



Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Alternatif Bir Mesleki Gelişim Modeli: Ders İmecesini¹

Ogün Bilge², Adem Beyhan³

Öz

Bu çalışma, başta matematik branşı olmak üzere, birçok branşta hizmet öncesinde öğretmen adaylarının ve hizmet içinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik artan bir ilgi uyandıran “ders imecesi” modelini tanıtmayı ve Türkiye bağlamında uygulanabilirliğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okul temelli mesleki gelişim, öğretmen-yönetici hareketliliği vb. farklı öğretmen geliştirme modelleri bulunmaktadır. Bu yöntemlerden biri de “ders imecesi”dir. Bu yöntem farklı mesleki deneyime, farklı yetiştirme tarzlarına, farklı kültürlere sahip öğretmenlerin iş birliği içinde bir ana hedef/tema belirleyerek bu hedef doğrultusunda ortaklaşa bir ders planı yapması, bu planı sınıf ortamında hayata geçirmesi, derste gözlem yaparak veri toplamaları, ders bitiminde de mümkünse aynı gün içinde bu derse ilişkin ortak değerlendirme yapılmasını içeren döngüsel bir süreçtir. Ders imecesinin eğitim çevrelerine tanıtılması, bu model hakkında eğitimciler arasında bir farkındalık oluşturulması büyük önem arz etmektedir. Zira “ders imecesi modeli” öğretmenlerin bizzat uygulamanın içerisinde yer aldığı, sürecin bir parçası olduğu kısacası öğretmenlerin aktif olduğu bir öğretmen gelişimi uygulamasıdır. Bu çerçevede bu çalışmada, kısaca ders imecesinin ne olduğu ve nasıl uygulandığı açıklanarak konuya ilgi duyan eğitim paydaşlarında bir farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır. Ayrıca çalışma sonunda modelin Türkiye’de tanıtılmasına ve uygulanabilirliğine ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, ders imecesi, ders araştırması

Professional Development of Teachers and an Alternative Professional Development Model: Lesson Study¹

Abstract

This study aims to introduce the “lesson study” model, which has attracted increasing interest in the professional development of pre-service teachers and in-service teachers in many branches, especially mathematics, and to reveal its applicability in the context of Turkey. School-based professional development, teacher-administrator mobility, etc. are used for the professional development of teachers around the world. There are different teacher development models. One of these methods is “lesson study”. This method involves teachers with different professional experiences, different

¹ Bu çalışma, 24-26 Mayıs 2024 tarihlerince gerçekleştirilen IEXCEL-Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

² Sorumlu yazar: Dr. Ogün Bilge, Eğitim Müfettişi, Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, ogunbilge68@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7790-6105

³ Dr. Adem Beyhan, Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, adembeyhan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4173-4217

upbringings, and different cultures determining a main goal/theme in cooperation, making a joint lesson plan in line with this goal, implementing this plan in the classroom environment, collecting data by observing the lesson, and if possible, at the end of the lesson, they make a lesson plan. It is a cyclical process that includes joint evaluation of this course throughout the day. It is of great importance to introduce lesson study to educational circles and to raise awareness among educators about this model. Because the "lesson study model" is a teacher development practice in which teachers are personally involved in the practice, are a part of the process, in short, teachers are active. In this context, this study aims to raise awareness among education stakeholders who are interested in the subject by briefly explaining what lesson study is and how it is implemented. In addition, at the end of the study, some suggestions were made regarding the introduction and applicability of the model in Turkey.

Anahtar Kelimeler: Professional development, lesson study, research lesson

Makale Geçmişi	Geliş: 28.05.2024	Kabul:28.06.2024	Yayın: 30.06.2024
Makale Türü	Derleme Makalesi		
Önerilen Atf	Bilge, O. & Beyhan, A. (2024). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Alternatif Bir Mesleki Gelişim Modeli: Ders İmecesı. <i>Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi (ULMAD)</i> ,4(1), 2-18.		

Giriş

21. yüzyılda her alanda yaşanan baş döndürücü değişimden eğitim de nasibini almaktadır. Özellikle teknoloji alanında yaşanan gelişmeler her sektörü doğrudan etkilemekte, eğitim de bu gelişmelerden etkilenmektedir. Bu açıdan 21. yüzyılda öğrencilerden beklenen beceriler de değişmektedir. Yaşanan gelişmeler ülkemizi de etkilemekte buna paralel olarak eğitim sistemimizde kendini yenilemek zorunda kalmaktadır. Bu değişim ve gelişmelerin bir parçası olarak 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretim programlarında kapsamlı değişikliklere gidilmiştir. Bütün bu değişiklik ve düzenlemelerin başarılı olmasında en önemli unsur, bu değişimi uygulamaya koymakla sorumlu kişiler olan öğretmenlerdir. Zira öğretmenler eğitim sisteminin en önemli yapıtaşları olarak bütün bu değişimlerin uygulanmasından birinci derecede sorumludurlar. Nitelikli bir eğitimin sunulmasında ve öğretim programlarından beklenen amaçların gerçekleştirilmesinde öğretmenler başrolü oynamaktadırlar.

Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve hizmet içinde mesleki gelişimlerinin sürdürülmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle 2019-2023 yıllarını kapsayan On Birinci Kalkınma Planı (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı [TCCSBB], 2019) ile 2024-2028 yıllarını kapsayan On İkinci Kalkınma Planında (TCCSBB, 2023), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri dokümanında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a), 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017b), 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde (MEB, 2019) ve 20. Milli Eğitim Şurasında (MEB, 2021) öğretmenlerin mesleki gelişimi önemli konu başlıkları arasında belirtilmiştir. Bu yönüyle öğretmenlerin mesleki gelişimi; gelecek neslin, toplumun ve ülkenin beklentilerine uygun biçimde yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Günümüzde dünyanın farklı ülkelerinde ve ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda birçok model uygulanmaktadır. Bu modellerden birisi de gün geçtikçe tanınırlığı artan ve yaygınlaşan, uluslararası literatürde Lesson Study (*Ders İmecesı*) olarak bilinen öğretmen geliştirme uygulamasıdır. Bu çerçevede bu çalışmada literatür taramasına dayalı olarak öncelikle mesleki gelişim kavramı ele alınmış, ders imecesı modeli ve aşamaları açıklanmış, ders imecesı modelinin mesleki gelişime katkısı tartışılmış, ders imecesının öğrenme sürecine ve öğretmene katkısına değinilmiş ve son olarak ders imecesinin uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle yer verilmiştir.

Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de sıklıkla gündeme gelen bir kavramdır. Hızla değişen dünyada meslekleri icra eden meslek mensuplarının durağan ve statik kalmaları düşünülemez. Zira öğrenilen bilgiler kısa sürede değişime uğramakta ve bilginin yenilenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Öğretmenlik mesleği, insanlık tarihi boyunca toplumsal değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması görevini yerine getirdiğinden saygın bir meslek olarak kabul edilmiştir. Bu yönüyle eğitim alanında gerçekleştirilecek her türlü değişimi uygulayacak olan yüksek nitelikli öğretmenlere sahip olmak, eğitimde yapılması planlanan değişiklikler ve alınması gereken mesafeler açısından oldukça önemlidir.

Günümüzde çağın eğitim ihtiyaçları, eğitim ve öğretmene yüklenen yeni anlamlar, öğrencilerin çağın değişen anlayışından ötürü farklılaşan beklentileri, bireylerin eğitimi hususundaki yeni yaklaşımlar, öğretmenlere mesleki açıdan yeni görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu açıdan, öğretmenlik, insan hayatının sorumluluğunu üstlenebilecek yüksek yeterlik ve özellikler gerektiren bir meslek olarak görülmektedir. Bu bakış açısı, öğretmenlerin sürekli gelişime açık bireyler olmasını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2017a). Öğretmenlerin, bu beklentileri karşılamaları sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve mesleki yönden ilerlemelerini zorunlu hale getirmektedir.

Güneş (2016) mesleki gelişimi, bireylerin mesleğiyle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirme süreci olarak, Oktay (2018) ise eğitimcilerin öğretmenliklerini öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak yerine getirmeleri ve bunu meslekleri boyunca devam ettirdikleri bir işlem olarak tanımlamıştır. Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar (2012) günümüz dünyasında, öğretmenlerin mesleki gelişiminin, eğitimin kalitesini etkileyerek eğitimle ilgili reformların aracı olduğunu ifade etmişlerdir. Borko (2004) okulların gelişimi açısından öğretmen mesleki gelişimi çabalarının gerekli olduğunu, Desimone (2009) ise öğretmenlerin çeşitli boyutta bir dizi etkinlikler ve etkileşimler yaşadıklarını, bu tür etkinliklerin de öğretmenlerin mesleki ve kişisel yönlerden gelişimlerine katkı sağladığını dile getirmiştir. Doig ve Groves (2011) öğretmenlerin uygulamalarını, becerilerini ve inançlarını geliştirme ve yenileme ihtiyacının öğretmenleri mesleki açıdan gelişmeye teşvik ettiğini ancak mesleki gelişimde esas olanın öğrencilerin anlayışlarına, becerilerine, tutumlarına ya da yükümlülüklerine odaklanarak onları geliştirmek olduğunu belirtmişlerdir.

Borko (2004) nitelikli mesleki gelişim programlarının bilgilerini derinleştirmeleri ve öğretimlerini dönüştürmeleri konusunda öğretmenlere katkı sağlayabileceğini dile getirmekle birlikte mesleki gelişim uygulamalarında üç ana unsurun *öğretilen konu bilgisi*, *öğrenci düşüncesini anlama* ve *eğitimsel uygulamalar* olduğunu ifade etmektedir. Diğer taraftan Guskey (2002) ise mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin sınıf uygulamalarında tutumları, inançları ve öğrencilerinin öğrenme sonuçlarında değişime yol açan sistematik çabalar olduğunu belirtirken mesleki gelişim programlarının üç önemli amacının; öğretmenlerin sınıf *uygulamalarını*, *tutumlarını*/inançlarını ve *öğrencilerinin öğrenme sonuçlarını* değiştirmeleri olduğunu ifade etmektedir.

Lucks-Horsley, Stiles ve Hewson (1996) etkili mesleki gelişimin öğrencilerin yanı sıra yetişkinler için de sürekli bir öğrenme kültürü inşa etme anlamına geldiğini dile getirmektedir. Benzer şekilde Dewan Türüdü (2020) öğretmenlerin mesleki gelişim çalışması sonucunda birbirlerinden bir şeyler öğrendiklerini, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir. Çakır (2013) mesleki yönden kendini geliştirme konusunda en önemli kaynağın öğretmenin kendisi olduğunu, Aslanargun ve Atmaca (2017) ise kendisini yenileyen ve geliştiren öğretmenlerin öğrencilerine faydalı olduğunu, öğretmenlerin alan bilgisine bakmaksızın kendisini mesleğinde sürekli olarak geliştirmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. İlğan (2013) mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmeni geliştirdiğini fakat bunun öğrenci öğrenmesine hizmet ettiği ölçüde faydalı olabildiğini, etkili mesleki gelişim faaliyetleri arasında işin içine yerleştirilmiş, alan bilgisinin yanı sıra alanı öğretim yöntem ve tekniklerinin de yer aldığı alanı öğretme bilgisi ile yeterli zaman ve kaynağın ayrıldığı, üst yönetimlerin desteğinin sağlandığı, işbirliğine dayalı faaliyetlerin etkili olduğunu ifade etmiştir.

Mokhele (2017) halen dünyanın birçok ülkesinde çok sayıda öğretmen mesleki gelişim modelinin uygulandığını, bununla birlikte öğretmen gelişimi yaklaşımlarından birçoğunun öğretmenlerin bilgisini ve sınıf uygulamalarını çok az etkilediğini, bu başarısızlığın nedenlerinden birinin

öğretmenlerin mesleki gelişim planlamalarına istenilen sıklıkta katılmamalarından kaynaklandığını belirtmektedir. Türkiye’de ise öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin daha çok kurs/seminer düzenlenerek gerçekleştirildiği belirtilmekte (Bümen vd., 2012) ve okullarda daha fazla ve sıklıkta mesleki toplantıların yapılması, hizmetiçi eğitim etkinliklerinin amacına uygun biçimde yaygınlaştırılması ve öğretmenler arasında etkili bir iletişimin sağlanmasını yönünde araştırma sonuçları olduğu (Seferoğlu, 2001) görülmektedir. Mesleki gelişim konulu yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar ve yapılan değerlendirmelerin bir kısmı şu şekilde özetlenebilir.

Pusmaz (2008) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin kendilerinin yanı sıra öğrencilerinin başarısını arttırmada etkili olduğunu ifade etmektedir. Türkiye’de geleneksel yollarla gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmalarının içeriklerinin teorik ağırlıklı olduğunu, bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını destekleme konusunda yeterli olmadığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra mesleki gelişim çalışmalarının etkili olması için eğitimi veren kişilerin alanlarında uzman olması, konuların belirli bir soruna ilişkin olması, eğitimlerin küçük gruplar halinde verilmesi ve uygulamaya yönelik örnekler içermesi gerektiğini ifade etmiştir.

Benzer şekilde Bozkuş (2018) öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarında sorunların olduğunu, uygulanmakta olan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin ihtiyaçları dikkate alınmadan, plansız şekilde ve salt bilgi aktarımı yoluyla gerçekleştirildiğini, bu nedenle mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi, öğretmen mesleki gelişimi konusunda öğrenci gözlemlerinden de faydalanılması, mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarına hizmet edecek biçimde planlanması ve öğretmenlerin etkin şekilde katılımlarını sağlayabilecek şekilde uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Demirkol (2010) ilköğretim okullarında gerçekleştirilen okul temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin tür, sıklık ve süre bakımından düşük düzeyde, yoğunluk ve zaman bakımından ise çok kısıtlı olarak gerçekleştirildiğini, ilköğretim okullarında öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kurs, seminer ve konferansların yanı sıra danışmanlık hizmetleri, akran değerlendirmesi, eylem araştırması, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve proje ekiplerinde çalışma gibi işbirliği gerektiren değişik türde okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin yapılması gerektiğini, Çiftçi (2015) de Türkiye’de MEB tarafından hizmetiçi eğitim uygulamaları adı altında yapılan mesleki eğitim çalışmalarının etkili olmadığını, bu tür faaliyetlerin etkili olması için öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması, uzun süreli, öğrencilerin öğrenme ürünlerine odaklı ve öğrenen merkezli olması gerektiğini belirtmektedir.

Bümen vd. (2012)’ne göre Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimde en etkili bulduğu uygulamaların, mesleki bir konuda bireysel veya grupla yapmış oldukları araştırmaya dayalı faaliyetler, meslektaşlarına rehberlik etme, onları gözlemlene ve yetiştirme, diğer okullara yapılan inceleme gezilerine katılma şeklindeki etkinliklerin olduğu, mesleki gelişim programlarının kişisel memnuniyetlerden ziyade, öğrenci başarısına etkilerini inceleyen uzun soluklu araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Taşdan ve Çelik (2014) matematik öğretmenlerinin, mesleki gelişim programlarından beklentilerini; bilgi ve becerilerini geliştirmek ve deneyimlerini paylaşmak olarak dile getirirken, Özdemir (2016) ise mesleki gelişimin en geleneksel biçimlerinin, rutin biçimde düzenlenen hizmet içi eğitimlerde uygulanan çalıştaylar, kısa seminerler ve kurslar şeklinde gerçekleştirildiğini, bu tür etkinliklerin de genellikle bir defalık olması, ağırlıklı olarak öğretmenlerin ihtiyaçları ile birebir uygun olmaması ve süreklilik göstermemesi gibi nedenlerden dolayı sıkça eleştirildiğini belirtmiştir.

Önala (2016) matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında mesleki gelişim programlarında sunulan içeriğin çok az bir kısmının öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda planlandığını, bu nedenle öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının içeriklerinin hazırlanmasında öğretmenlerin görüşlerinin alınması, yapılacak çalışmaların uygulama, içerik ve zamanlama bakımından işlevsel olması, öğretmenlerin aktif katılımlarına fırsat verilmesi, eğitimi veren kişilerin alanında yetkin olmasının etkililik için gerekliliğine işaret etmiştir.

Taştekin (2018), PISA-2015 sınavında yüksek başarı elde eden Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya ile Türkiye'nin karşılaştırıldığı çalışmada, bu ülkelerin hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında öğretmenlerin daha fazla deneyim elde ettiklerini, uygulamalarda aktif olarak yer aldıklarını, mesleki gelişim çalışmalarında söz sahibi olduklarını, bu ülkelerde uygulanan mesleki gelişim çalışmalarında sürekli gelişimin hedeflendiğini, uygulamaların da buna göre planlandığını, mesleki gelişim etkinliklerinin daha çok okul temelli ve meslektaş öğrenmesine dayalı faaliyetler biçiminde ve yerel düzeyde yürütüldüğünü, Türkiye'de ise öğretmenlerin mesleki gelişim amacı ile daha çok kurs ve seminerlere katıldıklarını, mesleki gelişim uygulamalarında öğretmenlerin genel olarak pasif alıcı konumunda olduklarını, bu tür eğitim çalışmalarına tüm öğretmenlerin katılımlarının sağlanmasının mümkün olmadığını, faaliyetlerin çoğunlukla merkezi olarak düzenlendiğini ve süreklilik göstermediğini belirtmiştir.

Yapılan çalışmalarda, öğretmenlere yönelik MEB tarafından hazırlanan sene başında ve sene sonunda uygulanan mesleki gelişim seminerlerinin mevcut uygulanma biçiminin işlevsel olmadığı (Kahyaoglu, 2019), okulda sunulan eğitim çalışmaları ile hizmet içi eğitim programları ve seminer dönemi çalışmalarının öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmadığı (Aytaç, 2018) görülmektedir. Diğer taraftan birçok alanda mesleki gelişim ihtiyacını dile getirmelerine rağmen, öğretmenlerin MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma hususunda isteksiz oldukları belirtilmekte bu nedenle mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda planlanıp yürütülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Korkmazgil, 2015).

Durmuş (2013) mesleki gelişim uygulamalarının verimli olabilmesi için öğretmenlerin meslektaşlarını ders anlatımı sırasında izlemesi ve sınıfın gözlemlenmesi gerektiğini, öte yandan öğretmenlerin meslek uzmanı kişilerden de danışmanlık hizmeti almaları gerektiğini, Çalışkan (2021) ise katılımcı öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği içerisinde çalışmaya vurgu yaptıklarını ifade etmiştir. Durmuş (2013) ve Çalışkan (2021)'in elde ettiği bu sonuçlar ders imcesinin, öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışması şeklindeki işleyişi ile bire bir örtüşmektedir. Kulbak (2019) öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında söz sahibi olmalarını istediklerini, mesleki gelişime ilişkin beklentilerinin karşılanamadığı ve çalıştıkları kurumların mesleki gelişimlerine katkılarının az olduğu şeklindeki sonuçları da şimdiki çalışmada öğretmenlerin birbirleri ile grupça çalışmasının önemini ortaya koymaktadır.

Bayram ve Canaran (2020) öğretmen davranışlarının seminerler yoluyla değiştirilmesini hedefleyen geleneksel mesleki gelişim yaklaşımlarının, okulların ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayamadığını, bu amaçla ders imcesi gibi mesleki gelişimde öğretmenlerin etkili katılımını gerektiren bir modele ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan Bayram-Jacobs (2012) ise Japonya orijinli ve birçok ülkede uygulanmaya başlanan ders imcesi modelinin mesleki gelişimde etkili bir yaklaşım olduğunu, bu modelin Türkiye'de de denenebileceğini dile getirmiştir. Bu bağlamda Akbaba-Dağ (2014) matematik öğretmenlerinin/öğretmen adaylarının alanı öğretme bilgisinin geliştirilmesi sürecinde önerilen modellerden birisinin de 'ders imcesi' yaklaşımı olduğunu, Eraslan (2008) ise tüm uluslararası karşılaştırmalı çalışmalarda, ortaokul yedi ve sekizinci sınıfta okuyan Japon öğrencilerin matematikte çok iyi düzeyde performans gösterdiklerini, matematik eğitimi araştırmacılarına göre, bu önemli başarının en önemli sebeplerinden birinin, Japon öğretmenler tarafından uygulanan ders imcesi (*lesson study*) olduğunu belirtmiştir. Bayram (2018) ders imcesinin öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine olumlu etkisinin olduğunu, bu bağlamda öğretmenlerin bu modelde işbirliği içerisinde birlikte çalışarak daha etkili ve öğrenciye odaklı bir dersi planlayabildiklerini, ders içerisinde öğrencileri nasıl gözlemleyebileceklerini öğrendiklerini, farklı öğretim yöntemlerini deneme imkânı elde ettiklerini, işlenen derslerle ilgili veri toplama ve analiz etme sürecini öğrendiklerini, ders imcesi modelinin dersi planlama, yönerge verme, öğrencileri anlama ve teknoloji kullanımı hususunda öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin gelişimine katkı sağladığını, modelin öğretmenleri yansıtıcı düşünme konusunda teşvik ettiğini, öğretmenlerin araştırma becerilerini geliştirdiğini ve grup çalışması sayesinde mesleki gelişime ilişkin motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir.

Yukarıda bahsi geçen araştırma sonuçları değerlendirildiğinde Türkiye'de mesleki gelişimin genellikle hizmet içi eğitimler yoluyla gerçekleştirildiği, bu eğitimlerin daha çok teorik düzeyde

kaldığı, uygulamaya dayalı olmadığı, eğitimin planlanmasında öğretmenlerin ihtiyaçlarının gözlemlenmediği, eğitimlerin genel geçer bilgilerden oluştuğu ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap vermediği, diğer taraftan öğretmenlerin eğitimler konusunda isteksiz davrandığı, bu sebeplerle hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine istenen düzeyde katkıda bulunmadığı söylenebilir. Bu çerçevede gerek hizmet öncesinde öğretmen adaylarının ve gerekse hizmet içindeki öğretmenlerin eğitiminde günümüzde yaşanan değişime paralel olarak öğretmenlerin sürece aktif katılımlarını gerektiren mesleki gelişim modellerine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu kapsamda ülkemizde son yıllarda üzerine birçok akademik yayın üretilen Japonya orijinli bir öğretmen mesleki gelişim modeli olan ders imecesi/ders araştırması (*lesson study*) modelinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Ders İmecesi

'Lesson study' terimi Türkçe literatürde; ders imecesi (Bütün, 2012; Baki, 2012; Bütün, 2015; Özen, 2015; Bilge ve Dede, 2020; Bilge, 2021) ve ders araştırması (Bozkurt, 2015; Kurt, 2016; Boran, 2017; Batbay, 2018) şeklinde ifade edilmektedir. 'Lesson study' terimi, öğretmen ve öğretmen adaylarının bir araya gelerek öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak nitelikli bir dersin grup olarak planlanması, sınıfta yürütülmesi ve değerlendirilmesini içermektedir. Bu yönüyle de akla öğretmenler/öğretmen adayları arasında oluşan bir yardımlaşma ve dayanışmayı yani imeceyi getirmektedir. Bu sebeple 'lesson study' teriminin Türkçeye 'ders imecesi' olarak tercüme edilmesi daha uygun görülmüştür (Bütün, 2012). Bu nedenle, bu çalışmada öğretmenlerin/öğretmen adaylarının modelin iş birliğini ön plana alan yapısından dolayı 'lesson study' tabirinin Türkçe karşılığı olarak bu çalışmada ders imecesi kullanımı tercih edilmiştir.

Öğretmen mesleki gelişim modeli olarak ders imecesi (*lesson study*) konusunda uluslararası literatürde çok sayıda akademik çalışma mevcuttur (Lewis, 2000; Cerbin ve Kopp, 2006; Chokski ve Fernandez, 2004; Doig ve Groves, 2011; Ebaegu ve Stephens, 2013; Stigler ve Hiebert, 2016; Takahashi ve Yoshida, 2004; Watanabe, 2002; Yoshida, 1999; Bocala, 2015). Türkiye'de ise ilk çalışma 2008 yılında yapılmıştır. Sonraki süreçte ders imecesi/ders araştırması hakkında Türkiye'de birçok akademik çalışma yapıldığı görülmektedir (Eraslan, 2008; Budak, Budak, Bozkurt ve Kaygın, 2011; Bütün, 2012; Baki, 2012; Bilge ve Dede, 2020; Bilge 2021; Ersoy, 2022; Bulut, 2022; Tutkun, 2023; İçli, 2023; Aydoğan, 2023).

Ders imecesi, Japonya'da yaygın olarak uygulanan bir mesleki gelişim biçimidir. Bu modelde, öğretmenler işbirliği içinde çalışarak; öncelikle öğrenci öğrenmesi ve gelişimi için uzun vadeli amaçlar belirlerler. Belirli bir akademik içeriği öğretmenin yanı sıra bu uzun dönemli amaçları hayata geçirmek için tasarladıkları bir araştırma dersini planlarlar ve uygularlar. Bu sırada sınıfta gözlem yaparlar, ders boyunca öğrenci öğrenmesi, öğrencilerin derse katılımı ve öğrenci davranışlarını dikkatlice gözlemledikten sonra bu gözlemlere dayalı olarak öğretim yaklaşımlarını tartışarak gerekirse revize ders planına dayalı olarak dersi tekrar ederler (Murata ve Takahashi, 2002).

Ders imecesinde, eğitimciler müfredat içeriğini ve öğretim materyallerini incelerler, sınıfta yapılacak eğitimi birlikte planlarlar, sınıf ortamında gözlem yaparlar, tartışmalar düzenleyerek, gözlemlere dayalı olarak topladıkları veriler doğrultusunda sınıfta yapılan öğretimi gözden geçirirler. Böylece yapılan öğretimin ortaya çıkan sonuçları, öğretim ve öğrenme açısından değerlendirilir (Lewis, 2016). Ders imecesi işbirlikçi, uygulamaya dayalı bir araştırma döngüsü olarak inceleme, planlama, gözlem ve gerçek sınıf ortamındaki dersleri merkezine alır (Takahashi, 2013).

Ders imecesi az sayıda (3-6) öğretmen arasında iş birliğine dayalı bir süreç olup, bu süreçte katılımcı öğretmenler bir araştırma konusu belirleyerek, bu konunun öğretimi üzerine inceleme/araştırma yaparak modeli hayata geçirirler (Gurl, 2009). Ders imecesi öğretmenlerin meslektaşları ile birbirlerinin öğretim tekniklerini inceleyerek, kendi öğretim yöntemlerini sistematik olarak geliştirmeye çaba harcadıkları bir süreçtir (Pjanic, 2014, s.2).

Ders imecesi, döngüsel bir süreç içerisinde, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını işbirliği içinde bir dersin planlanması, uygulanması/gözlemlenmesi ve öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesini içermektedir. Böylece ders imecesi modeli ortaokullarda eğitimsel uygulamaların gelişiminde ideal bir yöntem olarak yer almaktadır (Lenski ve Caskey, 2009). Fujii (2013) ders

imecesini, sınıf öğretimini geliştirmeye yönelik bir yaklaşım olarak, Watanabe (2002) ise öğretmen merkezli ve öğretmen odaklı bir mesleki gelişim uygulaması olarak tanımlamıştır.

Ders imecesi, Japonya’da uzun bir geçmişe sahiptir, model esasen bir dersin tasarımı/planlanması ve öğrenci öğrenmesinin incelenmesidir (Simmons, 2016). Seino ve Foster (2021) ders imecesinin, dünya üzerinde okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimi için yeni bir model olarak uygulandığını, Lewis ve Perry (2013) ise Japonya’da ders imecesinin mesleki öğrenmenin yaygın bir biçimi olduğunu dile getirmişlerdir. Isoda (2010) Japon öğretmenlerin ders imecesini bilimsel bir faaliyet olarak değerlendirdiklerini, bu model sayesinde öğretmenlerin iyi uygulamaları meslektaşları ile paylaştıklarını ve öğretimin iyileştirilmesi konusunda kendi teorilerini geliştirdiklerini belirtmiştir.

Fujii (2016) ders imecesinin bir öğretmen mesleki gelişim yaklaşımı olarak diğer ülkelerdeki yaygın öğretmen mesleki gelişim uygulamalarından önemli oranda farklılık gösterdiğini, Davies ve Dunnill (2008) ders imecesinin, öğretmenlerin mesleki gelişiminde kendine özgü işbirlikli, Baldry ve Foster (2019) ise öğretmen mesleki gelişimi için güçlü bir model olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan Lewis, Perry, Hurd ve O’Connell (2006) ise ders imecesinin, Japonya’da öğretmenlerin mesleki gelişimi için etkili bir mesleki gelişim modeli olduğunu ve bu modelin 1999 yılından beri ABD’de hızla yayıldığını belirtmektedirler.

Murata (2011), ders imecesinin 5 temel özelliğe sahip olduğunu belirtmekte ve bu özelliklere eklemeler yapılabileceğini dile getirmektedir. Bunlar:

1. Ders imecesi, öğretmenlerin ilgi alanlarına göre belirlenir. Öğretmenlerin ilgi alanları mesleki gelişimlerinin merkezinde yer alır. Ders imecesinin hedefleri, öğretmenlerin kendi sınıflarıyla ilgili ve önemli olduğunu düşündüğü bir konuda olmalıdır.
2. Ders imecesi öğrenci odaklıdır. Ders imecesi öğrencinin öğrenmesiyle ilgili olduğundan ders imecesi döngüsü içerisinde yapılan etkinlikler öğrencinin öğrenmesine yönelik olmalıdır.
3. Ders imecesinin merkezinde araştırma dersi vardır. Bu araştırma dersinde öğretmenler birlikte tasarladıkları dersi gözlemler. Bu ders diğer öğretmenlere araştırmacı olma fırsatı sağlar. Öğretmenler bu derste edindikleri gözlemleri paylaşırlar.
4. Ders imecesi yansıtıcı bir süreçtir. Ders imecesi öğretmenlere, hem kendi öğretim uygulamaları hem de öğrencilerin öğrenme düzeyi üzerinde derinlemesine düşünceleri için fırsat ve zaman yaratır. Uygulamadan elde edilen bilgiler diğer okullardaki meslektaşlar ile paylaşılabilir.
5. Ders imecesi işbirlikçidir. Öğretmenler ders imecesinde işbirliği içinde çalışırlar.

Murata’nın (2011) ifade ettiği bu özelliklere yenileri eklenebilir. Kanbolat’ın (2015) yapılmış araştırma sonuçlarından derlediği ders imecesi özellikleri yukarıdaki beş özelliğe eklenebilir (Kanbolat, 2015):

6. Ders imecesi, öğretmenler için sürekli gelişim modelidir. Uygulama belirli bir zaman dilimine yayıldığından uzun solukludur.
7. Ders imecesi sürecinde öğretmenler ortak amaçlara sahiptirler.
8. Öğretmenler birlikte tasarladıkları dersi gözlemledikten sonra dersle ilgili görüşlerini birbirleri ile paylaşırlar.
9. Ders imecesi sürecinde öğretmenler, öğretme becerilerinin gelişimine yönelik çalışırlar.

Yukarıda belirtilen özelliklere göre ders imecesinin, öğrenci ve öğrenme odaklı, sınıf veya belirlenen bir konu temelli, belirli bir zaman diliminde katılımcı öğretmenlerce işbirliği içerisinde gerçekleştirilen ve öğretmenlerin mesleki gelişimine de katkı sunan eğitim etkinliği olduğunu söylemek mümkündür.

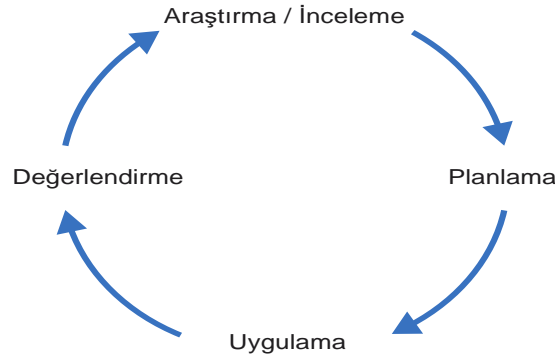
Diğer taraftan ders imecesi modeli eğitim sistemimizde, her ne kadar zümre öğretmenler kurulu çalışmalarına bir parça benzese de bu modelde öğretmenlerin aktif olarak süreçte yer aldığı, belirlenen bir tema ya da kazanıma/kazanımlara dayalı olarak aynı sınıf düzeyinde bir dersin detaylı biçimde planlanması, uygulanması (araştırma dersi)/derste diğer grup üyelerinin gözlem yapması, ardından da işlenen dersin değerlendirilmesi şeklinde döngüsel bir süreç şeklinde ilerlemesi, öğretmenlerin süreçte deneyimlerini iş birliği içerisinde grup üyeleri ile paylaştığı da dikkate alındığında mevcut zümre

çalışmalarından oldukça farklılaştığı görülmektedir. Bu yönüyle bu modelin zümre toplantılarına kıyasla öğretmenlere ve öğretim sürecine daha etkili katkı sunacağı düşünülebilir.

Ders İmecesinin Aşamaları

Literatürde genellikle ders imecesinin döngüsel bir süreç olduğu ifade edilmektedir. Bu döngüsel süreçte, aynı branştaki bir öğretmen grubu bir araya gelerek öğretimle ilgili bir hedef belirler, bu hedefe göre bir dersi planlar, planlanan ders bir öğretmen tarafından işlenir ve diğer ekip üyeleri bu dersi gözlemler, yapılan gözlem sonrasında planlanan hedeflere hangi ölçüde ulaşıldığı belirlenir ve bir değerlendirme yapılır (Pehlivan ve Bukova Güzel, 2020).

Lewis, Perry ve Murata (2006), Lewis (2009; 2016) ders imecesi döngüsünü; programın incelenmesi, planlama, uygulama ve yansıtma/değerlendirme şeklinde aşağıdaki gibi şematize etmişlerdir.



Şekil 1. Ders imecesi modelinin döngüsel yapısı (Lewis, 2016'dan uyarlanmıştır.)

Bununla birlikte literatürde ders imecesi döngüsünü daha farklı adımlarla açıklayan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Pang (2016) ve Armstrong (2011) ders imecisini planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde üç aşamalı bir döngüsel süreç olarak ifade ederken, Armstrong (2011) bu aşamaların basit görünmesine rağmen uygulanmasının oldukça karmaşık/zor olduğunu belirtmiştir.

Ders imecesinin günümüzde farklı kültürlerde uzunluk, yapı ve ölçek bakımından farklı biçimlerde uygulandığı görülmektedir (Murata ve Takahashi, 2002). Örneğin Japonya'da ders imecesi bireysel olarak okul düzeyinde, bölge ve ulusal düzeyde olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştirilmektedir (Fujii, 2013). Lewis (2016) ders imecesinin eğitimin yanı sıra eş zamanlı olarak öğretmenlerin bilgisini, inançlarını ve eğilimlerini, öğretmen öğrenme topluluğu ve müfredat olmak üzere dört temel girdiyi geliştirdiğini dile getirmektedir. Bu kısımda ders imecesinin döngüsel yapısı biraz daha ayrıntılı ele alınacaktır.

Araştırma ve inceleme. Amacın belirlenmesi ders imecesinin ilk aşamasıdır. Bu aşamada çalışma grubu, iş birliği içerisinde ortak bir amaç belirler (Müldür ve Çevik, 2020). Bu aşamada öğretmenler üzerinde çalışacakları kavrama ya da konuya yönelik ayrıntılı incelemeler yaparlar. Bu incelemeler ve araştırmalar neticesinde kavramla ilgili önbilgiler belirlenir, kavramın tarihsel gelişim süreci ortaya konulur, öğrencilerin olası kavram yanılgıları ve hataları tespit edilerek öğretim programında hangi kazanımların bulunduğu dikkate alınır (Özaltun Çelik ve Bukova Güzel, 2017). Kısacası bu aşamada üzerinde çalışılacak konu/kazanım/öğrenme çıktısı ders imecesi ekibi tarafından ayrıntılı bir inceleme ile belirlenir. Örneğin bu amaç öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme şeklinde genel bir tema olabileceği gibi ortaöğretim 9. sınıf matematik dersi öğretim programında, 'Sayılar ve cebir' öğrenme alanında yer alan 'Tam sayılarda EBOB ve EKOK ile ilgili uygulamalar yapar.' şeklindeki bir kazanım olarak belirlenebilir.

Planlama. Planlama aşamasında, incelenen bir tema/konu/kazanım/kazanımlar/öğrenme çıktısı üzerinde mutabık kalan öğretmenler bu tema/kazanım üzerinde işbirliği içerisinde farklı deneyimlerini de işe koşarak mümkün olan en iyi ders planını hazırlarlar. Ders imecesi ekibi tarafından ders planı hazırlanırken öğretilecek konu/kazanımla ilgili öğrencilerin düşünceleri ve öğrenme süreçleri odak

noktası olarak belirlenmektedir. İşbirliği içerisinde çalışılan planlama aşamasında farklı bilgi, alışkanlık ve deneyimlere sahip olan öğretmenlerin fikirlerini ve deneyimlerini ortaya koyarak hazırladıkları ders planları derslerin etkili bir şekilde işlenmesine katkı sağlamaktadır (Özaltun Çelik ve Bukova Güzel, 2017). Planlama sürecinde öğretmenler tarafından öğretim programı, ders kitapları ve öğretim sürecinde kullanılacak çeşitli öğretim araçları eleştirel bir bakış açısıyla incelenir. Bu sırada öğretmenler birbirlerinin deneyimlerinden faydalanır. Planlama aşamasında öğretmenler akademik yönden destek alabilmektedirler. Planlama sürecinde hazırlanan ders planı, uygulama sırasında her bir aşamaya yönelik öğrencilerin anlayış, açıklama, çözüm ve kavram yanılışı vb. olası tepkilerinin neler olabileceği şeklindeki öğretmen tahminlerini de içeren ayrıntılı bir kılavuz niteliğindedir (Bütün, 2015).

Uygulama. Ders imecesinin uygulama aşaması, literatürde araştırma dersi (*research lesson*) olarak adlandırılmaktadır (Lewis, 2002; Bütün, 2012). Araştırma dersi, planlama ekibinde yer alan öğretmenlerden birinin derslerine girdiği, gerçek bir sınıf ortamında yapılan dersleri ifade etmektedir. Ders imecesi sürecinin merkezinde araştırma dersleri yer almaktadır (Bozkurt, 2015; Bütün, 2015). Araştırma derslerinde katılımcılar, gerçek bir öğretme-öğrenme bağlamında dersin gelişimini gözlemlerler. Bu gözlemlerin ardından ders, katılımcıların sınıf içerisinde yapılan gözlemlerinden elde ettikleri verilere dayalı olarak, öğrenci öğrenmesi çerçevesinde geliştirilir. Bu süreçte öğretmenlere, kendi öğretimleri ve öğrenci düşüncesi üzerine değerlendirmeler yapmaları için fırsatlar verilir (Lewis, 2000). Lewis (2016) araştırma derslerinin, ders imecesinin özü olduğunu, eğitimcilerin bu dersler sayesinde etkili öğretim hakkında kendi hipotezlerini açıkça dile getirdiklerini, araştırma derslerinde bunu uygulamaya koyduklarını, gözlem yaptıklarını ve yapılan öğretim hakkında öğrenci cevaplarına yönelik veri topladıklarını ifade etmiştir. Lewis ve Tsuchida (1999) ile Gözel ve Erdem (2016) ise araştırma derslerinin, özenle planlanan, diğer öğretmenler tarafından gözlem yapılan, ekipçe kendisine odaklanılan, video kamera vb. araçlarla kaydedilen ve ardından değerlendirme yapılan dersler olmak üzere, beş temel özelliği olduğunu ve bu yönleri ile sıradan derslerden ayrıştığını/farklılıklar gösterdiğini belirtmektedirler.

Ders imecesinin uygulama aşaması dersi anlatan öğretmenin planlamaya uygun olarak yapacağı öğretimsel açıklamalar ile plan dışı (spontane) gelişen öğretim durumlarını kapsamaktadır. Katılımcılar uygulama aşamasında yaptıkları gözlemlerde, ders süresince öğrencilerin öğretilen konu ile ilgili bilgi ve kavrayışlarının nasıl değiştiğine, öğrencilerin motivasyonlarının hangi seviyede olduğuna ilişkin cevaplar arayarak ortaklaşa planlanmış dersin nasıl geliştirileceğine yönelik gözlemlerde bulunmaktadır. Ders imecesinin gözlem aşamasında göz önünde bulundurulması gereken en önemli husus, gözlemcilerin öğretmeni değerlendirmek yerine öğrencilerin ne öğrendikleri ve nasıl öğrendiklerine odaklanmasıdır (Kıncal ve Beypınar, 2015).

Değerlendirme. Ders imecesinin değerlendirme/tartışma aşaması genellikle araştırma derslerinin işlendiği gün içerisinde yapılır. Bu aşamada öğretim sürecinin (araştırma derslerinin) genel bir değerlendirmesi yapılır. Bu çerçevede derste kullanılan ders planının, çalışma yapraklarının, etkinliklerin, çözülen örnek/soru/alıştırma/problemlerin gözden geçirilmesi ve gerekirse revize edilmesi söz konusudur. Değerlendirme aşamasında, planlama sürecinde öğretmenler tarafından birlikte hazırlanan ders planı elde edilen verilere dayalı olarak gerekli görüldüğünde revize edilerek gruptaki başka bir öğretmen tarafından kendi sınıfında (ilk ders anlatılan sınıftan farklı bir sınıfta) uygulanır. Bu sırada grubun diğer üyeleri dersi ve uygulamaları gözlemleyerek ders bitiminde yapılacak değerlendirme/tartışma/yansıtma toplantısı için veri toplarlar (Bütün, 2015).

Ders sonrası tartışma aşaması Japon ders imecesinin zirve noktasıdır (Baldry ve Foster, 2019). Japonya'da ders imecesi grupları genellikle yerel üniversitelerdeki dış uzmanlar tarafından desteklenir, bu kişiler ders imecesi süreçlerinde ders planı yapma ve müfredat uzmanlığı konularında öğretmenlere katkı sağlamaktadırlar (Burghes ve Robinson, 2009).

Ders imecesinin bir diğer önemli özelliği de modele öğretmenlerin yanı sıra dış uzman olarak tanımlanan akademisyen, okul yöneticileri ve eğitimle ilgili diğer paydaşların katılımlarının sağlanmasıdır. Dış uzmanlar, sonuca ilişkin etkili yorumları, konu ile ilgili beceri ve uzmanlıkları ile ders imecesinde işleyişe önemli katkılar sunmaktadırlar (Takahashi, 2013). Örneğin Bilge ve Dede (2023) dış uzmanların ders imecesinde katılımcı öğretmenlere öğretim yaklaşımı, matematiksel süreç

becerileri, planlama, öğrenciyi tanıma bilgisi, materyal kullanımı vb. konularda rehberlik yaptığını ifade etmektedir. Dış uzman olarak bir eğitim araştırmacısı süreçte kolaylaştırıcı ve bilgili kişi olarak görev alabilir, toplantı yapısını düzenleyerek, bilimsel makalelerle destek vererek, içerik bilgisi ve müfredat materyalleri sağlayarak katkıda bulunabilir. Bu kişiler, örneğin bir matematik dersi için desteğe ihtiyaç duyan öğretmenlere yardımcı olabilir. Bu nedenle uzman kişilerin ders imecesine katılımları öğretmen yetiştirme ya da daha farklı programlarda gerekli katkıyı alamamış öğretmenlere hizmet içinde destek sağlamak anlamına gelmektedir (Hummer, 2019). Lim, Teh ve Chiew (2016) ders imecesinin başarılı bir şekilde uygulanmasında bir dış uzman grubunun kaliteli desteğine ihtiyaç duyulduğunu, Watanabe (2002) ise bu kişilerin ders imecesi sürecinde dış uzmanlar olarak; farklı bir bakış açısı geliştirme, matematiksel içerikler, yeni fikirler veya reformlar hakkında bilgi sağladıklarını, diğer ders imecesi gruplarının çalışmalarını paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu yönüyle de ders imecesi, Türkiye'deki zümre öğretmenler kurulu çalışmalarından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.

Ders İmecesinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine ve Öğrenme Sürecine Katkıları

Ders imecesi, Japonya'da doğan bir öğretmen mesleki gelişim modelidir. Bu model, aynı branşta bir grup öğretmenin işbirliği içinde çalışarak bir araştırma dersini tasarladığı/planladığı, uyguladığı, gözlemlediği ve dersten sonra değerlendirmesini yaptığı bir araştırma ve uygulama biçimidir. Ders imecesinde, öğretmenler küçük gruplar halinde iş birliği bir şekilde çalışarak hazırladıkları ders planını öğretim sürecinde sınıfta uygulamaktadırlar. Her uygulamanın (döngünün) ardından yapılan değerlendirme toplantılarında öncelikle dersi anlatan öğretmenden başlanmak üzere öğretmenlerin düşünce ve yorumları alınmakta ve öğrencinin gelişimi tartışılmaktadır. Ders imecesinde, öğretmenler, öğrencilerin ne öğrendiğini, ne düşündüğünü ve sergilediği davranışları dikkatli bir şekilde incelemekte, öğretim sürecinde öğrencilerin aktif düşünmelerine yardımcı olmaktadır. Bütün bu özelliklerinden dolayı ders imecesi mesleki gelişim modeli öğretmenin, öğretmeyi geliştirmesini amaçlayan bir sınıf içi uygulama olarak tanımlanmaktadır (Gözel ve Erdem, 2016). Ders imecesi modelinin öğretmenlere ve öğretim süreçlerine sağladığı katkı aşağıda belirtilmiştir.

Ders imecesi, ders planı hazırlama, sınıf yönetimi, geçmiş öğrenmelerin pekiştirilmesi, özgüven artırma, ortak grup çalışması becerisi kazanma, grup iletişimini artırarak iş birliği içinde çalışma fırsatları sunmaktadır (Müldür ve Çevik, 2020). Çiçek ve Akgün (2024) ders imecesi uygulamasının her ne kadar ortak zaman yaratma gibi zaman açısından sınırlılıkları olsa da uygulamanın matematik öğretiminde etkili olduğunu, işbirliğini desteklediğini, öğrenci katılımını teşvik ettiğini, öğrenmenin kalıcılığını sağladığını, öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırdığını ve derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığını, kavramsal öğrenmenin pekiştirilmesine ve öğrenme ortamlarının zenginleşmesine katkı sağladığını ifade etmektedirler.

Ders imecesi modeli, konu ve kavramların öğretimi ve öğrenciler tarafından öğrenimi (Bilge ve Dede, 2020), işbirliği içinde ayrıntılı ders planı hazırlama, sınıf içi uygulama ve materyal kullanımı (Solgun ve Çapuk, 2022), öğrencilerin kavram yanılgılarını ve öğrenme güçlüğü çektikleri noktaları belirleme vb. yönlerden öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaktadır (Özdemir Baki, 2019). Yapılan araştırmalara göre ders imecesi öğretmenlerin materyal kullanma, plan yapma ve öz değerlendirme becerisini artırarak öğretmenlerin mesleki ve kişisel yönlerden gelişimine katkı sunmaktadır (Bozkuş vd., 2017).

Kara ve Şen'e (2021) göre ders imecesi, mesleki gelişim sağlama, fikir alışverişi, eleştiri ile gelişme gibi hususlarda öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sunmakla birlikte ders imecesi uygulamalarının öğretmen adaylarının fen öğretimi pratiklerini geliştirmelerine, bu sayede öğretmen adaylarının sahip oldukları teorik bilgileri pratiğe dökmelerine imkân sağlamaktadır. Benzer şekilde grup halinde işbirliğine dayalı çalışma, dersin asıl öğretmeninden dönüt alma, farklı fikirlerin aktif ve seviyeli bir şekilde paylaşımı, öğrencilerin derse aktif katılımı ve farklı tecrübelerden faydalanma gibi konularda ders imecesi öğretmen adaylarına olumlu katkı sunmaktadır (Güner ve Akyüz, 2017).

Ders İmecesi Modelinin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler

Uluslararası ve ulusal literatürde oldukça popüler hale gelen bir öğretmen geliştirme modeli olan ders imecesinin uygulanmasında karşılaşılan belirli zorluklara literatürde işaret edilmektedir. Bilge ve

Dede (2020), müfredatın sıklıkla değiştirilmesi, yoğunluğu, merkezi sınavların varlığı, öğretmenlerin ders yüklerinin fazla olması gibi eğitimdeki yapısal nedenlerle; sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi öğretim ortamlarının yetersizliği ve öğretmenlerin egoları, kültürel ve siyasi görüşlerindeki farklılıklar, ortak zaman bulma gibi öğretmen kaynaklı sorunlar nedeniyle ders imcesinin uygulanmasında problemler yaşandığını belirtmektedir.

Gülhan (2021), ders imcesinin uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin bir araya gelme sorunları, planlama sürecinin zorluğu, sınıflarda kamera olması, teknolojik araçların kullanılmasında yaşanan sorunları dile getirirken, Müldür ve Çevik (2020) ise modelin grup çalışmasını gerektirmesi, ortak zaman bulma zorluğu, modelin iyi anlaşılabilmesi, grup üyelerinin farklı bakış açılarına sahip olması, birbirleriyle uzlaşmalarının zor olması, ciddi hazırlık gerektirmesi ve yorucu olmasının vb. modelin dezavantajlı yönleri olduğuna işaret etmektedir.

Ders imcesi sürecine katılan öğretmenlerin modelin hazırlık ve uygulama sürecine yönelik olumsuz görüşlerinin olması, ders planı hazırlamanın zahmetli bir iş olması, öğretmenlerin ders planı hazırlamak için ortak zaman bulmalarının zor olması ve öğretmenlerin mevcut öğretim yöntem ve yaklaşımlarında ısrarcı olması, öğretmenlerin eleştirilere açık olmaması ve iletişim sorunları ders imcesinde karşılaşılan önemli sorunlardandır (Bozkuş vd., 2017).

Öğretmenler arasında uzlaşma ve işbirliği sağlamanın zorluğu (Özdemir Baki, 2019; Solgun ve Çapuk, 2022), öğrencileri tanımama, kendi alan bilgilerindeki eksiklikler, sınıf içinde grup üyeleri ve dersin asıl öğretmeniyle beraber kalabalık bir ortamın oluşması, öğretimdeki tecrübesizlikler, ders imcesi modeline aşına olmama ve kamera çekiminin yarattığı baskı (Güner ve Akyüz, 2017), sınıf ve zaman yönetimi, işbirlikçi çalışma, imce toplantıları, okul yönetimi ve fiziki şartlardan kaynaklanan sorunlar ve değerlendirme toplantılarının mevcut işleştiren farklı olması (Akalin ve Kılıç, 2022) ders imcesinin uygulanmasını zorlaştıran diğer nedenler arasında yer almaktadır.

Bu sorunların aşılması, öğretmenlerin ekip çalışmasına uyumlu olmasına, profesyonel çalışma becerilerinin yüksek olmasına, öğretmenlerin farklı düşüncelere, yeniliklere ve eleştirilere açık olmasına ve uygulamalara katılmada istekli olmalarına bağlıdır (Bozkuş vd., 2017).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, uluslararası literatürde oldukça popüler olan lesson study (*ders imcesi*) modelinin ana hatları ile Türk Eğitim Sistemine tanıtılmasını, modelin aşamalarını, uygulanma biçimini, öğretmen mesleki gelişimine katkılarını, eğitim sistemimizde uygulanabilirliğini, özellikle Türkçe literatürde yapılan çalışmalarda, uygulamada karşılaşılan sorunları ortaya koyarak modelin eğitim çevrelerinde tanıtılmasını, modele ilişkin farkındalık oluşturulmasını ve modelin uygulanması için uygun zeminin oluşturulmasını hedeflemektedir.

Dünyada yaşanan hızlı değişim eğitimde de etkisini hissettirmektedir. Bunun en belirgin sonuçlarından biri uluslararası ölçekte düzenlenen öğrenci başarılarının belirlenmesini amaçlayan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment - PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study- TIMSS) ile ulusal düzeyde düzenlenen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) gibi sınav sonuçları da göz önünde bulundurularak öğretim programlarının değiştirilmesidir. Ayrıca Türkiye Cumhuriyetinin 2. yüzyılına girdiği bugünlerde ülke gündeminde önemli bir yer tutan ve kamuoyunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak anılan müfredat değişikliği çalışmaları da bu duruma bir örnek olarak verilebilir. Yapılan tüm bu değişiklikleri uygulayacak kişilerin öğretmenler olduğu dikkate alındığında eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmenlerin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimi yapılan değişikliklerin etkili sonuçlar doğurmasında önemli rol oynamaktadır.

Türk eğitim sisteminde aynı branş öğretmenlerinin işbirliği içinde çalıştıkları zümre çalışmalarının literatür taraması sonuçlarına göre istenilen etkiyi oluşturmadığı görülmektedir (Yarım, Morkoç ve Sulak, 2022; Küçük, Ayvacı ve Altıntaş, 2004; Güler, Altun ve Türkdoğan, 2015; Yüksel, 2018). Nitekim Özen (2015)'in eğitim sistemimizde aynı okullarda yan yana sınıflarda ders anlatan aynı branştaki öğretmenlerin birbirlerinin hangi konuyu anlattığından ve bu konuyu nasıl anlattıklarından

habersiz olduklarına vurgu yapması, öğretmenlerin bireysel çalışmaya daha fazla ağırlık verdiklerini göstermesi açısından çarpıcı bir tespit olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda farklı bir kültürde ortaya çıkmasına rağmen özellikle uluslararası literatürde oldukça büyük ilgi gören ders imecesi/araştırması modelinin ülkemizde de dikkat çekici biçimde akademik çalışmalara konu edildiği görülmektedir. Ders imecesi uygulamasının ortaya çıktığı Japon kültürü ile Türk kültürünün birçok noktada farklı olmasına rağmen bu modelin Türk eğitim sisteminde de uygulanabileceği en azından denenmeye değer olduğu yapılan araştırma sonuçlarında görülmektedir (Bilge ve Dede, 2020; Eraslan, 2008). Ayrıca Bütün (2015), ders imecisinin ülkemizdeki öğretmen eğitimi uygulamalarında tanınması ve ilgili eğitim çevrelerinde daha iyi anlaşılması konusunda daha fazla bilimsel çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bozkurt ve Yetkin Özdemir (2018) ders imecisinin uzman ve deneyimli eğitimciler sayesinde Türk öğretmenlere ayrıntılı biçimde tanıtılmasının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Solgun ve Çapuk (2022) Türkiye’de yapılan ders imecesi çalışmalarında, öğretmenlerin zaman ayırma, planlama, birlikte ve ortak çalışma konularında başlangıçta zorlanmalarına rağmen süreç ilerledikçe bu becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Çiçek ve Akgün (2024)’ün çalışmasında ders imecesi mesleki gelişim modelinin matematik öğretiminde öğrencilerin akademik gelişimine ve öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu şekilde katkı sağladığı belirtilerek ders imecesi yönteminin Türkiye’de daha geniş ölçekte kullanılmasının önemine vurgu yapılmaktadır.

Bayram ve Bıkmaz (2019) Türkiye’de yapılan ders imecesi çalışmalarında, modelin, öğretmenler arasında iş birliğinin gelişimine katkı sağladığını dile getirmiştir. Bayram-Jacobs (2012) öğrencilerin daha etkili öğrenmesini amaçlayan ders imecesi yönteminin Türkiye’de denenebilmesi için öncelikle iyi anlaşılması ve modele ilişkin daha fazla çalışma yapılarak literatürün zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öte yandan Bozkuş, Kablan, Pak, Özdişiçi, Özdemir, Aydın ve Boğazlıyan (2017) ders imecisinin Türkiye bağlamında uygulanmasına yönelik öğretmenlerin olumlu (öğretmenlerin var olan öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını geliştirerek öğrencilerin akademik başarılarını artırma) ve olumsuz (çalışma için gerekli zamanın ayarlanmasının zorluğu, istenmedik öğretmenler odası kültürü, öğretmenlerin mesleklerine karşı isteksizliği, öğretmenlerin evrak işlerinin fazla olması, ders yükünün fazlalığı, öğretmenlerin eleştiriye açık olmaması, iletişim sorunları vb.) görüşlerinin olduğunu dile getirmişlerdir.

Bu derleme çalışma sonucunda ders imecesi modelinin uygulanması konusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Ders imecesi modelini Türkiye’de tanıtmak amacıyla öğretmenlerin mesleki çalışma dönemleri olan Eylül ve Haziran ayları ile ara tatiller olarak adlandırılan Kasım ve Nisan aylarında online (çevrimiçi) veya yüz yüze eğitimlerde model hakkında bilgi verilebilir. Bu kapsamda Öğretmen Bilişim Ağı’na (ÖBA) ders imecesi konusunda içerik eklenebilir.
- Ders imecesini tanıtmak amacıyla okullarda alanda uzman kişiler yerel düzeyde eğitimler verebilir.
- Okul yöneticileri, ders imecesi hakkında bilgilendirilerek, modelin öğretmenlere tanıtılmasında rol üstlenebilir. Bu sayede başta matematik dersi olmak üzere farklı branşlarda farklı öğretim kademelerinde farklı deneyim yıllarına sahip öğretmenlerin uygulamayı bizzat deneyimlemeleri için uygun ortamlar hazırlanarak öğretimde güçlük yaşanan (öğrencilerin öğrenme zorluğu yaşadığı, kavram yanılgısına düştükleri vb.) bazı kazanımlar/öğrenme çıktıları için pilot uygulamalar yapılabilir.
- Ders imecesi, Türk eğitim sisteminde mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarına alternatif öğretmen geliştirme modeli olabilir. Modelin işleyişi bir kılavuz kitapçık haline getirilerek teorik ve uygulamalı biçimde atölye çalışmaları şeklinde uygulamaya konabilir. Böylece geleneksel öğretmen mesleki gelişim çalışmalarından/hizmet içi eğitim uygulamalarından farklı olarak, bu modelde öğretmenler, sürece aktif ve gönüllü bir şekilde katılarak kendi bireysel ve mesleki ihtiyaçları doğrultusunda kendilerini geliştirme fırsatı bulabilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S. & Kılıç, A. (2022). Türkiye’de ders imecesi modeli kullanılarak yapılan lisansüstü tezler üzerine bir meta sentez çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(3), 1013-1025.
- Akbaba-Dağ, S. A. (2014). Mikroöğretim ders imecesi modeli ile sınıf öğretmeni adaylarının kesir öğretim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *[Yayımlanmamış doktora tezi]*. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Armstrong, A. (2011). Lesson study puts a collaborative lens on student learning. *Tools for Schools*, 14(4), 1-3.
- Aslanargun, E. & Atmaca, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(2), 50-64.
- Aydoğan, B. (2023). Ders imecesi uygulamalarının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *[Yayımlanmamış doktora tezi]*. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Aytaç, E. Z. (2018). Fen alanı öğretmenlerinin mesleki gelişiminin incelenmesi. *[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. İstanbul Yeditepe Üniversitesi.
- Baki, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (lesson study) çalışması. *[Yayımlanmamış doktora tezi]*. Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Baldry, F. & Foster, C. (2019). Lesson study in mathematics initial teacher education in England. In R. Huang, A. Takahashi & , J. P. Ponte (Eds.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics, Advances in Mathematics Education*, 577-594.
- Batıbay, G. (2018). Ders araştırmasıyla matematik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanarak matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi. *[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bayram, İ. & Bıkmaz, F. (2019). Ders imecesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 577-610.
- Bayram, İ. (2018). Ders imecesi: İngilizce hazırlık programı öğretmenlerinin liderliğinde bir mesleki gelişim uygulaması. *[Yayımlanmamış doktora tezi]*. Ankara Üniversitesi.
- Bayram, İ. & Canaran, Ö. (2020). Uygulamada ders imecesi: Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenleri üzerine bir çoklu durum çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 9(3), 666-679.
- Bayram-Jacobs, D. B. (2012). Japonya’da fen ve fizik öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve mesleki gelişimde Japon yaklaşımı: Ders araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(29), 33-54.
- Bilge, O. & Dede, Y. (2020). Matematik öğretmenlerinin ders imecesine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-22.
- Bilge, O. & Dede, Y. (2023). Researcher as knowledgeable other in the planning phase of a lesson study in mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 13(2), 1-23.
- Bilge, O. (2021). Ders imecesi modelinde matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin ve araştırmacının rollerinin incelenmesi. *[Yayımlanmamış doktora tezi]*. Ankara Gazi Üniversitesi.
- Bocala, C. (2015). From experience to expertise: The development of teachers' learning in lesson study. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 349-362.
- Boran E. (2017). Ortaokul matematik öğretmenlerinin özel alan yeterlilik algılarının incelenmesi: Bir ders araştırması modeli. *[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Adana Çukurova Üniversitesi.
- Boran, E. & Tarım, K. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders imecesi hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 259-273.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bozkurt, E. & Yetkin Özdemir, İ. E. (2018). Mesleki gelişimde işbirliğine dayalı bir yaklaşım: Ders araştırması. *Kastamonu Üniversitesi 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. *[Yayımlanmamış doktora tezi]*. Ankara Hacettepe Üniversitesi.

- Bozkuş, F., Kablan, Z., Pak, K., Özdişçi, S., Özdemir, A., Aydın, M. & Boğazlıyan, D. (2017). Ders imecesi (lesson study) modeli hakkında uygulayıcı görüşleri. *Turkish Studies*, 12(28), 141-160.
- Bozkuş, K. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde dinamik yaklaşımın uygulanması: Bir eylem araştırması. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Budak, İ., Budak, A., Bozkurt, I. & Kaygın, B. (2011). Ders araştırması uygulama örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1606-1617.
- Bulut, H. (2022). Tam sayılar konusunun ders imecesi modeli ile öğretiminin ortaokul öğrencilerinin matematik başarıları ve tutumuna etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzurum Atatürk Üniversitesi.
- Burghes, D. & Robinson, D. (2009). *Lesson study: Enhancing mathematics teaching and learning*. CFBT Education Trust.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-32.
- Bütün, M. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Bütün, M. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinde ders imecesi modelinin değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 136-167.
- 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.
- Chokshi, S. & Fernandez, C. (2004). *Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances*. Phi Delta Kappan, 520-525.
- Çakır, İ. (2013). Mesleki gelişim etkinliklerinin İngilizce öğretmenlerine olan katkısı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 122-130.
- Çalışkan, H. (2021). Exploring perspectives of efl teachers about professional development. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Çiçek, M. İ. & Akgün, L. (2024). Lise öğrencilerinin ders imecesine dayalı olarak hazırlanan matematik dersine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(90), 627-644.
- Çiftçi, Ş. K. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin alan bilgilerinin öğretim materyali geliştirme temelli mesleki gelişim çalışması bağlamında incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Hacettepe Üniversitesi.
- Davies, P. & Dunnill, R. (2008). 'Learning study' as a model of collaborative practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 34(1), 3-16.
- Demirkol, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 188, 170-171.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dewan Türüdü, A. S. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılma sebepleri ve öğretmen etkileşimi: Türk hazırlık programı vaka çalışması. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Doig, B., & Groves, S. (2011). Japanese lesson study: Teacher professional development through communities of inquiry. *Mathematics Teacher Education and Development*, 13(1), 77-93.
- Durmuş, E. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Ebaegu, M. & Stephens, M. (2013). Cultural challenges in adapting lesson study to a Philippines setting. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 1-25.
- Elçiçek, Z. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Eraslan, A. (2008). Japon ders araştırması: Türkiye'de işler mi? *Eğitim ve Bilim*, 33(149).

- Ersoy, M. A. (2022). Matematik öğretmeni adaylarının ondalık gösterim konusunda pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesinde ders imcesi uygulaması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Fujii, T. (2013). The critical role of task design in lesson study. In A. Watson & M. Ohtani (Eds.). *Task Design in Mathematics Education*, (pp. 1-12). An ICMI Study 22.
- Fujii, T. (2016). Designing and adapting tasks in lesson planning: A critical process of Lesson Study. *ZDM Mathematics Education*, 48, 411-423.
- Gözel, E. & Erdem, A. R. (2106). Japon öğretmen eğitiminde bir model: Ders imcesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi - OPUS*, 6(11), 521-538.
- Gurl, T. (2009). An analysis of an adaptation of lesson study with preservice secondary mathematics teachers. [Unpublished doctoral thesis]. Columbia University.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers And Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Güler, M., Altun, T. & Türkdoğan, A. (2015). Matematik öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulunun etkililiği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(2), 395-406.
- Güner, P. & Akyüz, D. (2017). Ders imcesi mesleki gelişim modeli: Öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 428-452.
- Güneş, F. (2016). Mesleki gelişim yaklaşımları ve öğretmen yetiştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1006-1041.
- Hummer, J. (2019). Fostering mathematical modeling through lesson study. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Delaware.
- Isoda, M. (2010). Lesson Study: Problem Solving Approaches in Mathematics Education as a Japanese Experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 8, 17-27.
- İçli, N. (2023). Ders imcesi modelinin 7. sınıf matematik dersinde öğrencinin akademik başarısına ve kalıcılığına etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 41-56.
- Kahyaoglu, R. B. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Kara, Y. & Şen, Ö. (2021). Ders imcesi uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerine ve uygulamalarına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-20.
- Kıncal, R. Y., & 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.
- Korkmazgil, S. (2015). Türk İngilizce öğretmenlerinin algılanan mesleki gelişim ihtiyaçları, uygulamaları ve sorunları üzerine bir inceleme. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Kulbak, H. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller: Bir karma yöntem araştırması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kurt G. (2016). İlköğretim matematik öğretmenliği adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi gelişimleri: Bir mikro öğretim ders araştırması. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Küçük, M., Ayvacı, H. Ş. & Altıntaş, A. (6-9 Temmuz 2004). *Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları*. [Sözlü bildiri]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya, Türkiye.
- 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. (2002). Does lesson study have a future in the United States? *Nagoya Journal of Education and Human Development*, 1, 1-25.

- Lewis, C. & Perry, R. (2013). Lesson study with mathematical resources: A sustainable model for locally-led teacher professional development. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16, 1-20.
- Lewis, C. (20-28 April 2000). Lesson study: The core of Japanese professional development. [Oral Presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, United States.
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research*. 17(1), 95-110.
- Lewis, C. (2016). How does lesson study improve mathematics instruction? *ZDM Mathematics Education*. 48, 571-580.
- Lewis, C. C. & Tsuchida, I. (1999). A lesson is like a swiftly flowing river: How research lessons improve Japanese education. *Improving Schools*, 2(1), 48-56.
- 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., Perry, R., Hurd, J. & O'Connell, M. P. (2006). Lesson study comes of age in North America. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 273-281.
- Lim, C. S., Teh, K. H. & Chiew, C. M. (2016). *Promoting and implementing lesson study in malaysia: issue of sustainability. Mathematics lesson study around the world*. Springer.
- Lucks-Horsley, S., Stiles, K., & Hewson, P. W. (1996). Principles of effective professional development for mathematics and science education: A synthesis of standards. *National Institute for Science Education - NISE Brief*, 1, 1-8.
- MEB (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017b). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019). *2023 eğitim vizyonu belgesi*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2021). *20. Milli Eğitim Şurası*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mokhele, M. L. (2017). Lesson Study as a professional development model for improving teacher's mathematics education. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 2, 49-56.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study. In L.C Hart, A. S. Alston, A. Murata (Editors). *Lesson Study Research and Practice in Mathematics: Learning Together Education* (pp. 1-12). Springer.
- Murata A. & Takahashi A. (2002). Vehicle to connect theory, research and practice: How teacher thinking changes in district-level lesson study in Japan. In Haury D. L. (Ed.), *Proceedings of the Twenty-Fourth Annual Meeting of North American Chapter of the International Group of the Psychology of Mathematics Education* (pp. 1879-1888). Columbus.
- Müldür, M. & Çevik, A. (2020). Türkçe eğitiminde ders imecesi modelinin uygulanmasına ilişkin nitel bir araştırma. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(1), 303-324.
- Oktay, A. (2018). Yirmi birinci yüzyıl ve eğitimde yeni eğilimler. İçinde A. Oktay (Editör). *Eğitime giriş*. (pp. 192-222). Pegem Akademi.
- Önala, S. (2016). Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarıyla ilgili değerlendirme ve beklentileri. *[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Gaziantep Üniversitesi.
- Özaltun Çelik, A. & Bukova Güzel, E. (2017). Matematik öğretmenlerinin ders imecesi kapsamında köklü ifadelerin öğretimine ilişkin oluşturdukları ders planı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 561-594.
- Özdemir Baki, G. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders imecesi mesleki gelişim sürecine ilişkin görüşleri. In A. Baki, B. Güven & M. Güler (Editörler). *26-28 Eylül 2019, İzmir 4. Uluslararası türk bilgisayar ve matematik eğitimi sempozyumu tam metin e-kitabı*. TÜRKİLMAT Eğitim Hizmetleri
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(3), 233-244.
- Özen, D. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncülerinin geliştirilmesi: Bir ders imecesi. *[Yayımlanmamış doktora tezi]*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

- Pang, J. (2016). Improving mathematics instruction and supporting teacher learning in Korea through lesson study using five practices. *ZDM Mathematics Education*, 48, 471-483.
- Pehlivan, F. C. & Bukova Güzel E. (2020). Development of mathematics Teachers' moves that support students' higher order thinking skills through lesson study. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(3), 774-813.
- Pjanic, K. (2014). The origins and products of Japanese lesson study. *Teaching Innovations*, 27(3), 83-93.
- Pusmaz, A. (2008). Matematik öğretmenlerinin problem çözme sürecinin belirlenmesi ve bu sürecin geliştirilmesinde web tabanlı mesleki gelişim çalışmasının değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Marmara Üniversitesi.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim*, 149, 12-18.
- Seino, T. & Foster, C. (2020). Analysis of final comments provided by a knowledgeable other in lesson study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 24(5), 507-528.
- Simmons, M. (2016). The role of 'Koshi' in UK lesson study. *Mathematics Teaching*, 250, 41-43.
- Solgun, Y. & Çapuk, S. (12-13 Kasım 2022). Matematik öğretiminde ders imecesi modelinin uygulanaşına yönelik alan yazın incelemesi. XII. Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Kongresi. Antalya, Türkiye.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (2016). Lesson study, improvement, and the importing of cultural routines. *ZDM Mathematics Education*, 48, 581-587.
- Takahashi, A. & Yoshida, M. (2004). Ideas for establishing lesson-study communities. *Teaching Children Mathematics*, 10(9), 436-443.
- Takahashi, A. (2013). The role of the knowledgeable other in lesson study: Examining the final comments of experienced lesson study practitioners. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 1-17.
- Taşdan, B. T. & Çelik, A. (2014). Matematik öğretmenlerine yönelik bir mesleki gelişim programı prototipi. *NWSA-Education Sciences*, 9(3), 323-340.
- Taştekin, S. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından PISA'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- TCCSBB (2019). On birinci kalkınma planı 2019-2023. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı.
- TCCSBB (2023). On ikinci kalkınma planı 2024-2028. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı.
- Tutkun, M. İ. (2023). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının uyarlanmış ders imecesi bağlamında sınıf-içi matematiksel modelleme uygulamaları. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Hacettepe Üniversitesi.
- Watanabe, T. (2002). Learning from Japanese lesson study. *Educational Leadership*, 59(6), 36-39.
- Yarım, M. A., Morkoç, S. & Sulak, Y. (2022). İlkokullarda zümre toplantılarının işlevselliği ve verimliliği üzerine hermeneutik fenomenolojik bir inceleme. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(4), 1928-1940.
- Yoshida, M. (1999). Lesson study: A case of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Chicago, Chicago.
- Yüksel, E. (2018). Ortaokul matematik ve fen bilimleri zümre öğretmenler kurulunun işleyişinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.