıyı konu alan araştırma da öğretmenlerin mesleki gelişiminin yanı sıra birçok değişkenin akademik başarıyı etkilediğini ifade etmektedir (Yıldırım, 2006; Sarier, 2016). Çünkü eğitim durumlarının yüksek olması ile ebeveynlerin çocukların gelişim dönemlerini bilme, çocuklarına etkin rehberlik yapabilme, çocukların okul derslerine katkı sağlama gibi durumlarda daha avantajlı olunabileceği düşünülmektedir. Akademik açıdan başarılı olan öğrencilerin ailelerinin genellikle, çocuklarının okul süreci ile yakından ilgilenen, moral ve motivasyonlarını yüksek tutmasını sağlayan, sürece katkı sağlayan, çocukları ile nitelikli iletişim kurabilen aileler oldukları belirtilmektedir (Arslanargun ve Özakça, 2015). Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin de çocuklarına yardımcı kaynaklar, takviye özel dersler bağlamında katkı sağlayabilecekleri düşünüldüğünde, bu çocukların akademik

gelişiminin sadece okuldaki dersler ve öğretmenler ile sınırlı olmadığı, akademik başarılarını birçok değişkenin desteklediği söylenebilir. Bu sonucun yine Okul B'deki öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin Okul A'daki öğretmenlere göre daha çok olması ile, Okul B'deki öğretmenlerin alışık oldukları öğretim uygulamalarından vazgeçmeme eğiliminde ve değişime karşı daha direçli olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sonuç olarak ders imecesinin uygulandığı sınıflarda başlangıca göre anlamlı düzeyde akademik başarının arttığı görülmüştür. Serbest (2014) ders imecesi çalışmalarını temele alan ve metaanaliz yöntemini kullandığı araştırmada ders imecesi çalışmalarının öğrencilerin öğrenmesine olumlu etkisi olduğu ve öğrencilerin başarısında artış olduğunu belirlemiştir. Yapılan diğer bir çalışmada ise ders imecesi uygulamaları ile öğrencilerde konuya ilişkin beklenen bilgi ve beceri düzeyine ulaşıldığı görülmüştür (Baki vd., 2012). Ders imecesinin öğrenci öğrenmesini pozitif yönde etkilediği ifade edilen çalışmalar da mevcuttur (Kıncal ve Beypınar, 2015; Tepylo, 2008). Ayrıca bu uygulama öğrencilerin anlamlı öğrenmesini sağlamaktadır (Pektaş, 2014) Öğrencinin öğrenmesine ve anlamasına odaklanılan (Yoshida, 1999) bir uygulamada öğrencilerin akademik başarılarının artması ulaşılmaması arzu edilen bir sonuçtur.

Ders imecesi uygulamalarının öğrenciyle öğretmen ve öğrenciler arası iletişimi artırdığı ifade edilmektedir (Baki vd., 2012; Budak, 2012). Derslerde öğrenciler arası iletişim arttığında akademik başarının pozitif yönde etkilendiğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Dollard ve Mahoney, 2010; Theodora, 2001). Ayrıca ders imecesinin öğrenciyi zihinsel olarak aktif tuttuğu (Baki, 2012) ve öğrencilerin derse etkin katılımını sağladığı belirtilmiştir (Baki, Erkan ve Demir, 2012; Meyer, 2006; Özdemir Baki, 2017). Derslerde öğrenci katılımının sağlanması, yaparak yaşayarak öğrenmenin temelini oluşturmakla birlikte öğrenci başarısına olumlu etki yaptığı söylenebilir. Bunun yanında ders imecesi uygulamaları ile öğretmenlerin derslerinde öğrenci merkezli öğretim stratejilerini daha çok kullandıkları belirtilmiştir (Budak, 2012; Bütün, 2012; Ceppi Bussmann, 2006; Richit ve Ponte, 2017; Yoshida ve Jackson, 2011). Öğretmenlerin öğretim stratejilerini geliştirerek öğrencilerin başarı düzeylerinin arttırılabileceği ifade edilmiştir (Bozkuş, vd., 2017). Ders imecesinin öğretmenlerin öğrencilerini tanıma boyutuna olumlu katkı yaptığı tespit edilmiştir (Chassels ve Melville, 2009; Gözel, 2016; Özdemir Baki, 2017). Sisofo (2010) ders imecesi sürecinde odaklanılan öğrenci düşüncelerinin kullanımının öğretimi daha etkili ve verimli hale getireceğini vurgulamıştır.

Yoon, Duncan, Lee, Scarloss ve Shapley (2007), öğretmen mesleki gelişiminin öğrenci başarıları üzerindeki etkisini ele alan çalışmaları incelemiştir. Öğretmenlere mesleki gelişim sağlamanın öğrenci başarısında makul bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Elde edilen sonuçların ilgili literatürle paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Serbest (2014) ders imecesi

uygulamalarında öğrenci başarısı açısından etkili sonuçların alınabilmesi için döngünün en az 2-3 kez tekrarlanabileceğini ifade etmektedir. Ders imcesi eğitim öğretim sürecinin başından sonuna dek planlanabilen genelde uzun soluklu bir mesleki gelişim yaklaşımıdır. Uzun süreli ve iş birliği ile birikimli bir şekilde öğretmeni geliştiren bu uygulama öğrenci başarısında da anlamlı düzeyde artış sağlamıştır.



VI. BÖLÜM

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Farklı bilgi ve tecrübeye sahip öğretmenlerin bir araya gelmesiyle başlayan ders imecesi süreci, öğretmenlere birçok mesleki kazanımı elde etme fırsatı sağlayan bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Ders imecesi genel olarak öğretmenlere bir dersi planlama, ders planını uygulama, uygulanan dersi gözlemlene ve gözlemlenen dersin verimliliğini test etme ve öğretimsel değişiklikler yapmak için yeniden değerlendirme fırsatları sunmaktadır. Ders imecesinin uygulama aşamasında öğretmenler bir dersi hem öğretmen hem de öğrenci gözüyle izleme imkânı bulmaktadır. Bütün bu süreçlerde mesleki anlamda kendini geliştirecek olan öğretmenlerin, daha nitelikli bir öğretmen olma çabalarına katkı sağladığı ve pedagojik alan bilgilerinin geliştiği görülmüştür.

Ders imecesinin katılımcı tüm öğretmenlerin konu alanı bilgilerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Özellikle ders imecesi öncesinde nispeten konu alanı bilgilerinin düşük oranda tespit edilen öğretmenlerin bu süreçte daha çok gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Bu iş birliği ve akran öğrenmesi temelli bir uygulama olan ders imecesinin planlama ve değerlendirme aşamalarında gerçekleştirilen tartışma ortamında öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerinden ve uygulama sürecindeki gözlemlere bağlı edinilen tecrübelerden kaynaklanmaktadır.

Ders imecesinin genel olarak öğretmenlerin öğretim programı bilgilerine olumlu katkı sağlamıştır. Öğretim programı bilgisi bağlamında katılımcı öğretmenlerin tümünün gelişim sağladığı kategori yalnızca ünite kazanımları olduğu tespit edilmiştir. Bunun ders imecesinde kazanıma yönelik bir plan hazırlanması, hazırlanan planın uygulanması ve ders sonunda yapılan değerlendirmenin kazanım ve öğrenci odaklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretim programı bilgisi bağlamında programın amacı, programda öngörülen beceriler ve ünite isimleri bağlamında yine öğretmenler çoğunlukla gelişim göstermiş olmasına rağmen, ders imecesi sürecinin bu boyutlara katkı yapmadığı öğretmenlerin de olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebeplerinin çalışmayı yalnızca bir üniteye yürütmek ile öğretim programının amacı ve öngörülen beceriler üzerine öğretmenlerin tartışma ortamı oluşturmamaları olduğu söylenebilir.

Ders imecesi ile birlikte hem uygulama hem de yapılan uygulamaları gözlemlene imkânı bulan öğretmenlerin, öğretimsel stratejiler bağlamında bilgi ve becerilerinin daha iyi

bir seviyeye geldiği tespit edilmiştir. Ders imecesi sürecinde öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve tekniklerini fark etme, uygulanma biçimlerini izleme ve değerlendirme imkânı bulmalarından dolayı öğretimsel stratejiler bağlamında çok yönlü bir gelişim sağlama fırsatı kazanmışlardır. Ayrıca uygulama aşamasında öğrencilerin hangi yöntem tekniklere daha çok ilgi duyduğunu gözlemleyen öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi duyduğu öğretimsel stratejilere yer vermelerinde ders imecesinin itici bir güç olduğu görülmüştür.

Ölçme değerlendirme açısından ders imecesinin mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin gelişimine katkı sunduğu tespit edilmiştir. Mesleki deneyimi nispeten fazla olan öğretmenler de ise herhangi bir değişim gözlenmemiştir. Bunun nedeninin her iki öğretmenin de derslerinde kullandıkları soru türlerinin aynı olmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim ders imecesi öncesinde mesleki deneyimi yüksek iki öğretmenin de aynı soru türlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Ders imecesinin iş birliği ve akran öğrenmesini temel alan bir uygulama olduğu düşünüldüğünde ders imecesi grubundaki öğretmenlerin, ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgi ve uygulamalarının birbirlerinden farklı olması önemlidir. Mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin ders imecesi öncesinde kullandıkları soru türlerinin ve ölçme değerlendirme amaçlarının bir miktar farklı olması ile bu öğretmenler süreçte birbirlerinden öğrenme fırsatı elde etmiş ve ders imecesi süreci ölçme değerlendirme bilgilerine katkı sağlamıştır.

Ders imecesinin ayrıca öğretmenlerin öğrenci anlayışları bilgilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Ders imecesi sürecinin öğretmenlere, bir derse öğrenci bakış açısıyla bakma, öğrencileri hakkında daha çok bilgi toplama ve öğrencilerini daha iyi tanıma olanağı da sağladığı görülmüştür. Ders imecesinin özellikle öğrencilerin konuya yönelik ön bilgilerini belirleme, ön bilgileri harekete geçirme ve tespit etme boyutunda öğrenci anlayışları bilgisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin öğrenmekte zorlanacakları hususları öngörme ve bu öngörünün öğretime yansıtılması bağlamında da öğretmenlerin nispeten mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin ders imecesi ile dersi öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını daha ön plana alarak planlama yaptıkları saptanmıştır.

Ders imecesinin doğası gereği iş birliği ve yardımlaşma ile öğretmenler hem kendi fikirlerini hem de diğer meslektaşlarının farklı fikir ve önerilerini dinleme ve izleme imkânı bulmaktadır. Ders imecesi ayrıca öğretmenlere ders sonu değerlendirme uygulamalarını öğrenme ve bu sayede birçok deneyim elde etme fırsatı sunmaktadır. Bunun yanında ders imecesi öğretmenlere dersi değerlendirme açısından kendi öğretimsel kararlarını değerlendirme, uygulamalarındaki eksik yönleri fark edebilme ve öz değerlendirme yapma fırsatı da oluşturmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin, gözlem sonuçları çerçevesinde her değerlendirme ve yeniden planlama aşamasında ders planına yönelik değişiklikler yaparak öğretimi iyileştirdiği ve ikinci değerlendirme toplantısında daha az değişiklik yaptıkları tespit

edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ders imecesi sürecindeki gözlem ve analizlerinin işe yaradığı ve bu sürecin öğretmenlerin daha yansıtıcı düşünen bireyler olmaları konusunda kendilerine katkı sağladığı görülmüştür.

Öğretmenler ders imecesi ile ders planını yazılı ve detaylı bir şekilde hazırlamanın hem kişisel ve mesleki hem de öğrenciler açısından katkılarını gördükleri belirtmiş ve çok önemli olduğunu fark etmişlerdir. İş birliği halinde ders planlama deneyimini olumlu buldukları, grupla çalışmanın dersin planlanma sürecini daha verimli hale getirdiğini düşündükleri görülmektedir. Fikir çeşitliliği ve farklı bakış açılarının planlama sürecini olumlu etkilemesi, öğretmenlerin birbirlerinin öğretimsel fikirlerini eleştirerek daha özgün düşünme ortamı oluşturması, öğretmenlerin ders imecesi sürecine olumlu bakmalarına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca bu süreçte iş birliği ile hazırlanan ders planları bağlamında öğretmenlerin yeni mesleki bilgi ve beceri elde ettikleri, mevcut bilgi ve becerilerini ise geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Ders imecesi öğretmenler, yöneticiler, öğretmen adayları, alan uzmanları ve öğretmen eğitimcilerinin de katılım sağlayabileceği iş birliğine dayalı bir mesleki gelişim sürecini ifade etmektedir. Ders imecesi sürecinde her grup üyesinin kendi mesleki deneyim, bilgi ve becerilerini diğer grup üyeleri ile paylaşabildikleri bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu süreç öğretmenlerin hem iş birliğine yönelik tutumlarına hem de iletişim becerilerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu sayede öğretmenler, ders imecesi ile birlikte iş birliği becerilerini geliştirme ve 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan bu becerileri öğrencilere aktarma anlamında önemli bir deneyim elde etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, ders imecesinin standart hizmet içi eğitimlerden farklı ve öğretmenin aktif olduğu, öğrencilerin akademik başarılarına ve tecrübe paylaşımı ile mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığı, hem öğretmenleri hem de öğrencileri birçok yönden olumlu etkisinin olduğu için bir hizmet içi eğitim yaklaşımı olarak Türkiye’de uygulanmasını istemektedir.

Öğretmenler her mesleki gelişim yaklaşımında olduğu gibi ders imecesinin de sınırlılıkları olduğunu ve bu sınırlılıkların da alınacak birtakım önlemlerle giderilebileceğini düşünmektedir. Ders imecesinin çok zaman aldığı bir sınırlılık olarak ifade edilmiş olup bu sınırlılığın ortadan kaldırılmasına ilişkin öğretmenlerin ders yükünün hafifletilmesi, mesleki gelişim saati gibi bir saatin eğitim öğretim içerisine entegre edilmesi, ders imecesi aşamalarının öğretmenlerin görüşü alınarak en uygun zaman aralığında planlanması gibi yönetsel kararlar çerçevesinde aşılabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ders imecesi sürecine yönelik isteklerini artırmak ve daha özverili çalışmalarını sağlamak amacıyla hizmet puanı, eğitim yöneticiliği gibi kariyer basamaklarında mesleki gelişimin

etkisini artırmak, ekonomik bir kazanç elde etmelerini sağlamak gibi özendirici çalışmaların yapılabileceği belirtilmektedir.

6.2. Öneriler

6.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma, ders imecesinin öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri gelişimi ve öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ders imecesinin öğrencilerin sosyal duyuşsal becerilerinin gelişimine etkilerinin nasıl olacağı araştırılabilir.

Bu çalışmada iki ders imecesi grubunda da mesleki deneyim, yaş gibi birbirlerine benzer özellikler gösteren ikişer öğretmen yer almıştır. Çalışma; mesleki deneyim yılı, yaş bakımından birbirinden farklı özellik gösteren ve farklı pedagojik alan bilgisine sahip öğretmenler ile ders imecesi grupları oluşturulup tekrar edilebilir.

Eğitim fakülteleri ile iş birliği yapılarak öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin yanı sıra öğretmen adayları ve akademisyenlerin de yer aldığı ders imecesi grupları oluşturulup bu yönüyle katılımcıların mesleki gelişimleri incelenebilir.

Ders imecesi aşamaları çevrim içi şekilde planlanarak öğretmenlerin mesleki gelişimleri incelenebilir. Böylelikle çevrim içi ve yüz yüze yapılan ders imecesi çalışmalarının karşılaştırılması sağlanabilir.

Okul temelli mesleki gelişim uygulamaları kapsamında değerlendirilebilecek ders imecesinin okul kültürü üzerinde nasıl etkiler oluşturduğu araştırılabilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenleri ile çalışılmıştır. Farklı branş öğretmenlerinin de ders imecesi bağlamında mesleki gelişimleri incelenebilir.

Bu çalışma hayat bilgisi dersinde yürütülmüştür. Farklı dersler temelinde de ders imecesi uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisi araştırılabilir.

6.2.2.Uygulamaya Yönelik Öneriler

Ders imecesinin planlaması öğretmen görüşleri çerçevesinde okul yönetimince belirlenmeli, sistemli bir şekilde yürütülmesi ve süreklilik arz etmesi açısından okul yönetimi katkı sağlamalıdır.

Öğretmenlerin birbirleriyle iyi anlaşabilen bireyler olmaları da grup çalışmasını olumlu etkilemektedir. Bu nedenle süreci daha etkili hale getireceğinden dolayı birbirleri ile iletişimi iyi olan öğretmenlerin aynı ders imecesi grubunda yer almaları sağlanabilir.

Öğretmenlerin oluşturdukları ders planlarını, bu çerçevede geliştirilen öğrenci etkinlikleri ile öğretim materyallerini ve bu süreçte edindikleri deneyimi diğer meslektaşları

ile paylaşabilecekleri bir çevrimiçi site oluşturulabilir ya da EBA'ya (Eğitim Bilişim Ağı) ayrı bir bölüm olarak eklenebilir.

6.2.3. Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

Ders imecesinin Türkiye'de öncelikle hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlere tanıtılabilir. Bu nedenle ders imecesine yönelik eğiticinin eğitimi hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanması ya da ders imecesi ile ilgili çalışmalar yapmış araştırmacı, öğretmen veya akademisyenlerin buldukları illerde eğitim vermesinin sağlanması önerilmektedir.

İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde *Ölçme Değerlendirme Grubu*, *Öğretimsel Stratejileri Grubu* gibi öğretim becerilerini açıklayan isimlendirmeler ile ders imecesi grupları oluşturulabilir. Grup ismine yönelik deneyimli ve bilgili öğretmenlerden gönüllü olanların, grubu organize etmesi ve yönetmesi sağlanabilir. Böylelikle öğretmenler daha çok kendilerini yetersiz gördükleri alanlarda, daha istekli bir şekilde ders imecesi grubuna katılım gösterecek, uygulamanın etkililiğini artıracak ve öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeye daha çok katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Journal of Turkish Studies*, 9 (5), 1-46.
- Abolmaali, K., Rashedi, M., & Ajilchi, B. (2014). Explanation of academic achievement based on personality characteristics psycho-social climate of the classroom and students academic engagement in mathematics. *Open Journal of Applied Sciences*, 4, 225-233.
- Acar, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde öğrenme öğretme süreci yönüyle pedagojik alan bilgisi ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Aimah, S., & Purwant, B. (2018). Indonesian teachers' perception on the implementation of lesson study: exploring teachers' awareness of pedagogical knowledge. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 9 (4), 380-391.
- Akbaba Dağ, S. (2014). *Mikro öğretim ders imecesi modeli ile sınıf öğretmeni adaylarının kesir öğretim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Akbaba Dağ, S. ve Doğan Timur, Ö. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının mikroöğretim ders imecesi uygulaması ile ilgili görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 120-133.
- Akbulut H. İ. ve Çepni S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? : İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 18-44.
- Aksu, Z. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının kesirler konusundaki pedagojik alan bilgilerinin gelişimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aktürk, D. N. (2019). *Matematik öğretmenlerinin ders imecesi kapsamında geliştirdikleri STEM etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aldemir, R (2017). *Mikro öğretim ders imecesi yöntemiyle matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Geometrik cisimler örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aliustaoğlu, F. (2018). *Matematik öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgileri gelişiminin 4MAT modeli kapsamında incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

- Alkış Küçükaydın, M. (2017). *Araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı bağlamında sınıf öğretmenlerinin fen konularındaki pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- An, S., Kulm, G., & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in China and the U.S. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7 (2), 145–172.
- Appleton, K. (2008) Developing science pedagogical content knowledge through mentoring elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 19 (6), 523-545.
- Arık, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi sonrası hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Kütahya ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Arseven, İ. (2009). *Bağlam ve süreç boyutlarında bir hizmetiçi eğitim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. (2015). *Türkiye milli eğitim sistemindeki değişimler ışığında "Hizmet İçi Eğitim"*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan Keleş, H. (2019). *Yönetici ve sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Aslanargun E. ve Özakça B. (2015). Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerine ailelerin katkıda bulunma biçimleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (3), 9-21.
- Aydemir, M. (2014). *The investigation of pedagogical content knowledge of teachers: The case of teaching genetics*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Aydın, D. (2008). *Öğretmenlerin, yöneticiler tarafından hizmetiçi eğitim programıyla desteklenmesi sonucunda kazandıkları bilgi ve becerileri eğitime yansıtma düzeylerinin incelenmesi (İstanbul beykoz ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersine yönelik pedagojik alan bilgilerinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Aydın, S. (2012). *Examination of chemistry teachers' topic-specific nature of pedagogical content knowledge in electrochemistry and radioactivity*. Unpublished doctoral

- dissertation, Middle East Technical University Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Aydoğan Yenmez, A. (2012). *An investigation of in-service secondary mathematics teachers' evolving knowledge through professional development activities based on modeling perspective*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Aykan, A. (2019). *Öğretmen adayları açısından ders araştırması modelinin mesleki gelişim kapsamında incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2019). Etkinlik temelli sınıf yönetimi hizmet içi eğitim kursu programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 397-418.
- Aytar, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde insanın çevreye etkisi konusu ile ilgili pedagojik alan bilgilerinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bahçe, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bahçivan, E. (2012). *Assessment of high school physics teachers' pedagogical content knowledge related to the teaching of electricity*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (lesson study) çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Baki, M. ve Arslan, S. (2015). Ders imecesinin sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersini planlama bilgilerine etkisinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6 (2), 209-229.
- Baki, A., Erkan, İ. ve Demir, E. (2012, Haziran). Ders planı etkililiğinin lesson study ile geliştirilmesi: Bir aksiyon araştırması. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, Türkiye.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389-407.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3 (1), 1-15.

- Baran, F. (2008). *Milli eğitim bakanlığının uzaktan hizmetiçi eğitim yöntemiyle bilgisayar eğitimi uygulamasına ilişkin öğretmen görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bardak, Ş. (2017). *Bir fen bilimleri öğretmen adayının elektrik konusundaki pedagojik alan bilgisinin didaktiksel dönüşüm kuramına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 17-37.
- Batıbay, G. (2018). *Ders araştırmasıyla matematik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanarak matematiği öğretmen bilgilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baxter, J. A., & Lederman, N. G. (1999). Assessment and content measurement of pedagogical content knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 147-162). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Bayar, A. ve Kösterelioğlu, İ. (2014). Ülkemizde düzenlenmekte olan hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik öğretmenlerin memnuniyet düzeyi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (2), 321- 333.
- Bayrakçı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of instructions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (1), 10-22.
- Bayram, İ. (2018). *Ders imecesi: İngilizce hazırlık programı öğretmenlerinin liderliğinde bir mesleki gelişim uygulaması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayram Jacobs, D. (2012). Japonya’da fen ve fizik öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve mesleki gelişimde Japon yaklaşımı: “DA”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (2), 33-54.
- Bayram Jacobs, D., Henze, I., Evagorou, M., Shwartz, Y., Aschim, E. L., Alcaraz Dominguez, S., et al. (2019). Science teachers' pedagogical content knowledge development during enactment of socioscientific curriculum materials. *Journal of Research in Science Teaching*, 56 (9), 1207–1233.
- Bayram, K. (2019). *Argümantasyon tabanlı öğretim uygulamaları ile fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulardaki pedagojik alan bilgilerinin değişiminin*

- incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baysal, Z. N., Tezcan, Ö. ve Demirbaş Nemli, B. (2017). Hayat bilgisi ders bütünlüğünün ve gerekliliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 476-492.
- Belet, Ş. D. (1999). *İlköğretim kurumlarında uygulanan hayat bilgisi programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bell, C. A., Wilson, S. M., Higgins, T., & McCoach, D. B. (2010). Measuring the effects of professional development on teacher knowledge: The case of developing mathematical ideas. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41 (5), 479–512.
- Bilge, O. ve Dede, Y. (2020). Matematik öğretmenlerinin ders imecesine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 1-22.
- Bjuland, R., & Mosvold, R. (2015). Lesson study in teacher education: Learning from a challenging case. *Teaching and Teacher Education*, 52, 83–90.
- Boran, E. (2017). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin özel alan yeterlilik algılarının incelenmesi: bir ders araştırması modeli*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Boran, E. ve Tarım, K. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders imecesi hakkındaki görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 259-273.
- Bozkurt, E. ve Yetkin Özdemir, İ. E. (2018). Mesleki gelişimde işbirliğine dayalı bir yaklaşım: Ders araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 109-116.
- Bozkurt, E. (2015). *Ders araştırması modeli bağlamında ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim faaliyetlerine yönelik grup temelli öz-düzenlemelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkuş, F., Kablan, Z., Pak, K., Özdişçi, S., Özdemir, A., Aydın, M. ve Boğazlıyan, D. (2017). Ders imecesi (lesson study) modeli hakkında uygulayıcı görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (28), 141-160.
- Brunsborg, S. L. (2013). *A study about the level of a teacher's content knowledge, pedagogical content knowledge, instructional practices, and demographics and their effects on students' literacy achievement*. Unpublished doctoral dissertation, North Dakota State University, United States.

- Budak, A. (2012). Mathematics teachers' engaging in a lesson study at virtual settings. *Educational Research and Reviews*, 7 (15), 338-343.
- Budak, İ., Budak, A., Bozkurt, I. ve Kaygın, B. (2011). Matematik öğretmen adaylarıyla bir ders araştırması uygulaması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (2), 1606-1617.
- Bukova Güzel, E., Uğurel, I., Özgür, Z., & Kula, S. (2010). The Review of undergraduate courses aimed at developing subject matter knowledge by mathematics student teachers. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2 (2), 2233- 2238.
- Bülbül Hüner, S. (2018). *Sokratik sorgulama temelli etkinliklerin hayat bilgisi dersinde başarı ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Sosyal Bilimler Dergisi*, 41 (194), 31-50.
- Bütün, M. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- Bütün, M. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinde ders imcesi modelinin değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 136- 167.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükşahin, Y. (2018). *Araştırmaya dayalı fen öğretimine yönelik hazırlanan mesleki gelişim programı boyunca sınıf öğretmenlerinin gelişimlerinin izlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., Pedder, D., & Xu, H. (2015). Teacher perspectives about lesson study in secondary school departments: A collaborative vehicle for professional learning and practice development. *Research Papers in Education*, 30 (2), 192-103.
- Can, H. N. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin kesirlerde işlemler konusu ile ilgili pedagojik alan bilgilerinin öğrenci zorlukları ve kavram yanlışları bileşeninde incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 103–119.
- Canbazoğlu, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., & Carey, D. A. (1988). Teachers' pedagogical content knowledge of students' problem solving in elementary arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19 (5), 385-401.
- Ceppi Bussmann, S. (2006). *A case study of a technology professional development program involving lesson study on teachers' perceptions of their professional practice*. Unpublished doctoral dissertation, New Mexico State University, New Mexico.
- Cerbin, W., & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 18 (3), 250-257.
- Chassels, C., & Melville, W. (2009). Collaborative, reflective, and iterative Japanese lesson study in an initial teacher education program: Benefits and challenges. *Canadian Journal of Education*, 32 (4), 734-763.
- Cheng, L. P., & Yee, L. P. (2012). A Singapore case of lesson study. *Mathematics Educator*, 21 (2), 34-57.
- Chestnut Andrews, A. (2007). *Pedagogical Content Knowledge and Scaffolds: Measuring Teacher Knowledge of Equivalent Fractions in a Didactic Setting*. Unpublished doctoral dissertation, The City University of New York, USA.
- Cihan, F. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının ispatla ilgili alan ve pedagojik alan bilgilerini geliştirmeye yönelik bir ders tasarımı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44 (4), 263-272.
- Cohan, A., & Honigsfeld, A. (2006). Incorporating 'Lesson Study' in teacher preparation. *The Educational Forum*, 71, 81-92.
- Cohen, R., & Yarden, A. (2009). Experienced junior-high-school teachers' PCK in light of a curriculum change: The cell is to be studied longitudinally. *Research in Science Education*, 39, 131–155.

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve nitel araştırma deseni*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev.). Ankara: Siyasal Kitap.
- Cumhur, F. (2016). *Matematik öğretmeni adaylarının soru sorma davranışlarının gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Darling Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The Design of Teacher education Programs. In L. Darling- Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. (pp. 390-441). Jossey-Bass: San Francisco, USA.
- Demircan, Y. S. ve Tanrıseven, I. (2014). 5.sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (35), 515-535.
- Demirdöğen, B. (2012). *Development of pre-service chemistry teachers' pedagogical content knowledge for nature of science: An intervention study*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Demirdöğen, B., Hanuscin, D. L., Kondakçı Uzuntiryaki, E., & Köseoğlu, F. (2015). Development and nature of pre service chemistry teachers' pedagogical content knowledge for nature of science. *Research Science Education*, 46 (4), 575-612.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Demirtaş, T. Z. (2008). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ile kurum içi iletişim algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğruel, A. B. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin oran ve orantı konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Doig, B., & Groves, S. (2011). Japanese lesson study: Teacher professional development through communities of inquiry. *Mathematics Teacher Education and Development*, 13 (1), 77-93.
- Dollard, M. W., & Mahoney, K. (2010). How effective is the jigsaw method when used to introduce new science curricula in middle school science. *Ontario Action Researcher*, 10 (3), 50-64

- Dönmez, G. (2009). *Matematik Öğretmen Adaylarının Limit ve Süreklilik Kavramlarına İlişkin Pedagojik Alan Bilgilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dudley, P. (2012). Lesson Study development in England: From school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1 (1), 85-100.
- Duran, M. (2018). *Lise matematik öğretmenlerinin türev ve uygulamalarına ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Elipane, L. (2011). Incorporating lesson study in pre-service mathematics teacher education. In Ubuz, B. (Ed.) Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 305-312. Ankara: PME.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4), 628-664.
- Eraslan, A. (2008). Japanese lesson study: Can it work in Turkey. *Education and Science*, 33, 62-67.
- Erbaş, A. A. (2020). *Hayat bilgisi dersi kapsamında değerler eğitimi üzerine bir araştırma: Beklentiler, uygulamalar ve öneriler*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erbilgin, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 69-83.
- Erdem, A., Uzal, G. ve Ersoy, Y. (2010). Türk fizik vakfı öğretmen eğitimi etkinlikleri: Mesleki gelişme program modelini değerlendirme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 7 (1), 88–104.
- Faikhamta, C. (2013). The development of in-service science teachers' understandings of and orientations to teaching the nature of science within a PCK-based NOS Course. *Research in Science Education*, 43 (2), 847-869.
- Falk, H., Brill, G., & Yarden, A. (2008). Teaching a biotechnology curriculum based on adapted primary literature. *International Journal of Science Education*, 30 (14), 1841-1866.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development the case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 393-405.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A case of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 3-17). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. Retrieved October 14, 2019, from <https://books.google.com.tr/>.
- Gess-Newsome, J., Taylor, J. A., Carlson, J., Gardner, A. L., Wilson, C. D., & Stuhlsatz, M. A. M. (2017). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. *International Journal of Science Education*, 41 (7), 944-963.
- Goodnough, K. C., & Hung, W. (2008). Engaging teachers' pedagogical content knowledge: adopting a nine-step problem-based learning model. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2 (2), 61-90.
- Gottfried, M. A. (2009). Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect academic achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31 (4), 392-415.
- Gök, S. Ö. (2016). Lesson study in ELT. *ELT Research*, 31, 13-16.
- Gökbulut, Y. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik cisimler konusundaki pedagojik alan bilgileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökce, R. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin istatistiksel akıl yürütmeye ilişkin alan ve pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen öğretmenlerine yönelik hazırlanan bir hizmetiçi eğitim çalışmasının öğrenme ortamına yansımaları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4 (4), 204-217.
- Gökkurt, B. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik cisimler konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökmen, S. (2009). *The effects of cooperative learning on learning outcomes and reactions to training in an in-service training course*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Gözel, E. (2016). *Ders imecesi çalışmalarlarıyla sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Groves, S., Doig, B., Vale, C., & Widjaja, W. (2016). Critical factors in the adaptation and implementation of Japanese Lesson Study in the Australian context. *ZDM Mathematics Education*, 48 (4), 501-512.

- Groves, S. (2013). Implementing the Japanese problem-solving lesson structure. Retrieved December 7, 2018, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572909.pdf>
- Gutierrez, S. B. (2015). Collaborative professional learning through lesson study: Identifying the challenges of inquiry-based teaching. *Issues in Educational Research*, 25 (2), 118-134.
- Gül, T. ve Aslan, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin küreselleşme, toplumsal gelişme ve hizmetiçi eğitim programlarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Eylül. 17 (3), 881–894.
- Gültekin, M. (Ed.). (2015). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185–201
- Günbayı, İ. ve Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: Bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117.
- Gündüzalp, C. (2020). *Proje ve kaynak tabanlı öğretim yöntemlerinin öğretmen adaylarının sosyal zekâ, üst bilişsel düşünme ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güner, P. ve Akyüz, D. (2017). Ders imcesi mesleki gelişim modeli: Öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16 (2), 428-452.
- Güreş, F. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik alan eğitimi bilgisi yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Han Tosunoğlu, Ç. (2018). *Biyoloji öğretmenlerinin sosyobilimsel konularla ilgili pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hanuscin, D. L., Cisterna, D., & Lipsitz, K. (2018). Elementary teachers' pedagogical content knowledge for teaching structure and properties of matter. *Journal of Science Teacher Education*, 29 (8), 665-692.
- Hanuscin, D. L., Lee, M. H., & Akerson, V. L. (2010). Elementary teachers' pedagogical content knowledge for teaching the nature of science. *Science Education*, 95 (1), 145- 167.
- Harle, C. B. (2008). *The lesson study professional development process: exploring the learning experiences of elementary and middle school teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of the Graduate School of The University of Texas, Austin.

- Henze, I., Van Driel, J. H., & Verloop, N. (2008). Development of experienced science teachers' pedagogical content knowledge of models of the solar system and the universe. *International Journal of Science Education*, 30 (10), 1321-1342.
- Hoong, L. Y., Fwe, Y. S., Yvonne, T. M. L., Subramaniam, T., Zaini, I. K. B. M, Chiew, Q. E., & Karen, T.K. L. (2010). Concretising factorisation of quadratic expressions. *Australian Association of Math Teachers*, 66 (3), 19-24
- Howard, J. M., Nicholson, B. C., & Chesnut, S. R. (2019). Relationships between positive parenting, overparenting, grit, and academic success. *Journal of College Student Development*, 60 (2), 189-202
- Howell, J. B., & Saye, J. W. (2015). Using lesson study to develop a shared professional teaching knowledge culture among 4th grade social studies teachers. *The Journal of Social Studies Research*, 40 (1), 1-13.
- Hu, S., Kuh, G. D., & Li, S. (2008). The effects of engagement in inquiry-oriented activities on student learning and personal development. *Innovation High Education*, 33, 71–81.
- Hurd, J., & Licciardo Musso, L. (2005). Lesson study: Teacher-led professional development in literacy instruction. *Language Arts*, 82 (5), 388-395.
- Işık, A., Çiltaş, A.ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 53–62.
- İnaltekin, T. (2014). *Problem tabanlı öğrenme uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İşler, A. Ş. (2004). Sanat eğitiminde disiplinlerarası tematik yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 163. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/163/isler.htm adresinden 21 Ekim 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Jacobs, S., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Students Development*, 44 (3), 291-303.
- Kabapınar, Y. (2019). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi hayat bilgisi öğretiminden tarih öğretimine* (Genişletilmiş 6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kahyaoğlu, M. ve Yaygın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 73-84.
- Kahyaoğlu, R. B. ve Karataş, S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 191-220.

- Kaleli Yılmaz, G. (2012). *Matematik öğretiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik tasarlanan HİE kursunun etkililiğinin incelenmesi: Bayburt ili örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kanbolat, O. (2015). *Matematik öğretmeni adaylarıyla yürütülen ders imcesinde dış uzmanların paylaşım içerikleri ve rolleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karabuğa, F., & İlin, G. (2019). Practicing lesson study in a Turkish education context Considering the challenges, suggestions and benefits from EFL teachers' perspectives. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8 (1), 60-78.
- Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 33-50.
- Karahasan, B. (2010). *Preservice Secondary Mathematics Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Composite and Inverse Functions*, Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Karakuş, D. (2019). *Ders imecesi yöntemiyle matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişmelerinin incelenmesi: Trigonometri örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karal Eyüboğlu, I. S. (2011). *Fizik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgi (PAB) gelişimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kartal, T. (2013). *Mikro öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki pedagojik alan bilgilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Katmer Bayraklı, V. (2013). *Matematik öğretmen adaylarının geometri öğretiminde vektörel yaklaşıma ilişkin pedagojik alan bilgilerinin ve görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 1-14.
- Kaya, G. E. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının hücre bölünmeleri konusundaki alan ve pedagojik alan bilgileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Kaya, Ü. (2018). *Lise matematik öğretmenlerinin ders imecesi modeline dayalı mesleki gelişim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Käpylä, M., Heikkinen, J. P., & Asunta, T. (2009). Influence of content knowledge on pedagogical content knowledge: The case of teaching photosynthesis and plant growth. *International Journal of Science Education*, 31 (10), 1395– 1415.
- Keçeli Kayısıllı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 96-83.
- Keleş, F. (2019). *Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin matematiği öğretme bilgisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Kenç, M. F. ve Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27 (124), 71-79.
- Kılıç, S. (2020). *Robotik programlama ile bilgi-işlemsel düşünme becerisine yönelik öğretim sürecinde öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi gelişimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Kılınç, A. N. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin milli mücadele dönemi konusuna ilişkin pedagojik alan bilgileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kıncal, R. Y. ve Beypınar, D. (2015). “Ders araştırması” uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 186-210.
- King, K., Shumow, L., & Lietz, A. (2001). Science education in an urban elementary school: Case studies of teacher beliefs and classroom practices. *Science Education*, 85 (2), 89-110.
- Koç, S. E. (2009). *English language teachers' perceptions about a web-based support system for an in-service teacher training program*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Konyalıoğlu, A. C., Konyalıoğlu, S. ve Işık, A. (2002). Matematik derslerinde planlı eğitim üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (2), 351-358.
- Kösterelioğlu, İ. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2008). Okul temelli mesleki gelişim çalışmalarının okullarda öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya katkısı. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10 (2), 243-255.

- Kösterelioğlu İ. ve Özen, R. (2014). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programını uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 153-176.
- Krauss, S., Baumert, J., & Blum, W. (2008). Secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge: Validation of the COACTIV constructs. *ZDM Mathematics Education*, 40, 873- 892.
- Kubat, U. (2017). Fen bilimleri öğretim programına yönelik öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 1-8.
- Kurt, G. (2016). *Technological pedagogical content knowledge (TPACK) development of preservice middle school mathematics teachers in statistics teaching: A microteaching lesson study*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Kutlu, D. (2018). *Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kükey, H. (2018). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 5. Sınıf kesirler konusunda derse hazırlık süreçlerinin lesson study (Ders İmecesini) modeli kapsamında incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 149–170.
- Lannin, J. K., Webb, M., Chval, K., Arbaugh, F., Hicks, S., Taylor, C., & Bruton, R. (2013). The development of beginning mathematics teacher pedagogical content knowledge. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16 (6), 403-426.
- Lee, E., & Luft, J. A. (2008). Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30 (10), 1343-1363.
- Lee, J. F. (2008). A Hong Kong case of lesson study-Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1115-1124.
- Lenhart, S. T. (2010). *The effect of teacher pedagogical content knowledge and the instruction of middle school geometry*. Unpublished doctoral dissertation, Liberty University, USA.
- Lenski, S. J., & Caskey, M. M. (2009). Using the lesson study approach to plan for student learning. *Middle School Journal*, 40 (3), 50-57.

- Lewis, C. (2000, April). Lesson Study: The core of Japanese Professional development. Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, USA.
- Lewis, C. (2002). Does lesson study have a future in the United States? *Journal of Social Science Education*, 3 (1), 115-137.
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research*, 17 (1), 95–110.
- Lewis, C., & Perry, R. (2013). Lesson study with mathematical resources: A sustainable model for locally-led teacher professional learning. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16 (1), 22-42.
- Lewis, C., Perry, R., & Hurd, J. (2004). A deeper look at lesson study. *Educational Leadership*, 61 (5), 18-22.
- Lewis, C., Perry, R., Hurd, J., & O'connel, M. P. (2006). Lesson study comes of age in North America. *Phi Delta Kappan*, 88 (4), 273-281.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement?: The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35 (3) 3-14.
- Lewis, C. C., & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly following river: How research lessons improve Japanese education. *American Educator*, 12-17, 50-52.
- Lewis, C. C., & Tsuchida, I. (1999). A lesson is like a swiftly flowing river: How research lessons improve Japanese education. *Improving School*, 2 (1), 48-56.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support professional development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 591-596.
- Lim, C. S., White, A. L., & Chiew, C. M. (2005, December). Promoting mathematics teacher collaboration through lesson study: What can we learn from two countries' experiences?. International Conference of The Mathematics Education into the 21st Century Project, University Teknologi Malaysia, Johor Bahru, Malaysia.
- Ling, L. M., & Mackenzie, N. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European Journal of Teacher Education*, 24 (2), 87-98.
- Loose, C. C. (2014). *Japanese lesson study sustaining teacher learning in the classroom context*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University, USA.
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2012). Pedagogical content knowledge. In J. Loughran, A. Berry & P. Mulhall (Eds.), *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

- Lyding, L. (2012). *Using lesson study to help teachers design lessons with purposeful planned movement and build efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, USA.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 3-11.
- Mavhunga, E., & Rollnick, M. (2013). Improving PCK of chemical equilibrium in pre-service teachers. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 17 (1-2), 113-125.
- McDonald, S. E. (2009). *A model of teacher professional development based on the principles of lesson study*. Unpublished doctoral dissertation, Queensland University of Technology, Queensland.
- McDowell, A. (2010). *Preservice teachers' use of lesson study in teaching nature of science*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University, Atlanta.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersi 1, 2 ve 3. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Meral Kandemir, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama: Ders imecesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Metin, M. ve Özmen, H. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 18 (3), 819–838.
- Meyer, R. D. (2006). *Lesson Study: The effects on teachers and students in urban middle schools*. Unpublished doctoral dissertation, Baylor University, Texas, USA.

- Mıhladı, G. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). T. C. Resmî Gazete, 1739, 24 Haziran 1973.
- Mizell, H. (2010). Why professional development matters. Learning forward, USA.
- Murata, A. (2011). Intruduction. Conceptual overview of lesson study. In L, C, Hart, A, Alston ve A, Murata (Eds.), *Lesson Study Research And Practice In Mathematics Education* (pp,1-12), Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Murata, A., & Takahashi, A. (2002). Vehicle the connect, theory and practice: How teacher thinking changes in district-level lesson study in Japan. *Proceesing of the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1 (4), 866-887.
- Nacar, S. (2020). *Yüksek lisans öğrenimine devam eden okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Norwich, B., & Ylonen, A. (2015). A design-based trial of Lesson Study for assessment purposes: Evaluating a new classroom based dynamic assessment approach. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (2), 253-273.
- Ono, Y., & Ferreira, J. (2010). A case study of continuing teacher Professional development through lesson study in South Africa. *South African Journal of Education*, 30, 59-74.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Chapter 3. 47-86, OECD.
- Orhan, G. (2020). *Ders araştırması bağlamında İngilizce öğretmenlerinin öğretim görevlerine yönelik sergilemiş oldukları hazırlık ve yansıtma faaliyetleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öktem, Ö. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzay araştırmaları konusunda pedagojik alan bilgilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ökmen, B., & Kılıç, A. (2021). Examining the professional development processes of pre-service english teachers in Turkey. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 7 (1), 68-96.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2010). Hizmetiçi eğitimin öğretmenlerin proje ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgilerine ve proje yapma yeterliklerine

- etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 137-158.
- Özaltun, A. (2014). *Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimi: Öğrenci düşünce bilgisinin öğretime yansması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özbay, S. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisinde alan öğretimi bilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özbek, K. N. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin açılar konusunda kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerdeki gelişimleri ile ders imecesine yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Özcan, E. (2019). *Sosyo-bilimsel argümantasyon yönteminin öğrencilerin bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme düzeylerine, girişimciliklerine ve sürdürülebilir fen bilimlerine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özcan, H. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen içeriği ile ilişkilendirilmiş bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin gelişimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir Baki, G. (2017). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiği öğretme bilgilerinin gelişim sürecinin incelenmesi: Ders imecesi modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir Baki, G. (2019, Eylül). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders imecesi mesleki gelişim sürecine ilişkin görüşleri. 4th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education, İzmir.
- Özdoğan, S. N. (2018). *Matematik öğretmen adaylarının fonksiyon kavramına ilişkin öğrenci zorlukları ve kavram yanılgıları ile ilgili pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özel, M. (2012). *Farklı öğretim deneyimine sahip fen ve teknoloji öğretmenlerinin kimyasal tepkimeler konusundaki pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen, D. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncelerinin geliştirilmesi: Bir ders imecesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Özen, H., Kılıçoğlu G. ve Yılmaz Kılıçoğlu, D. (2019). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 98-119.
- Özmantar, M. F. ve Bingölbali, E. (2009). Sınıf öğretmenleri ve matematiksel zorlukları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 401-427.
- Öztürk, B. (2002). *Lesson planning in teaching English as a foreign language*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Park, S., & Oliver, S. (2008a). National board Certification (NBC) as a catalyst for teachers' learning about teaching: The effects of the NBC process on candidate teachers' PCK development. *Journal of Research in Science Teaching*, 45 (7), 812-834.
- Park, S., & Oliver, S. (2008b). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professional. *Research, Research in science Education*, 38, 261- 284.
- Paulsen, R. (2010, April). Introducing mathematics lesson study in south africa: overcoming the barriers. 16th Annual Congress of the Association for Mathematics Education of South Africa (AMESA), Durban.
- Pehlivan, F. C. (2020). *Matematik öğretmenlerinin üst düzey düşünmeyi tetikleyici öğretim uygulamalarının ders imecesi modeli ile geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pektaş, M. (2014). Effects of lesson study on science teacher candidates' teaching efficacies. *Educational Research and Reviews*, 9 (6), 164-172.
- Pirpiroğlu, İ. (2014). *Farklı mesleki deneyim ve bağlam bilgisine sahip fen ve teknoloji öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rahmawan, S., Hendayana, S., Hernani, H., & Rahayu, D. (2019, April). Exploring the effect of reflection to inquiry teaching through lesson study for learning community. International Conference on Mathematics and Science Education, Orlando.
- Reese, C. D. (2011). *Latino English Language Learners in Middle School and the Effect of General Education Teachers' Use of the Lesson Study Collaborative*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, USA.
- Riales, J. W. (2011). *An examination of secondary mathematics teachers' TPACK development through participation in a technology-based lesson study*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Mississippi, USA.
- Richit, A., & Ponte, J.P. (2017), Teachers' perspectives about lesson study. *Acta Scientiae*, 19 (1), 20-30.

- Roback, P., Chance, B, Legler, J., & Moore, T. (2006). Applying Japanese lesson study principles to an upper-level undergraduate statistics course. *Journal of Statistics Education*, 14 (2), 1-20.
- Rock, T. C., & Wilson, C. (2005). Improving teaching through lesson study. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), 77-92.
- Rozimela, Y. (2020). Developing teachers' professionalism through school initiative-based lesson study. *European Journal of Educational Research*, 9 (4), 1513-1526.
- Saito, E., Harun, I., Kuboki, I., & Tachibana, H. (2006). Indonesian lesson study in practice: Case study of Indonesian mathematics and science teacher education project. *Journal of In-service Education*, 32 (2), 171-184.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 31 (3), 609-627.
- Sarıgöl, J. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde elektromanyetizma konusu ile ilgili pedagojik alan bilgilerinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Schmelzing, S., van Driel, J. H., Jüttner, M., Brandenbusch, S., Sandmann, A., & Neuhaus, B. J. (2013). Development, evaluation and validation of a paper-and-pencil test for measuring two components of biology teachers' pedagogical content knowledge concerning the cardiovascular system. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 1369-1390.
- Serbest, A. (2014). *Ders imecesi yönteminin etki alanları üzerine bir meta sentez çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sezer, E. (2006). *Milli eğitim bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (İstanbul ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezer, E. (2012). *Matematik öğretimi dersi kapsamında kullanılan yazma etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının kesirler konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Shabanifar, S. (2014). *Matematik öğretmenlerinin köklü sayılar konusundaki pedagojik alan bilgilerinin öğrenci zorlukları bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Shuilleabhain, A. N. (2016). Developing mathematics teachers' pedagogical content knowledge in lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5 (3), 212-226.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth on teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Sisofo, E. J. (2010). *Evaluating the effects of lesson study as a way to help student teachers learn how to use student thinking when planning and revising mathematics lesson plans*. Unpublished doctoral dissertation, University of Delaware, Newark
- Smith, D. C., & Neale, D. C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching & Teacher Education*, 5, (1), 1-20.
- Sponsel, B. J. (2010). *The impact of the infinite mathematics project on teachers' knowledge and teaching practice: A case study of a title IIB MSP professional development initiative*. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University, USA.
- Suryani, F., Rukmini, D., Angani L. B. D., & Hartono, R. (2017). Enhancing EFL student teachers' teaching practice through microteaching lesson study. *Asian Journal of Educational Research*, 5 (2), 42-49.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 402-410.
- Şahin, Ö. (2016). *İlköğretim matematik öğretmenleri adaylarının cebir konusundaki pedagojik alan bilgilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şen, M. (2014). *Study on science teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge regarding cell division*. Unpublished masters thesis, Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Şen, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin dörtgenler konusundaki pedagojik alan bilgileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: Maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education*, 48, 513-526.
- Takahashi, A., & Yoshida, M. (2004). Ideas for establishing lesson study communities. *Teaching Children Mathematics*, 10 (9), 436-443.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2018). *Haftalık ders çizelgeleri*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/dosya/6> adresinden 10 Ekim 2020 tarihinde edinilmiştir.

- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 99-110.
- Tan Chia, L., Fang, Y. & Ang, P. C. (2013). Innovating the Singapore English language curriculum through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2 (3), 256-280.
- Tanisli, D., & Köse, N. Y. (2013). Pre-service mathematic teachers' knowledge of students about the algebraic concepts. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (2), 1-18.
- Taşdere, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik pedagojik alan bilgisi gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Taşkın, N. R. (2018). *Biçimlendirici değerlendirme tasarlama etkinliklerinin biyoloji öğretmen adaylarının modern genetik öğrenme progresyonu temelli alan bilgilerine ve pedagojik alan bilgilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Taştekin, S. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından Pisa'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tataroğlu Taşdan, B. ve Çelik, A. (2017). Matematik öğretmenlerinin matematiksel düşünmeyi destekleme bağlamındaki pedagojik alan bilgileri nasıl geliştirilebilir?. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 6 (2), 40-55.
- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. B. Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* (ss. 1-43) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekışık, H. H. (1986). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11, 1-9.
- Theodora, D. P. (2001). The effectiveness of jigsaw cooperative learning on students' achievement and attitudes toward science. *Science Education International*, 12 (4), 6-11.
- Tıraş, İ. (2019). *Exploring experienced science teachers' topic-specific pedagogical content knowledge in teaching ecosystems*. Unpublished masters thesis, Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Tuzcu, D. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Türk, Y. (2020). *Ders imcesinin öğretmen adaylarının öğrencinin öğrenmelerine yönelik farkındalık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Tepylo, D. R. H. (2008). *Investigating the effects of lesson study*. Unpublished masters thesis, University of Toronto, Toronto.
- Uluçınar Sağır, Ş. (2019). Pedagojik alan bilgisi modelleri. Ş. Uluçınar Sağır (Ed.), *Teoriden uygulamaya pedagojik alan bilgisi* (ss. 13-46) Ankara: Pegem Akademi.
- Uşak, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çiçekli bitkiler konusundaki pedagojik alan bilgileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uz, D. (2019). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının fonksiyona ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değişiminin incelenmesi: Bir ders modülü örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üner, S. (2016). *Kimya öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisinin konuya özgü doğasının incelenmesi ve öğrencilerin öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Verhoef, N., Tall, D., Coenders, F., & Van Smaalen, D. (2014). The complexities of a lesson study in a dutch situation: Mathematics teacher learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 12, 859-881.
- Warwick, P., Vrikki M., Vermunt J. D., Mercer, N., & Halem, N. V. (2016). Connecting observations of student and teacher learning: An examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics. *ZDM Mathematics Education*, 48 (4), 555-569.
- Weizman, A., Covitt, B. A., Koehler, M. J., Lundeberg, M. A., Oslund, J. A., Low, M. A., et al. (2008). Measuring teachers' learning from a problem-based learning approach to professional development in science education. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, 2, 29-60.
- Wright, T. D. (2009). *Investigating teachers' perspectives on the impact of the lesson study process on their mathematical content knowledge, pedagogical knowledge, and the potential for student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Graduate Faculty of University of New Orleans, USA.
- Yadigaroğlu, M. (2014). *Kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi modeline yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir hizmet içi eğitim kurs programı geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Yalın, H. İ. (2001). Hizmetiçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. http://dhgm.meb.gov.tr/Yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/yalin.htm adresinden 21 Ekim 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yamuitzky, G. S. (2010). *Elementary teachers' perspectives on the impact that lesson study participation had on their mathematical content and pedagogical content knowledge*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, USA.
- Yerli, F. G. (2016). *Fen bilimleri öğretmenlerinin madde ve ısı konusundaki pedagojik alan bilgilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 175-191.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2007). *Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimine yönelik uzaktan eğitim platformu tasarımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldırım, İ. (2020). *Aile içi şiddetin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile ilişkisi: Diyarbakır Bağlar örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldız, A. (2013). *Ders imecesinin matematik öğretmenlerinin problem çözme ortamlarında öğrencilerinin üstbilişlerini harekete geçirmeye yönelik davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yılmaz, P. (2019). *Kimya öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi ve sürecin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Yılmaz Doğan, Z. (2018). *Ders araştırma modelinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerindeki değişimin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yılmaz, N. ve Gökçek, T. (2016). Matematik öğretmenlerine yansıtıcı düşünme becerisini kazandırmaya yönelik hazırlanan hizmet içi eğitimin etkililiği. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9 (4), 606-641.
- Yılmaz Yendi, B. (2019). *Experienced science teachers' subject matter knowledge and pedagogical content knowledge regarding biogeochemical cycles in the context of education for sustainable development*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Yiğit, S. (2012). *Development and implementation of a training program designed to enhance prospective chemistry teachers' content knowledge, pedagogical content knowledge related to misconceptions and teaching efficacy beliefs*. Unpublished masters thesis, Boğaziçi University, İstanbul.
- Ylonen, A., & Norwich, B. (2013). Professional learning of teachers through a lesson study process in England contexts, mechanisms and outcomes. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 2 (2), 137-154.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007, October). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.
- Yoshida, M. (1999). *Lesson study: A case study of a Japanese to improving instruction through school-based teacher development*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Chicago of Social Sciences, Chicago.
- Yoshida, M., & Jackson, W. C. (2011). Ideas for developing mathematical pedagogical content knowledge through lesson study. In L, C, Hart., A. Alston & A. Murata (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 279-288), Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Yurdakul, R. (2019). *Matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinde ders imecesi modelinin uygulama sürecini kolaylaştırmaya yönelik bir web sitesinin tasarlanması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yurtyapan, M. İ. (2018). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin üçgenler ve dörtgenler konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982– 2007) (öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. Ankara: YÖK Yayını.

Yüzbaşıoğlu, S. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ders araştırması modeline yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.





EKLER

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-730.08.01-E.17465860
Konu : Anket Çalışması

19.09.2019

AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
AMASYA

İlgi: 09.09.2019 tarih ve 16378477 sayılı yazımız.

İlgi de kayıtlı yazımıza istinaden; üniversitenizin öğrencisi Mücahit AYRA'nın anket çalışması ile ilgili Valilik Makamından alınan 17.09.2019 tarih ve 17254722 sayılı İl onayı yazımız ekinde gönderilmiştir. Gereğinin onay doğrultusunda yapılarak, yazının ilgiliye tebliğ edilmesi hususunda;

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet Faruk TEKİN
Millî Eğitim Müdürü

Ek: 1 Adet Onay

19 09 2019

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için: Azime GÜNER Memur
Tel: 0 (472) 280 94 37
Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8ab7-88ad-34dc-a95e-6a70 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 1'in Devamı



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-730.08.01-E.17254722
Konu : Anket

17/09/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: 09.09.2019 tarih ve 16378477 Sayılı Amasya Üniversitesi Rektörlüğünün Yazısı.

İlgi de kayıtlı yazıya istinaden; Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora öğrencisi Mücahit AYRA'nın İlimiz dahilinde "Ders İmcesi Modelinin Sınıf Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimi ve Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi" ile ilgili okullarda **Anket** çalışması yapması, Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Faruk TEKİN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
17/09/2019

Yusuf CIBİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: 1 Adet Yazı ve Ekleri

19 09 9

Adres: Millî Eğitim Müdürlüğü

Bilgi için: Şef.M.Baki DURSUN

Elektronik Ağ:
e-posta:

Tel: 0 (472) 280 94 37
Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6f77-ffff-3234-bca7-741f kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Ders İmecesine Öncesi Yarı Yapılandırılmış Mülakat Soruları

Görüşme Tarih:/...../2019

Görüşme Başlama Zamanı : :

Bitiş Zamanı : :

Merhaba değerli hocam, adım Mücahit Ayra. Amasya Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Öncelikle bu çalışmaya katılmayı ve görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Çalışmanın amacı Ders İmecesine modelinin sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin gelişimine etki yapılıp yapılmadığını belirlemektir.

Görüşme süresince vereceğiniz tüm bilgiler tarafımdan dokümanlaştırılarak korunacak ve bilimsel amaçlarla hazırlayacağım araştırma raporu yazılırken kullanılacaktır. İzin verirseniz veri kaybını ortadan kaldırmak için görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Eğer isterseniz görüşme kaydını daha sonra dinleyebilir, verilerin yazılı dokümanlarında yanlış anlaşıldığını düşündüğünüz noktalar olursa düzeltebiliriz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Mücahit AYRA

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: Erkek () Kadın ()

Hizmet Süresi: Yıl.

Lisansüstü eğitim aldınız mı?: () Hayır () Evet alanında ()YL () Doktora

Aşağıda belirtilen hizmet içi eğitim konularından hangisi üzerine eğitim aldığınızı belirtiniz.

- () Ders İmecesine () Pedagojik Alan Bilgisi
 () Öğretim Stratejileri () Ölçme-Değerlendirme
 () Hayat Bilgisi Öğretim Programı () Alan Bilgisi
 () Öğrenci Anlayışları (Kavram Yanılgıları, Öğrenci Özellikleri vb.)
 () Diğer:

Mülakat Soruları:

1. Sizce sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları nasıl yapılmalı/olmalıdır?
2. Belirli sayıda öğretmen bir araya gelerek işbirliği halinde derse hazırlık yapmaları, derste gözlem yapmaları ve ders sonunda değerlendirme yapmaları sizce öğretim sürecine nasıl etkisi olur?
3. Hayat Bilgisi Dersi "Evimizde Hayat" ünitesinde hangi kavramlar yer almaktadır? Açıklar mısınız?
4. Hayat Bilgisi Öğretim Programına göre;
 - Hayat bilgisi öğretiminin genel amaçları nelerdir?
 - Programda öğrenciye kazandırılması öngörülen temel beceriler nelerdir?
 - Programda yer alan üniteler nelerdir?

Ek 3. Ders İmecesi Sonrası Yarı Yapılandırılmış Mülakat Soruları

Görüşme Tarih: / / 2020

Görüşme Başlama Zamanı : :

Bitiş Zamanı : :

Aşağıda belirtilen hizmet içi eğitim konularından hangisi üzerine eğitim aldığınızı belirtiniz.

- () Ders İmecesi () Pedagojik Alan Bilgisi
 () Öğretim Stratejileri () Ölçme-Değerlendirme
 () Hayat Bilgisi Öğretim Programı () Alan Bilgisi
 () Öğrenci Anlayışları (Kavram Yanılgıları, Öğrenci Özellikleri vb.)
 () Diğer:

1. Ders İmecesi sürecinin mesleki gelişiminize nasıl bir etkisi olmuştur? Açıklar mısınız?
2. Ders İmecesi sürecine katılmak öğretmenlerin dersi planlama, ders öğretimi ve değerlendirme süreçlerini nasıl etkilemektedir?
3. Ders İmecesi sürecinde problemler/zorluklar yaşadınız mı? Ne gibi çözüm önerileri olabilir?
4. Derse hazırlanma, uygulama ve değerlendirme bağlamında Ders İmecesi ile bireysel öğretim sürecini karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz? Size göre Ders İmecesinin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
5. Gözlemleriniz sonucunda Ders İmecesi uygulamasının sınıfta öğrenciye yansımaları nasıldır? Açıklar mısınız?
6. Ders İmecesi modelinin ülkemizde bir hizmet içi eğitim yaklaşımı olarak benimsenmesini ve uygulamaya konmasını ister misiniz? Neden? Açıklayınız.
7. Ders İmecesi modelinin ülkemizde bir hizmet içi eğitim yaklaşımı olarak uygulanması durumunda Ders İmecesi modelinde değişiklikler yapılmalı mıdır? Yapılmalı ise ne tür değişiklikler yapılmalıdır? Önerileriniz nelerdir?
8. Hayat bilgisi dersi evimizde hayat ünitesinde hangi kavramlara yer verilmektedir? Açıklar mısınız?
9. Hayat Bilgisi Öğretim Programına göre;
 - Hayat bilgisi öğretiminin genel amaçları nelerdir?
 - Programda öğrenciye kazandırılması öngörülen temel beceriler nelerdir?
 - Programda yer alan üniteler nelerdir?

Ek 4. Ders Planlarına Entegre Edilmiş Örnek PAB Testi (Öğrenci Anlayışları) Soruları

Öğrencilerin "Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer." kazanımına yönelik hangi ön bilgilere sahip olmalıdır?

Öğrenciler "Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer." kazanımına yönelik hangi güçlüklerle karşılaşabilir? Bu güçlüklerin nedenleri ne olabilir?

Öğrencilerin "Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer." kazanımına yönelik sınıfa getireceğini tahmin ettiğiniz öğrenci kavram yanılgıları ya da yanlış anlayışları neler olabilir?

Ek 5. Çalışmada Kullanılan Taslak Ders Planı Örneği


DERS PLANI

Ünite Adı: Evimizde Hayat

Sınıf: 3/....

Tarih: .../.../2019

Kazanım: Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer.

Giriş	
Geçiş ve Geliştirme	
Sonuç	
Yararlanılan Kaynaklar	
Öğretmenler	

Ek 6. Ders Planlarına Entegre Edilmiş Örnek PAB Testi (Öğretimsel Stratejiler, Ölçme Değerlendirme) Soruları

Hazırladığınız ders planında tercih ettiğiniz strateji, yöntem ve tekniklerin özelliklerini açıkla mısınız? Niçin bu stratejileri tercih ettiniz?

Hazırladığınız ders planında tercih ettiğiniz eğitim materyallerinin ve etkinliklerin özelliklerini açıkla mısınız? Niçin bu öğretim materyal ve etkinlikleri tercih ettiniz?

Hazırladığınız ders planında tercih ettiğiniz ölçme ve değerlendirme araçlarının özelliklerini açıkla mısınız? Niçin bu ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettiniz?

Ek 7. Kazanıma Yönelik PAB Testine (Öğrenci Anlayışları) Verilen Örnek Cevaplar

Öğretim Stratejileri Bilgisi, Değerlendirme Stratejileri Bilgisi ve Öğrenci Anlayışları Bilgisi
(Ders Planı)

Ünite Adı: Evimizde Hayat Konu: Evimizin Krokisi
Kazanım: Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer.

Öğrencilerin "Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer." kazanımına yönelik hangi ön bilgilere sahip olmalıdır?

- * Krokisi nedir sorusunun cevabını bilmelidir.
- * Evin çevresinde neler olduğunu farkında olmalıdır.

Öğrenciler "Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer." kazanımına yönelik hangi güçlüklerle karşılaşabilir? Bu güçlüklerin nedenleri ne olabilir?

- * Çizim yapamayabilirler.

Öğrencilerin "Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer." kazanımına yönelik sınıfa getireceğini tahmin ettiğiniz öğrenci kavram yanlışları ya da yanlış anlayışları neler olabilir?

- * Ev adresi ile krokiyi karıştırabilirler.

Ek 8. Üçüncü Kazanıma Yönelik Bireysel Hazırlanan Ders Planı

<u>DERS PLANI</u>	
Ünite Adı: Evimizde Hayat	Sınıf: 3/...
Konu: Evimizin Kroki	Tarih: .../.../2019
Kazanım: Evinin bulunduğu yerin krokiyi çizer.	
Giriş	<p>* "Çocuklar yarın evinizde doğum günü partisi vereceksiniz arkadaşlarınızı davet ettiniz ancak evinizi bilmiyorlar, arkadaşlarınıza evinizi en kolay nasıl tarif edersiniz?" sorusu ile konuya dikkat çekilir.</p>
Geçiş ve Geliştirme	<p>* Kroki, bir yerin kus bütünü gösteren kâğıt üzerine çizilen olanak çizimidir şeklinde krokinin tanımı yapılır.</p> <p>* Daha önce sınıfın ve okulun krokiyi çizerken nelere dikkat ettikleri hatırlatılarak evin krokiyi çizerken de, balkon, merdiven, cadde, hastane, okul gibi yerlerin adlarının belirtilmesinin faydalı olacağından bahsedilir.</p> <p>* Örnek kroki çizimleri gösterilir.</p> <p>* Öğrencilerden evlerinin krokiyi çizmelerini istenir.</p>

<u>DERS PLANI</u>	
Ünite Adı: Evimizde Hayat	Sınıf: 3/...
Konu: Evimizin Kroki	Tarih: .../.../2019
Kazanım: Evinin bulunduğu yerin krokiyi çizer.	
Sonuç	<p>* Evimize ilk kez gelecek arkadaşınıza evimizin adresini mi yazıp verirsiniz yoksa evimizin bulunduğu yerin krokiyi çizip mi verirsiniz? Neden?</p> <p>* Kaynak kitaptaki sorular çözümler.</p>
Yararlanılan Kaynaklar	Ders kitabı, Kaynak kitap, İnternet
Öğretmenler	Aşağı Küpüran ÖZ

Ek 9. Kazanıma Yönelik PAB Testine (Öğretimsel Stratejiler, Ölçme Değerlendirme) Verilen Örnek Cevaplar

Öğretim Stratejileri Bilgisi, Değerlendirme Stratejileri Bilgisi ve Öğrenci Anlayışları Bilgisi
(Ders Planı)

Ünite Adı: Evimizde Hayal Konu: Evimizin Krokisi
Kazanım: Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer.

Hazırladığımız ders planında tercih ettiğiniz strateji, yöntem ve tekniklerin özelliklerini açıklar mısınız? Niçin bu stratejileri tercih ettiniz?

Anlatım → Konuyu açıklamak ve anlaş-
tırma için uygun
Soru-cevap mayı kalaylaştırmak için uygun
Gösterip yaptırma olduğu için tercih ettim.
Grup tartışması

Hazırladığımız ders planında tercih ettiğiniz eğitim materyallerinin ve etkinliklerin özelliklerini açıklar mısınız? Niçin bu öğretim materyal ve etkinlikleri tercih ettiniz?

Fotoğraf, video, gösterip-yaptırma tercih ettim. Konunun somutlaştırılmasının kalaylaşması için.

Hazırladığımız ders planında tercih ettiğiniz ölçme ve değerlendirme araçlarının özelliklerini açıklar mısınız? Niçin bu ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettiniz?

Çok yönlü ölçme yapabilmek için tercih ettim.

Ek 10. Ders İmecesini Sürecinde Ortak Hazırlanan Ders Planı Örneği

<p style="text-align: center;">Giriş</p>	<p>Öğretmen sınıfa girer ve hikayeyi anlatır. Hikaye: "Ben sizlerin yaşındayken öğretmenim grupla yapılması gereken bir ödev verdi. Sınıftaki arkadaşım Zeynep ile anlaştık. Zeynep'in evinde ödevi yapacaktık. Zeynep evinin adresini bana verdi ama ben sadece mahalleyi bulabildim. Arkadaşımın evini bulamamıştım."</p> <p>Hikaye anlatıldıktan sonra öğretmen tarafından sınıfa, Adresi daha kolay nasıl bulabilirdim? Arkadaşımın evini bulmak için ne kullanabilirdim? Ne yapmam gerekirdi? Soruları yöneltilir.</p> <p>Muhtemel öğrenci cevapları: Konum atılır, okulda buluşup birlikte gidebilirdiniz, anne veya babanız getirebilirdi, arkadaşınız mahalle bakkalında sizi karşılayabilirdi, kroki ile kullanarak bulabilirdiniz.</p> <p>Öğrencilerden kroki cevabını almak için öğretmen tarafından yönlendirici sorular sorulur.</p>
<p style="text-align: center;">Geçiş ve Geliştirme</p>	<p>Kroki cevabı geldikten sonra öğretmen öğrencilere sırası ile "Kroki nedir?" "Krokinin özellikleri nelerdir?" "Kroki deyince aklınıza neler geliyor?" soruları yönlendirilir.</p> <p>Öğrencilerden gelen cevaplar tahtaya daire içinde yazılan "KROKİ" kavramından oklar çıkartılarak dairenin etrafına yazılır. Tartışma yöntemi kullanılarak krokinin özellikleri daire içine alınır.</p> <p>PowerPoint sunusu kullanılarak adres bilgileri, kroki, krokinin özellikleri anlatılır ve öğrenciler ile birlikte kroki etkinliği yapılır.</p> <p>"Ne? Nerede? Kroki" etkinliği yapılır.</p> <p>Etkinlik gerçekleştirildikten sonra öğretmen hangi binanın nerede olduğu ile ilgili birkaç soru sorarak etkinliği pekiştirir.</p>
<p style="text-align: center;">Sonuç</p>	<p>Kaynak kitabın 37. Sayfasındaki krokinin özelliklerini içeren açıklama gönüllü bir öğrenci tarafından okunur. Kaynak kitaptaki 37. ve 38. Sayfadaki etkinlikler yapılır.</p> <p>Ev ödevi olarak Aşağı Küpkıran İlkokulu'nun merkezde olduğu boş kroki örneği verilir ve öğrencilerden evinin yerini kroki çizerek belirtmesi istenir.</p> <p>Akıllı tahta üzerinden morpakampüs eğitim sitesindeki kroki ile ilgili değerlendirme etkinliği yapılır.</p>
<p>Yararlanılan Kaynaklar</p>	<p>Ders Kitabı, kaynak kitap, internet, morpakampüs eğitim sitesi, PowerPoint sunusu</p>
<p>Öğretmenler</p>	<p>OkulA Öa1-Öa2</p>

Ek 11. Öğretimsel Stratejiler, Ölçme Değerlendirme ve Öğrenci Anlayışları Bilgisi Değerlendirme Formu

Değerlendirme Yönergeleri		
Kategoriler	Öğretimsel Stratejiler Bilgisi	Puan
Kullanılan Yöntem Teknikler	Öğretmen merkezli farklı her bir öğretim yöntem veya tekniği	1
	Etkileşim temelli farklı her bir öğretim yöntem veya tekniği	2
	Öğrenci merkezli farklı her bir öğretim yöntem veya tekniği	3
Yöntem Teknik Bilgisi	Kullanıldığı belirtilen ama ders planında yer almayan öğretim yöntem ve teknikler	0
	Kullanıldığı belirtilen ve ders planında yer alan her bir öğretim yöntem ve tekniği	1
	Kullanılma amacı ve ders planında yer verildiği belirtilen öğretim yöntem veya tekniklerde doğru ilişkilendirme	1
Etkinlik Materyal Bilgisi	Kullanılma amacı ve ders planında yer verildiği belirtilen görsel materyallerde doğru ilişkilendirme	1
	Kullanılma amacı ve ders planında yer verildiği belirtilen görsel-ışitsel materyallerde doğru ilişkilendirme	2
	Kullanılma amacı ve ders planında yer verildiği belirtilen gerçek eşya veya modellerde doğru ilişkilendirme	3
	Kullanılma amacı ve ders planında yer verildiği belirtilen etkinliklerde doğru ilişkilendirme	3
Kategoriler	Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi	Puan
Kullanılan Soru Türleri	Kullanılan her bir geleneksel soru türü	1
	Kullanılan her bir tamamlayıcı soru türü	2
Soru Türü Bilgisi	Kullanılma amacı ve soru türünde doğru ilişkilendirme	1
Kategoriler	Öğrenci Anlayışları	Puan
Öğrencinin Derse Uyumu	Dikkat çekmeye yönelik yapılan planlama	1
	Merak uyandırmaya yönelik yapılan planlama	1
Öğrenci Ön Bilgisi	Belirtilen ön bilgilerden birinin harekete geçirilmesine yönelik yapılan planlama	1
	Belirtilen ön bilgilerden birinin tespitine yönelik yapılan planlama	1
Öğrenme Güçlüğü	Belirtilen öğrenme güçlüklerinden birine yönelik yapılan planlama	1
Kavram Yanılgısı	Belirtilen kavram yanılgılarından birinin tespiti yönelik yapılan planlama	1
	Belirtilen kavram yanılgılarından birine yönelik yapılan planlama	1

Ek 12. Ders İmecesı Sürecinde Ders Planına Entegre Edilmiş Gözlem Formu Taslağı

GÖZLEM FORMU					
Ünite Adı: Evimizde Hayat		Sınıf: 3/....	Tarih:/.../2019	Gözlem	No: 1/1
Giriş					
Madde Nu.	Maddeler	Evet	Kismen	Hayır	Neler Yapılabilir?
1	Derse ilişkin öğrencilerin merakı uyandırıldı mı?				
2	Yeni konu ile bağlantılı konular arasında öğrencinin ön bilgisi sorgulandı mı?				
Geçiş ve Geliştirme					
Madde Nu.	Maddeler	Evet	Kismen	Hayır	Neler Yapılabilir?
1	Konunun günlük yaşamdaki kullanımına yönelik yeterince örnek verildi mi?				
2	Öğrencilerin kendi yaşantıları ile konu arasında bağlantılar kuruldu mu?				
3	Somut materyal veya modellerden faydalandı mı?				
4	Mevcut ders araç gereçleri etkili bir şekilde kullanıldı mı?				
5	Ders sunulurken kavram yanlışlığı/zorluğu oluşturacak şekilde bir yaklaşım sergilendi mi?				
6	Konuda geçen kavramlar doğru şekilde kullanıldı mı?				
7	Öğrencilerin öğrenme güçlükleri/zorlukları göz önünde bulunduruldu mu?				
8	Etkinliklerin amacı ve uygulanışı hakkında bilgilendirme yapıldı mı?				
9	Etkinlikler kazanımlar doğrultusunda sonuçlandırıldı mı?				
10	Gerçekleştirilen etkinlikler öğrenci merkezli yaklaşıma uygun mu?				

11	Öğrencilerin sorulara cevap veremedikleri durumlarda yönlendirici sorular soruldu mu?				
12	Ders esnasında öğrenci yanıtlarına yeterli süre verilip gerektiği yerde açıklamalar ve dönütler yapıldı mı?				
13	Öğrencilerin konuyu analiz etmeleri ve çıkarımda bulunmaları sağlandı mı?				
14	Ders sunulurken öğretim strateji, yöntem ve teknikler amacına uygun şekilde kullanılabildi mi?				
15	Öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı noktalarda toparlayıcı yönergeler verildi mi?				
Sonuç					
Madde Nu.	Maddeler	Evet	Kısmen	Hayır	Neler Yapılabilir?
1	Değerlendirme yöntemleri amacına uygun şekilde kullanılabildi mi?				
2	Konuyla ilgili öğrenci öğrenmeleri tespit edilebildi mi?				
3	Öğrencilerin rahat edebilecekleri şekilde öğrenme ortamı düzenlendi mi?				
4	Öğrencilerin derse olan ilgilerinde süreklilik sağlandı mı?				
5	Ders süresince öğrencinin aktif katılımı sağlandı mı?				
6	Ders sonunda işlenen konu özetlendi mi?				
7	Ders planının akışına uygun hareket edildi mi?				
8	Zaman plana uygun olarak kullanıldı mı?				
Gözlemleyen Öğretmen					

Ek 13. Ders İmecesı Sürecinde Ders Planına Entegre Edilmiş Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU					
Ünite Adı: Evimizde Hayat		Sınıf: 3/B	Tarih: 27/11/2019	Gözlem No: 3/2	
Giriş	<p>*Öğretmen sınıfa girer ve hikayeyi anlatır.</p> <p>*Hikaye: "Ben sizlerin yaşındayken öğretmenim grupta yapılması gereken bir ödev verdi. Sınıftaki arkadaşım Zeynep ile anlaştık. Zeynep'in evinde ödevi yapacaktık. Zeynep evinin adresini bana verdi ama ben sadece mahalleyi bulabildim. Arkadaşımın evini bulamamıştım."</p> <p>*Hikaye anlatıldıktan sonra öğretmen tarafından sınıfa, Adresi daha kolay nasıl bulabilirdim? Arkadaşımın evini bulmak için ne kullanabilirdim? Ne yapmam gerekirdi? Soruları yöneltilir.</p> <p>*Muhtemel öğrenci cevapları: Konum atılır, okulda buluşup birlikte gidebilirdiniz, anne veya babanız getirebilirdi, arkadaşınız mahalle bakkalında sizi karşılayabilirdi, kroki ile kullanarak bulabilirdiniz.</p> <p>*Öğrencilerden kroki cevabını almak için öğretmen tarafından yönlendirici sorular sorulur.</p>				
Madde Nu.	Maddeler	Evet	Kısmen	Hayır	Neler Yapılabilir?
1	Derse ilişkin öğrencilerin merakı uyandırıldı mı?				
2	Yeni konu ile bağlantılı konular arasında öğrencinin ön bilgisi sorgulandı mı?				
Geçiş ve Geliştirme	<p>*Kroki cevabı geldikten sonra öğretmen öğrencilere sırası ile "Kroki nedir?" "Krokinin özellikleri nelerdir?" "Kroki deyince aklınıza neler geliyor?" soruları yönlendirilir.</p> <p>*Öğrencilerden gelen cevaplar tahtaya daire içinde yazılan "KROKİ" kavramından oklar çıkartılarak dairenin etrafına yazılır. Tartışma yöntemi kullanılarak krokinin özellikleri daire içine alınır.</p> <p>*PowerPoint sunusu kullanılarak adres bilgileri, kroki, krokinin özellikleri anlatılır ve öğrenciler ile birlikte kroki etkinliği yapılır.</p> <p>*"Ne? Nerede? Kroki" etkinliği yapılır.</p> <p>*Etkinlik gerçekleştirildikten sonra öğretmen hangi binanın nerede olduğu ile ilgili birkaç soru sorarak etkinliği pekiştirir.</p>				
Madde Nu.	Maddeler	Evet	Kısmen	Hayır	Neler Yapılabilir?
1	Konunun günlük yaşamdaki kullanımına yönelik yeterince örnek verildi mi?				
2	Öğrencilerin kendi yaşantıları ile konu arasında bağlantılar kuruldu mu?				
3	Somut materyal veya modellerden faydalandı mı?				
4	Mevcut ders araç gereçleri etkili bir şekilde kullanıldı mı?				
5	Ders sunulurken kavram yanılgısı/zorluğu oluşturacak şekilde bir yaklaşım sergilendi mi?				
6	Konuda geçen kavramlar doğru şekliyle kullanıldı mı?				
7	Öğrencilerin öğrenme güçlükleri/zorlukları göz önünde bulunduruldu mu?				

8	Etkinliklerin amacı ve uygulanışı hakkında bilgilendirme yapıldı mı?				
9	Etkinlikler kazanımlar doğrultusunda sonuçlandırıldı mı?				
10	Gerçekleştirilen etkinlikler öğrenci merkezli yaklaşıma uygun mu?				
11	Öğrencilerin sorulara cevap veremedikleri durumlarda yönlendirici sorular soruldu mu?				
12	Ders esnasında öğrenci yanıtlarına yeterli süre verilip gerektiği yerde açıklamalar ve dönütler yapıldı mı?				
13	Öğrencilerin konuyu analiz etmeleri ve çıkarımda bulunmaları sağlandı mı?				
14	Ders sunulurken öğretim strateji, yöntem ve teknikler amacına uygun şekilde kullanılabilir mi?				
15	Öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı noktalarda toparlayıcı yönergeler verildi mi?				
Sonuç	<p>*Kaynak kitabın 37. Sayfasındaki krokinin özelliklerini içeren açıklama gönüllü bir öğrenci tarafından okunur. Kaynak kitaptaki 37. ve 38. Sayfadaki etkinlikler yapılır.</p> <p>*Ev ödevi olarak Aşağı Küpkıran İlkokulu'nun merkezde olduğu boş kroki örneği verilir ve öğrencilerden evinin yerini kroki çizerek belirtmesi istenir.</p> <p>*Akıllı tahta üzerinden morpakampüs eğitim sitesindeki kroki ile ilgili değerlendirme etkinliği yapılır.</p>				
Madde Nu.	Maddeler	Evet	Kısmen	Hayır	Neler Yapılabilir?
1	Değerlendirme yöntemleri amacına uygun şekilde kullanılabilir mi?				
2	Konuyla ilgili öğrenci öğrenmeleri tespit edilebilir mi?				
3	Öğrencilerin rahat edebilecekleri şekilde öğrenme ortamı düzenlendi mi?				
4	Öğrencilerin derse olan ilgilerinde süreklilik sağlandı mı?				
5	Ders süresince öğrencinin aktif katılımı sağlandı mı?				
6	Ders sonunda işlenen konu özetlendi mi?				
7	Ders planının akışına uygun hareket edildi mi?				
8	Zaman plana uygun olarak kullanıldı mı?				
Gözlemleyen Öğretmen	Öa1				

Ek 14. Pedagojik Alan Bilgisi Testi

1. Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki "Evimizde Hayat" ünitesinin 3. Sınıf düzeyi kazanımlarını (4 kazanım) işaretleyiniz.

Sıra Nu.	Kazanımlar	
1	Aile bireylerini tanıtır.	
2	Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer.	
3	Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir.	
4	Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar.	
5	Yakın akrabalarını tanıtır.	
6	Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	
7	Evinin yerini tarif eder.	
8	Gün içerisinde planladığı işleri uygular.	
9	Yaşadığı evin adresini bilir.	
10	Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır.	
11	Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir.	
12	Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkılarını araştırır.	

1. Aşağıda Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki 3. Sınıf düzeyindeki kazanımlar verilmiştir. "Evimizde Hayat" ünitesine yönelik kazanımları (4 kazanım) işaretleyiniz.

Sıra Nu.	Kazanımlar	
1	Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.	
2	Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır.	
3	Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.	
4	Meyve ve sebzelerin yetişme koşullarını araştırır.	
5	İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.	
6	Atatürk'ün kişilik özelliklerini araştırır.	
7	Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.	
8	Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.	
9	Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.	
10	Ortak kullanım alanlarını ve araçlarını korur.	
11	Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.	
12	Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.	

2. “Aile” kavramının tanımını yapınız. Aile büyüklerinin çocuklukları ile günümüz çocukları arasında hangi özelliklerde veya durumlarda farklılık olabilir?

Aile:

Farklılıklar: 1. 2. 3. 4.

3. “Komşuluk” kavramının tanımını yapınız. Komşuluk ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için neler yapılmalıdır? 3 örnek veriniz

Komşuluk:

Örnekler: 1. 2. 3.

4. Kroki nedir? Kroki günlük hayatta ne gibi kolaylıklar sağlar?

Kroki:

Kroki.....gibi kolaylıklar sağlar.

5. Adres bilgilerinde olması gereken bilgilerden 5 tanesini yazınız?

1. 2. 3.....

4. 5.

6. Evde kullanılan ve ev işlerinde kolaylık sağlayan teknolojik aletlerden 4 tanesini yazınız? Bu teknolojik aletler ne amaçla kullanılır? Eksikliklerinde karşılaşılan zorluklar nelerdir?

1. 2. 3. 4.

1. amaçla kullanılır.

2. amaçla kullanılır.

3. amaçla kullanılır.

4. amaçla kullanılır.

1. eksikliğindekarşılaşılır.

2. eksikliğindekarşılaşılır.

3. eksikliğindekarşılaşılır.

4. eksikliğindekarşılaşılır.

7. Evlerde hangi durumlarda, nasıl tasarruf yapılır. 3 örnek verebilir misiniz?

Örnek 1:

Örnek 2:

Örnek 3:

8. Çocuklar aile bütçesini korumak için harcama yaparken nasıl davranmalıdır? 3 örnek verir misiniz?

Örnek 1:

Örnek 2:

Örnek 3:

Ek 15. Konu Alanı Bilgisi Değerlendirme Formu

1. “Aile” kavramının tanımını yapınız. Aile büyüklerinin çocukluğu ile şimdiki çocukların yaşadıkları dönem arasındaki farklılıklar nelerdir? 4 örnek veriniz

Aile: Evlilik ve kan bağına (1) dayanan, karı, koca (anne, baba), çocuklar ve kardeşler (2) arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik(3)

Aile: Birlikte oturan hısım ve akrabaların tümü (1)

Farklılıklar: Doğup büyüdüğü yer (ev, mahalle vb.), yapmaktan hoşlanılan işler, bayram kutlamaları, kıyafetler, oynadıkları oyunlar, oynadıkları oyuncaklar, teknolojik imkanlar.

2. “Komşuluk” kavramının tanımını yapınız. Komşuluk ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için neler yapılmalıdır? 3 örnek veriniz

Komşu: Konutları yakın olan kimselerin birbirine göre aldıkları ad.

Komşuluk: Komşularla olan ilişki.

Örnekler: Vakit geçirmek, sohbet etmek, yardımlaşmak, paylaşmak (yemek vb.), haklarına saygı duymak (gürültü yapmamak, alttaki komşuya dikkat ederek halı, sofra bezi vb. çırpmamak, çöplerimizi çöp ortaya değil çöp kuşuna atmak vb.).

3. Kroki nedir? Kroki günlük hayatta ne gibi kolaylıklar sağlar? Adres bilgilerinde olması gereken bilgilerden 5 tanesini yazınız?

Kroki: Bir yerin kuş bakışı görünüşünün küçültülerek, ölçsüz olarak (kabataslak) düzlem üzerine çizilmesidir.

- Kroki, okulumuzun çevresini, mahallemizi, köyümüzü tanımada yardımcı olur.
- Aradığımız bir adresi bulmak için de krokiden yararlanırız.
- Bölgedeki önemli merkezleri belirlemek, daha rahat ulaşım ve bilgilendirme için kullanılabilir.
- Bir arkadaşımıza evimizin yerini basit bir kroki çizerek tarif edebiliriz.
- Sınıfımızın, okul bahçesinin, odamızın ve sokağımızın durumunu da kroki ile gösterebiliriz.
- Kroki ile iki konum arasında mesafeyi kabaca tahmin edebiliriz.
- Şehir, İlçe, Mahalle (Köy), Cadde (Sokak), Apartman ismi ve numarası, Kat ve daire numarası, posta kodu.

4. Evde kullanılan ve ev işlerinde kolaylık sağlayan teknolojik aletlerden 4 tanesini yazınız? Bu teknolojik aletler ne amaçla kullanılır? Eksikliklerinde karşılaşılan zorluklar nelerdir?

Teknolojik Ürün	Kullanım Amacı	Eksikliğinde Zorluklar	Karşılaşılan Zorluklar
Buzdolabı	Yiyecek ve içeceklerimizin bozulmadan saklanmasını sağlamak amacı ile kullanılır.	Tüketemediğimiz yiyecek, içecek ve yemekler bozulur.	
Çamaşır Makinesi	Kirlenen giysi, perde, havlu vb. kısa zamanda ve temiz bir şekilde yıkanmasını sağlar. Su tasarrufu sağlar.	Yıkama uzun zaman alır ve temiz bir şekilde yıkanmayabilir.	
Elektrikli Süpürge	Evdeki tozları, kirlenen halıları ve yerleri temizlemek için kullanılır. Elektrik süpürgesi ile temizliğimizi daha kısa sürede tamamlarız.	Temizlik uzun sürer. Daha fazla enerji harcanır.	
Bulaşık Makinesi	Bulaşıkları temizlemek için kullanılır. Bulaşık makinesinde yıkanan bulaşıklar daha temiz olur. Ayrıca bulaşık makinesiyle yıkama yapılırken daha az su harcanır. Bulaşık makinesi kullanılarak zamandan da tasarruf etmiş oluruz.	Daha çok su ve zaman harcanır. Bulaşık yıkama işi zorlaşır.	
Karıştırıcı	Pasta, kek, börek gibi yiyecekleri hazırlamak için çeşitli karıştırıcılar kullanılır. Bu araçlar işimizi daha kolay ve çabuk yapmamızı sağlar.	Pasta, kek, börek gibi yiyecekleri hazırlanırken daha çok zaman alır ve hazırlanması zorlaşır.	

Televizyon	Evlerimizde bulunan televizyonu haberleşme aracı olarak kullanırız. Hem ülkemizdeki hem de dünyadaki olayları öğreniriz. Ayrıca televizyonda çizgi film, sinema ve spor programları da izleyebiliriz.	Çizgi film, film, spor programları vb. eğlence amaçlı programları izlenemez. Ülkemiz ve dünyadaki olan olayları öğrenilemez.
Bilgisayar	Bilgisayarı hem eğitim hem de iletişim amaçlı kullanabiliriz. Ödevlerimizi, araştırmalarımızı bilgisayar ve interneti kullanarak daha kolay hazırlayabiliriz. Arkadaşlarımızla internet üzerinden iletişim kurabiliriz.	Ödevler hazırlarken zorlanılabilir ve daha çok zaman alabilir. Arkadaş, akraba vb. iletişim kurmakta zorlanılabilir.
Fırın	Yemeklerin kısa zamanda pişmesini sağlar.	Yemek pişirme işlemi uzun sürer.
Ütü	Kısa zamanda ve kolaylıkla kıyafetlerin kırışıklığını giderir.	Kıyafetlerin kırışıklığı tam anlamıyla giderilmez. Ayrıca çok zaman alıcı ve yorucu olur.

5. Evlerde hangi durumlarda, nasıl tasarruf yapılır. 3 örnek veriniz.

- Evlerde elektrik, su, giyecek, yiyecek ve paradan tasarruf edilebilir.
- Boşa çalışan televizyon ve boşa yanan lamba kapatılarak, tasarruflu lambalar ve A sınıfı enerji tasarrufu olan ev aletleri kullanılarak, buzdolabı kapısını uzun süre açık bırakmayarak **elektrik** kullanımından tasarruf edilebilir.
- Bulaşıkları bulaşık makinesinde yıkayarak, yiyecekleri (sebze, meyve) yıkadığımız atık suyu değerlendirerek (çiçeklerin sulanması) **sudan** tasarruf edilebilir. Damlatan muslukları en kısa sürede tamir edilmeli. Dişler fırçalanırken su açık bırakılmamalı.
- Çamaşır ve bulaşık makineleri tam dolu olarak çalıştırılırsa **elektrik ve sudan** tasarruf edilir.
- Paramızı gereksiz yere harcamayıp birikim yaparsak **paradan** tasarruf edilebilir.
- **Kıyafetler** temiz ve düzenli kullanılmalı, küçük gelen ve kullanılmayan kıyafetleri ihtiyaç sahiplerine ulaştırabiliriz.
- Tüketebileceğimiz kadar yemek pişirmeli, **yiyeceğimiz** kadar ekme almalıyız. İhtiyacımızdan fazla pişirdiğimiz yemekler bozularak çöpe gidebilir. Fazla alınan ekmeleler bayatlar ve çöpe gidebilir. Şayet fazla ekme kalırsa bozulmadan evde değerlendirebiliriz. Fazla ekmeleleri yumurta ile kızartarak güzel bir kahvaltı hazırlayabiliriz. Bayat ekmeleleri kıyma ile karıştırarak köfte yapabiliriz. Evdeki ekmelelerimizi kurutabiliriz. Kurutulmuş ekmeleleri mutfak robotunda çekerek galeta unu elde ederiz. Galeta ununu daha sonra kullanabiliriz.

6. Günlük planın hazırlanması ve uygulanması öğrencilere neler kazandırır? 3 tane örnek veriniz.

- Öğrenciler öncelikle zamanı bilinçli kullanmayı öğrenerek tüm etkinliklere zaman ayırabilir.
- Beslenme ve uyku saatlerine dikkat edecekleri, düzenli spor yapacakları için sağlıklı bir yaşamları olur.
- Ödevlerini zamanında yapacakları için başarılı olurlar.
- Televizyon, bilgisayar vb. karşısında gereksiz yere zaman harcamazlar.

7. Çocuklar aile bütçesini korumak için harcama yaparken nasıl davranmalıdır? 3 örnek verir misiniz?

- Parayı ihtiyacı olan ürünler için harcarlar.
- Evde çeşitli kaynaklardan tasarruf yaparlar.
- İhtiyaçları kadar giyecek (ayakkabı, giysi vb.) alırlar.
- Almak istedikleri ürünün kaliteli ve fiyatının uygun olmasına dikkat ederler.
- İstekler karşılanmadan (eğlence vb.) önce ihtiyaçların karşılanmasına özen gösterirler.

Ek 16. Öğretim Programı Bilgisi Değerlendirme Formu

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki "Evimizde Hayat" ünitesinin 3. Sınıf düzeyi kazanımlarını (4 kazanım) işaretleyiniz.

Sıra Nu.	Kazanımlar	
1	Aile bireylerini tanıtır.	
2	Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer.	X
3	Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir.	X
4	Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar.	
5	Yakın akrabalarını tanıtır.	
6	Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	X
7	Evinin yerini tarif eder.	
8	Gün içerisinde planladığı işleri uygular.	
9	Yaşadığı evin adresini bilir.	
10	Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır.	
11	Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir.	X
12	Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkılarını araştırır.	

Aşağıda Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki 3. Sınıf düzeyindeki kazanımlar verilmiştir. "Evimizde Hayat" ünitesine yönelik kazanımları (4 kazanım) işaretleyiniz.

Sıra Nu.	Kazanımlar	
1	Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.	
2	Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır.	X
3	Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.	
4	Meyve ve sebzelerin yetişme koşullarını araştırır.	
5	İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.	X
6	Atatürk'ün kişilik özelliklerini araştırır.	
7	Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.	
8	Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.	X
9	Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.	
10	Ortak kullanım alanlarını ve araçlarını korur.	
11	Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.	
12	Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.	X

Öğretim Programının Amacı:

Temel yaşam becerilerine (1) sahip, kendini tanıyan (2), sağlıklı (3), güvenli (4) bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen (5), doğaya ve çevreye duyarlı (6), araştıran (7), üreten (8), ülkesini seven (9) bireyler yetiştirmektir (10).

Öğrenciye Kazandırılması Öngörülen Beceriler:

1. Araştırma
2. Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma
3. Değişim ve Sürekliliği Algılama
4. Dengeli Beslenme
5. Doğayı Koruma
6. Girişimcilik
7. Gözlem
8. İletişim
9. İş Birliği
10. Karar Verme
11. Kariyer Bilinci Geliştirme
12. Kaynakların Kullanımı
13. Kendini Koruma
14. Kendini Tanıma
15. Kişisel Bakım
16. Kurallara Uyma
17. Mekânı Algılama
18. Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma
19. Öz Yönetim
20. Sağlığını Koruma
21. Sorun Çözme
22. Sosyal Katılım
23. Zaman Yönetimi

Kavramlar

Sınıf Düzeyi	Kavramlar
1.Sınıf	Anne, Baba, Kardeş, Dede, Nine, Tarif, Güvenlik, İletişim, Nezaket, Kişisel Temizlik Malzemesi, Ses Tonu, Mimik, Kural, Duygu, Düşünce, Yön
2.Sınıf	Öncelik, Fark, Akraba, Hala, Teyze, Dayı, Amca, Kuzen, Enişte, Akrabalık İlişkisi, Yardım (Yardımlaşma), Komşu, Komşuluk, Komşuluk İlişkisi, Duyarlılık, Temizlik, Düzen, Oyuncak, Giysi, Özel Gereksinimli Birey, Hasta, Hamile, Yaşlı, Karar
3.Sınıf	Para, Yiyecek, Giyecek, Planlı Olma, Kroki, Alet, Teknolojik Ürün, Özgün Öneri, Hak, Yükümlülük, Bakım, Onarım, Bahçe Bakımı, Aile Büyüğü, Çocukluk, Karşılaştırma, Hoşlanma, İmkân, Sofra Hazırlama
1.ve Sınıf	2. Aile Bireyi, Aile Üyesi, Sevgi, Saygı, Bağlılık, Şefkat, Vefa, Adres, Telefon Numarası, Oda, Tasarruf, Gün, İş Birliği, Dayanışma
1.ve Sınıf	3. Elektrik, Su, Verimlilik
2.ve Sınıf	3. Görev, Sorumluluk, Bütçe, Yakın Çevre, Kitap Okuma
Tüm Sınıf Düzeyleri	Ev, Aile, Kaynak, Plan, İstek, İhtiyaç, Kitle İletişim Aracı, Oyun, Ders Çalışma, Dinlenme, Uyuma, Beslenme, Nitelikli Zaman, Önem



Ek 17. Ünite Başarı Testi



EVİMİZDE HAYAT ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ



Ad Soyad:

Okul Adı:

Sınıfı: 3/...

Aile büyüklerimizin çocukluklarında oynadıkları oyunlar ile şimdiki çocukların oynadıkları oyunlar farklı olabilmektedir.

1. Aşağıdakilerden hangisi aile büyüklerimizin çocukluğunda oynadığı oyunlardan biri olamaz?

- A) Körebe B) Saklambaç
C) Bilgisayar oyunları D) Ebelemece

İlkokul 3. sınıfta okuyan Deniz anne ve babasına evde yardım etmektedir.

2. Aşağıdakilerden hangisi Deniz'in ailesine yardım edebileceği basit ev işlerindedir?

- A) Yemek hazırlamak B) Odayı toplamak
C) Cam silmek D) Halı yıkamak

3.

Sevinç öğretmen hayat bilgisi dersinde öğrencilerinden evlerinin yerini kuş bakışı görünüşünün kabataslak (ölçüsüz) çizerek belirtmelerini istemiştir

4. Sevinç öğretmenin öğrencilerinden istediği çizim nedir?

- A) Plan B) Kroki C) Proje D) Harita

5.

6.

7.

Ümit kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösteren bir çocuktur.

8. Sizce Ümit'ten nasıl davranması beklenir?

- A) Alışveriş yapacağı yerin büyük olmasını ister
B) İhtiyaçlarını karşılarken en güzel reklamı olan ürünü alır
C) Harçlıklarını kumbarasında biriktirmeye çalışır
D) Alacaklarının pahalı ve kaliteli olmasına özen gösterir



EVİMİZDE HAYAT ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ



Ad Soyad:

Okul Adı:

Sınıfı: 3/....

9.

13.

10.

Meltem mini buzdolabı almak için babası ile birlikte alışverişe çıkmıştır. Buzdolaplarını incelerken buzdolaplarının üzerinde A, B, C, D gibi harflerin olduğunu fark eder. Babasına bu harflerin ne anlam ifade ettiğini sorunca babası elektrikli ev aletlerinde enerji kullanımı verimliliğini ifade ettiğini söyler.

14. Sizce Meltem ve babası buzdolabında en yüksek enerji tasarrufu sağlamak için hangi sınıf buzdolabını almaları gerekir?

A) D sınıfı B) A Sınıfı C) B Sınıfı D) C Sınıfı

11.

I-Buzdolabı
II-Bilgisayar
III-Bulaşık Makinesi
IV-Televizyon

15. Evimizde kullandığımız yukarıdaki teknolojik ürünlerden hangileri iletişim ve haberleşme aracı olarak kullanılır?

A) I ve IV B) III ve IV C) II ve III D) II ve IV

Ferdi öğretmen hayat bilgisi dersinde "Komşuluk" konusunu işlemiş ve öğrencilerinden komşuluk ilişkilerine zarar veren davranışları örnek vermelerini istemiştir.

12. Aşağıdaki öğrenci cevaplarından hangisi Ferdi öğretmenin istediği örneklerden biri olabilir?

A) Yardımlaşmak B) Sohbet etmek
C) Selamlaşmak D) Rahatsızlık vermek

16.

Ek 18. Haftalık Ders İmecesı Takvimi

Okul A				
Dİ Aşaması	Gün	Yer	Saat	Katılımcılar
Planlama	Perşembe	Okul A DeneyA1 Sınıfı	12:00-13:00	Öa1 – Öa2 - Araştırmacı
Uygulama-1	Salı	DeneyA1 Sınıfı	5. ve 6. Ders Saati	Öa1 (Sınıf Öğretmeni) Öa2 - Araştırmacı (Gözlemci Öğretmenler)
Değerlendirme-1	Salı	DeneyA1 Sınıfı	15:00-15:30	Öa1 – Öa2 - Araştırmacı
Uygulama-2	Çarşamba	DeneyA2 Sınıfı	3. ve 4. Ders Saati	Öa2 (Sınıf Öğretmeni) Öa1 - Araştırmacı (Gözlemci Öğretmenler)
Değerlendirme-2	Çarşamba	DeneyA2 Sınıfı	12:00-12:15	Öa1 – Öa2 - Araştırmacı

Okul B				
Dİ Aşaması	Gün	Yer	Saat	Katılımcılar
Planlama	Pazartesi	Okul B DeneyB2 Sınıfı	12:00-13:00	Öb1 – Öb2 - Araştırmacı
Uygulama-1	Salı	DeneyB1	3. ve 4. Ders Saati	Öb1 (Sınıf Öğretmeni) Öb2 - Araştırmacı (Gözlemci Öğretmenler)
Değerlendirme-1	Salı	DeneyB1 Sınıfı	12:00-12:30	Öb1 – Öb2 - Araştırmacı
Uygulama-2	Çarşamba	DeneyB2	1. ve 2. Ders Saati	Öb2 (Sınıf Öğretmeni) Öb1, Araştırmacı (Gözlemci Öğretmenler)
Değerlendirme-2	Çarşamba	DeneyB2 Sınıfı	10:00-10:15	Öb1 – Öb2 - Araştırmacı

Ek 19. Ders İmecesi Sürecine İlişkin Fotoğraflar

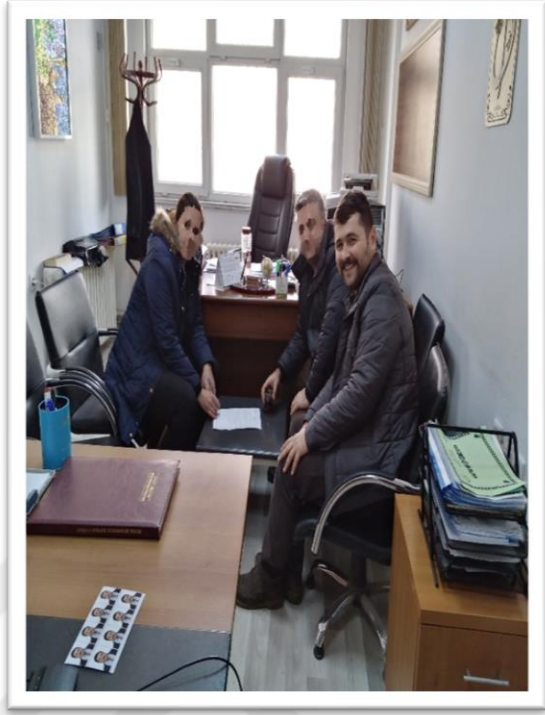
Ek 19'un Devamı



Ek 19'un Devamı



Ek 19'un Devamı



Ek 20. Öğretimsel Stratejiler Bilgisine Yönelik Uzmanların Puan Uyuşumu

Ders Planı Nu.	Değerlendirici	ÖĞRETİMSSEL STRATEJİLER BİLGİSİ											
		Kullanılan Yöntem Teknikler				Yöntem Teknik Bilgisi				Etkinlik/Materyal Bilgisi			
		Öa1	Öa2	Öb1	Öb2	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2
BP1	D1	5	10	6	9	5	6	7	7	3	6	2	5
	D2	7	9	6	7	5	6	7	8	3	6	2	5
	HD	7	10		9				7				
BP2	D1	9	11	6	8	7	5	7	7	3	3	2	2
	D2	10	10	6	8	8	5	7	7	3	3	2	2
	HD	10	11			8							
BP3	D1	7	8	6	6	5	4	7	5	4	1	5	5
	D2	5	10	8	6	5	4	8	5	4	1	5	5
	HD	7	10	8				8					
BP4	D1	4	8	6	7	2	4	7	5	3	1	2	2
	D2	4	7	6	7	2	3	7	5	3	1	2	2
	HD		8				4						
BP5	D1	5	11	6	7	5	5	7	5	4	3	2	2
	D2	6	9	6	7	5	4	7	5	4	3	2	2
	HD	6	11				5						
BP6	D1	7	10	6	7	5	5	8	5	-	6	2	2
	D2	7	9	8	7	5	5	8	5	2	6	2	2
	HD		10	8						-			
BP7	D1	10	9	6	7	4	4	7	5	3	5	2	5
	D2	10	9	6	7	4	4	7	5	3	5	2	2
	HD												
BP8	D1	6	9	6	4	3	6	7	4	-	3	2	2
	D2	6	8	6	5	3	6	7	4	-	3	2	2
	HD		9		4								
DİP1	D1	9		7		6	7	5	7	9	9	6	6
	D2	8		7		6	7	5	7	6	6	6	6
	HD	9								9	9		
DİP2	D1	10		9		6	8	7	8	4	7	1	1
	D2	8		10		5	8	7	8	4	7	1	1
	HD	10		9		6							
DİP3	D1	14		13		6	7	9	8	4	4	4	4
	D2	15		13		7	7	9	8	4	4	4	4
	HD	16				7							
DİP4	D1	9		5		6	7	5	6	3	5	2	2
	D2	9		5		6	7	5	6	3	5	2	2
	HD												
DİP5	D1	5		6		5	8	4	5	4	4	3	3
	D2	5		6		5	8	4	5	4	4	3	3
	HD												
DİP6	D1	11		7		8	7	6	7	3	3	1	1
	D2	10		7		8	7	6	7	3	3	1	1
	HD	11											
DİP7	D1	11		11		9	8	8	8	5	8	2	2
	D2	10		10		8	8	8	8	5	8	2	2
	HD	11		11		9							
DİP8	D1	10		8		6	6	5	5	6	6	2	2
	D2	9		8		6	6	5	5	6	6	2	2
	HD	9											

Not: Kısaltmalar: BP (Bireysel Plan), DİP (Ders İmceci Planı), D1, D2 (1., 2. Değerlendirici), HD (Hakem Değerlendirici)

Ek 21. Ölçme Değerlendirme Bilgisine Yönelik Uzmanların Puan Uyuşumu

Ders Planı Nu.	Değerlendirici	ÖLÇME DEĞERLENDİRME BİLGİSİ							
		Kullanılan Soru Türleri				Soru Türü Bilgisi			
		Öa1	Öa2	Öb1	Öb2	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2
BP1	D1	4	3	4	4	-	1	1	1
	D2	4	3	4	4	-	-	1	1
	HD						1		
BP2	D1	4	4	4	4	1	1	1	1
	D2	4	4	4	4	1	1	1	1
	HD								
BP3	D1	4	4	4	4	1	1	1	1
	D2	4	4	4	4	1	1	1	1
	HD								
BP4	D1	4	3	4	4	1	1	1	1
	D2	4	3	4	4	1	1	1	1
	HD								
BP5	D1	4	3	4	4	1	1	1	1
	D2	4	3	4	4	1	1	1	1
	HD								
BP6	D1	4	6	4	4	1	1	1	1
	D2	4	5	4	4	1	1	1	1
	HD		6						
BP7	D1	1	3	4	4	1	1	1	1
	D2	1	3	4	4	1	1	1	1
	HD								
BP8	D1	4	4	4	4	2	1	1	1
	D2	4	4	4	4	1	1	1	1
	HD					2			
DİP1	D1	4		4		1	1	1	1
	D2	4		4		1	1	1	1
	HD								
DİP2	D1	4		4		1	1	1	1
	D2	4		4		1	1	1	1
	HD								
DİP3	D1	4		4		1	1	1	1
	D2	4		4		1	1	1	1
	HD								
DİP4	D1	4		4		1	2	1	1
	D2	4		4		1	1	1	1
	HD						2		
DİP5	D1	5		4		1	2	1	1
	D2	4		4		1	1	1	1
	HD	5					2		
DİP6	D1	4		4		1	1	1	1
	D2	4		4		1	1	1	1
	HD								
DİP7	D1	4		4		1	2	1	1
	D2	4		4		1	2	1	1
	HD								
DİP8	D1	5		4		1	2	1	1
	D2	5		4		1	2	1	1
	HD								

Not: Kısaltmalar: BP (Bireysel Plan), DİP (Ders İmceci Planı), D1, D2 (1., 2. Değerlendirici), HD (Hakem Değerlendirici)

Ek 22. Öğrenci Anlayışları Bilgisine Yönelik Uzmanların Puan Uyuşumu

Ders Planı Nu.	Değerlendirici	ÖĞRENCİ ANLAYIŞLARI BİLGİSİ															
		Öğrenci Derse Uyumu				Öğrenci Ön bilgileri				Öğrenme Güçlüğü				Kavram Yanılgısı			
		Öa1	Öa2	Öb1	Öb2	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2	Öa1	Öa2	Öb1	Öb2
BP1	D1	1	2	-	1	1	1	1	2	1	1	-	-	1	-	-	-
	D2	1	1	-	1	1	1	-	1	1	1	-	-	1	-	-	-
	HD		2					1	2								
BP2	D1	1	-	-	1	3	3	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-
	D2	1	-	-	1	2	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	HD					3	4	1	2								
BP3	D1	-	-	-	-	2	3	2	1	1	2	-	1	1	-	-	-
	D2	-	-	-	-	1	2	1	1	1	1	-	1	1	-	-	-
	HD					2	3	2			2						
BP4	D1	1	-	-	-	2	2	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-
	D2	1	-	-	-	1	1	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-
	HD					2	2										
BP5	D1	1	-	-	-	1	2	1	1	-	-	-	-	2	-	-	-
	D2	1	-	-	-	1	1	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-
	HD						2							3			
BP6	D1	1	1	-	-	2	1	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-
	D2	1	1	-	-	1	1	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-
	HD					2											
BP7	D1	1	1	-	-	1	2	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-
	D2	1	1	-	-	1	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-
	HD						2										
BP8	D1	1	2	-	-	1	1	-	2	1	1	-	-	3	-	-	1
	D2	1	1	-	-	1	2	-	1	1	1	-	-	1	-	-	1
	HD		2				2		2					3			
DİP1	D1	2			1	2	2	2	2	1	1	-	1	1	1	-	-
	D2	1			1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	-	-
	HD	2				2	2	2	2								
DİP2	D1	1			1	5	6	1	3	-	1	-	-	-	-	-	-
	D2	1			1	4	5	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	HD					5	7		3								
DİP3	D1	1			1	5	2	2	2	1	1	-	1	-	-	-	-
	D2	1			1	3	1	1	1	1	1	-	1	-	-	-	-
	HD					5	2	2	2								
DİP4	D1	-			1	4	3	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-
	D2	-			1	3	3	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-
	HD					4											
DİP5	D1	2			-	1	1	2	2	1	1	-	-	2	-	-	-
	D2	1			-	1	1	2	1	1	1	-	-	1	-	-	-
	HD	2							2					2			
DİP6	D1	1			1	2	1	2	2	1	-	-	-	-	-	-	-
	D2	1			1	2	1	2	2	1	-	-	-	-	-	-	-
	HD																
DİP7	D1	1			1	2	2	3	2	-	1	-	-	-	-	-	-
	D2	1			1	3	2	3	2	-	1	-	-	-	-	-	-
	HD					3											
DİP8	D1	1			1	1	2	1	1	2	2	-	-	2	2	-	-
	D2	1			1	1	2	1	1	2	2	-	-	1	2	-	-
	HD													2			

Not: Kısaltmalar: BP (Bireysel Plan), DİP (Ders İmceci Planı), D1, D2 (1., 2. Değerlendirici), HD (Hakem Değerlendirici)

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Mücahit AYRA

Doğum Yeri:

Doğum Tarihi:

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi ABD

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (YDS: 62.5)

BİLİMSEL FAALİYETLER

a) Yayınlar

Kösterelioğlu, İ., Demir, F., Özgürler, S., Ayra, M., Karaman, H. ve Cansız, Y. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Eğitimlerinin Özel Alan Yeterliklerini Kazandırmasına Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (31).

Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları ile İlişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10 (1), 17-28. DOI: [10.13140/RG.2.2.31580.31366](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31580.31366)

Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *GÜSBEED, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7 (17), 81-101.

Ayra, M., Kösterelioğlu, İ. ve Çelen, Ü. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 497-516. DOI: [10.17218/husbed.88537](https://doi.org/10.17218/husbed.88537)

Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2019). Etkinlik Temelli Sınıf Yönetimi Hizmet İçi Eğitim Kurs Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 397-418.

Ayra, M. ve Ayra S. (2020). Türkiye’de Hizmet İçi Öğretmen Eğitiminin Gerçekleştirilen Araştırmalar Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Türk Medeniyeti Dergisi*, 1 (2), 46-55.

Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2021). Effect of the Lesson Study Practice on Students' Academic Achievements in Life Sciences Course. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16 (1), 249-270. DOI: [10.29329/epasr.2020.334.14](https://doi.org/10.29329/epasr.2020.334.14)

b) Bildiriler

- Ayra, M. ve Karamustafaoğlu, S. (2018). Trafik Güvenliği Dersi Kapsamında Trafikte İlk Yardım Ünitesine Yönelik Rehber Materyal Geliştirme Çalışması. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS) Ankara.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2018). Etkinlik Temelli Sınıf Yönetimi Hizmet İçi Eğitim Kurs Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi. International Learning Teaching and Educational Research (ILTER) Congress, Amasya.
- Taşdemir, N. ve Ayra, M. (2019). Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. 12. Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi, Ağrı.

İŞ DENEYİMİ

- 2013-2015 - MEB Hakkari Yüksekova Bağdaş Köyü İlkokulu, Öğretmen
 MEB Hakkari Yüksekova Bağdaş Köyü İlköğretim Kurumları, Okul Müdürü
 MEB Hakkari Yüksekova Bağdaş Köyü İlkokulu, Müdür Yrd.
- 2015-2017 - MEB Ağrı Merkez Şehit Hikmet Koman İlkokulu, Öğretmen
 MEB Ağrı Merkez Taştekné Şehit Polis Yıldırım Günay İlkokulu, Müdür Yrd.
- 2017-2020 - MEB Ağrı Hamur Halk Eğitimi Merkezi, Müdür Yrd.
- 2020 - ... - MEB Sakarya Ferizli Gölkent İlkokulu, Öğretmen
 MEB Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Öğretmen

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-posta adresi: