

U
L
M
A
D

*Uluslararası
Liderlikte Mükemmellik
Arayışı Dergisi*

Haziran 2024

Cilt 4, Sayı 1

June 2024

Volume 4, Issue 1

<http://www.elayayincilik.com/>





Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi yılda iki kez (Haziran-Aralık) yayınlanan uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir.

Aralık 2024, Cilt 4, Sayı 1

December 2024, Volume 4, Issue 1

Dergi Yöneticisi

Journal Manager

Dr. Erkan KIRAL

Dr. Erkan KIRAL

Editörler

Editors

Dr. Adem BEYHAN
Milli Eğitim Bakanlığı
Türkiye

Dr. Adem BEYHAN
Ministry of National Education
Turkey

Yardımcı Editör

Co-Editors

Dr. İnci ÖZTÜRK
Ankara Üniversitesi,
Türkiye

Dr. İnci ÖZTÜRK
Ankara University,
Turkey

Dizgi

Typesetting

Ali AKGÜN

Ali AKGÜN

Grafik ve Web Tasarımı

Graphic and Web Design

Ali AKGÜN
Öğrt. Görkem CENGİZ
Öğrt. Selin KOCAER

Ali AKGÜN
Teacher, Görkem CENGİZ
Teacher, Selin KOCAER

Sekretarya

Secretariat

Ramazan BAŞARAN

Ramazan BASARAN

İletişim Adresi

Contact Address

E-mail:
ulmad.editor@gmail.com

E-mail:
ulmad.editor@gmail.com

Web:
<http://www.lmad.elayayincilik.com/>

Web:
<http://www.lmad.elayayincilik.com/>

Dergide yayınlanan çalışmaların bilimsel, intihal ve etik tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.



Uluslararası Editörler Kurulu

- Dr. Adem Bayar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adriana Denisa Manea, Babeş-Bolyai Üniversitesi, Romanya
Dr. Ayşegül Atalay Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bilgen Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Seher Çalikoğlu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Ertürk, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Akkaya, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Bora Görgün İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Buşra Bozanoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Cemalettin İpek, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Charlie Russo, Dayton Üniversitesi, ABD
Dr. Corinne Brion, Dayton Üniversitesi, ABD
Dr. Davut Elmacı, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Didem Güven, İstanbul Sabahattin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Durmuş Özbaşı, Çanakkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Emre Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erkan Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi Türkiye
Dr. Eşef Hakan Toytok, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Türkiye
Dr. Fatmanur Özen, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Figen Yardımcı, Ege Üniversitesi, Türkiye
Dr. Funda Nayır, Pamukkale Üniversitesi Türkiye
Dr. Gülsün Şahan, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gamze Kaplan, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gözde İnal Kızıltepe, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hamit Özen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkiye
Dr. Hüseyin Aslan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hüseyin Kalkan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hüseyin Serin, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. İnci Öztürk, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kamala Qahraman, Bakü Devlet üniversitesi, Azerbaycan
Dr. Kısmet Deliveli, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kristian Adi Putra, Sebelas Maret Üniversitesi, Endonezya
Dr. Kuozhen Zhang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Mehmet Ulutaş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Yavuz, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Metin Işık, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Muhammet Mehmet Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Müzeyyen Eldeniz, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Necmi Gökyer, Elazığ Fırat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nuray Türker, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nüket Afat, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Dr. Osman Tayyar Çelik, İnönü Üniversitesi Türkiye
Dr. Özge Boşnak, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özge Ünlü, İzmir Demokrasi, Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özgür Kıran, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Dr. Pınar Arslan Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye



Uluslararası Liderlikte Mükemmellik
Arayışı Dergisi (ULMAD)

Haziran 2024, Cilt 4, Sayı 1

International Journal of Pursuit of
Excellence in Leadership (IJPEL)

June 2024, Volume 4, Issue 1

Dr. Rukiye Aydoğan, Milli Eğitim Bakanlığı, T¼rkiye
Dr. Taposh Roy, Southampton Üniversitesi, İngiltere
Dr. T¼rker Kurt, Gazi Üniversitesi, T¼rkiye
Dr. Ümit Kahraman, Bilecik Őeyh Edebalı Üniversitesi, T¼rkiye
Dr. Saadet Kuru etin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, T¼rkiye
Dr. Őenol Sezer, Ordu Üniversitesi, T¼rkiye
Dr. Servet Atik, İnönü Üniversitesi, T¼rkiye
Dr. Zeynep AkkuŐ utuk, Üniversitesi, T¼rkiye
Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, T¼rkiye



Derginin Amacı ve Kapsamı

Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi (ULMAD), ücretsiz, online ve açık erişimli bir yayındır. ULMAD, dünyanın her yerinden tüm disiplinlerin (fen bilimleri, bilişim, sanat, spor, sosyal bilimler, siyaset, sağlık, filoloji, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme gibi) lider ve liderlik ile ilgili kuramsal ve uygulamaya dönük orijinal araştırma çalışmaları yayınlayan uluslararası çift kör, hakemli bir dergidir. ULMAD'ın amacı, liderlik alanında daha iyisini elde etmek için arayış içerisinde olan kişilerin ortaya koyduğu özgün çalışmaları, bilimsel ve etik ilkelere bağlı kalarak insanların hizmetine sunmaktır. ULMAD, yılda iki sayı olarak Türkçe ya da İngilizce çalışmaları kabul etmektedir.

Açık Erişim Politikası

Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi (ULMAD), hiçbir şekilde makale gönderme, editöryal ve hakemlik işlemleri ve makale yayınlama adı altında ücret talep etmez. Çift kör hakemlik sürecinden geçen ve kabul edilen tüm makaleler, editör kurulunun onayından sonra herhangi bir ücret alınmadan, kabul sırasına göre yayımlanır. Açık erişim politikasına göre dergide yayımlanan tüm makalelerin okunması, indirilmesi ve yazdırılması ücretsizdir.



İÇİNDEKİLER

1	Önsöz	1
	Adem Beyhan	
2	Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Alternatif Bir Model Önerisi: Ders İmecesini	2-18
	Ogün Bilge, Adem Beyhan	
3	Yapılandırmacı Programa Göre İyi Bir Ders Nasıl İşlenmeli?	19-32
	İlhami Sarıçam	
4	Exploring the Use of “AI” in Enhancing Speaking Skills in EFL Learners	33-40
	Mehmet Birgün, Yusuf Polat	
5	Toplumsal Yapının Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Umursamazlık Davranışları Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bir İnceleme	41-55
	Özgür Erakkuş	



Önsöz

Değerli Okuyucularımız,

Büyük bir heyecan ve gururla dergimizin yeni sayısını sizlerle buluşturuyoruz. Bu sayımızda eğitim bilimleri alanında titizlikle seçilmiş ve alan yazına katkı sağlayacak dört değerli çalışmaya yer verildi. Her biri çift kör hakem sürecinden geçerek bilimsel niteliği onaylanmış olan bu çalışmalar, eğitimin farklı yönlerine ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Dergimizin yayın sürecinde emeği geçen kıymetli hakemlerimize, yazılarıyla katkı sağlayan değerli akademisyen ve araştırmacılarımıza içtenlikle teşekkür ederiz. Bilimsel bilginin paylaşılması ve yaygınlaştırılması misyonu doğrultusunda, bu sayımızın eğitim alanına yeni perspektifler kazandırmasını temenni ediyoruz.

Yeni çalışmalarla, farklı bakış açılarıyla ve bilimsel gelişmelere katkı sağlama hedefiyle gelecek sayılarda da sizlerle buluşmayı diliyoruz.

Editör/ler:

Dr. Adem BEYHAN

Haziran, 2024
Türkiye



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 yetişme 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 Atıf	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 gözlemleme 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.

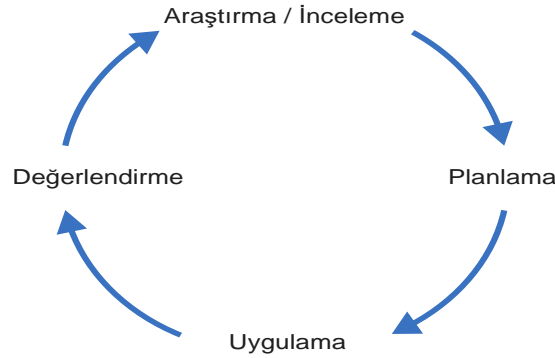
Diğer taraftan ders imecesi modeli eğitim sistemimizde, her ne kadar zümre öğretmenler kurulu çalışmalarına bir parça benzese de bu modelde öğretmenlerin aktif olarak süreçte yer aldığı, belirlenen bir tema ya da kazanıma/kazanımlara dayalı olarak aynı sınıf düzeyinde bir dersin detaylı biçimde planlanması, 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 imecesini 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 imecesinin uygulanmasında problemler yaşandığını belirtmektedir.

Gülhan (2021), ders imecesinin 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 imecesi 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 imecesinde 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 imecesi modeline aşına olmama ve kamera çekiminin yarattığı baskı (Güner ve Akyüz, 2017), sınıf ve zaman yönetimi, işbirlikçi çalışma, imece toplantıları, okul yönetimi ve fiziki şartlardan kaynaklanan sorunlar ve değerlendirme toplantılarının mevcut işleymen farklı olması (Akalin ve Kılıç, 2022) ders imecesinin 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 imecesi*) 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 imecesinin 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 imecesinin 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 imecesinin 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.



Yapılandırmacı Programa Göre İyi Bir Ders Nasıl İşlenmeli?¹

İlhami Sarıçam²

Öz

Bireysel veya grupla çalışma bilinci, karmaşık problemleri çözme yetisi, farklı bakış açıları geliştirebilme becerisi kazanma yapılandırmacı programın temel becerilerinden bazılarıdır. Aynı zamanda bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal becerilerin kazanılması için, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar da önemlidir. Okullarda uygulanan programlarda; ders planları, ders araç gereçleri, öğrenme ortamları, çevrenin etkisi, okulun paydaşları ve öğretmenlerin yetiştirilme durumunun önemli olduğu bilinmektedir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılında yapılan program değişikliğiyle birlikte bir dersin işlenişinde “öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa” geçilmiştir. Araştırmada yapılandırmacı programın başladığı eğitim-öğretim yılının öncesi ve sonrasında yayınlanan “iyi bir dersin nasıl işleneceğini içeren” üç kitap ve üç makale incelenmiştir. Yapılandırmacı programın temel aldığı öğrenci merkezli eğitim-öğretim çalışmalarında kazanımların esas alınması, öğrenme ortamları oluşturulması, dersin etkinlikler ile işlenmesi, ürün ortaya çıkarılması, yazılı anlatıma önem verilmesi, izleme ölçme değerlendirme yapılması, portfolyo dosyası oluşturulması, ürünlerin sergilenmesi, yarışmalara katılım sağlanması ve ziyaret, gezi, gözlem, inceleme, araştırma, deney, proje gibi çalışmalara önem verilmesi gerektiği söylenebilir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırmacı programın felsefesine uygun ders yapılması istenmesine rağmen anlatım, soru cevap, sohbet, tartışma vb. klasik yöntemler uygulanmaya devam edilmiştir. Sınıflardaki etkileşimli tahtaların öğrenciler tarafından aktif kullanılmadığı, genel olarak sunu amaçlı kullanıldığı, “öğretmen merkezli ders işleme anlayışından öğrenci merkezli ders işleme anlayışına” geçilmesinin beklenen düzeyde olmadığı, derslerin etkinliklerle değil klasik yöntemlerle işlenmeye devam ettiği, öğrencilere tahtanın etkin kullanılması ve yazılı anlatım çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ders planı, kazanım, etkinlik, ürün, değerlendirme.

How Should a Good Lesson Be Taught According to the Constructivist Program?

Abstract

The awareness of working individually or in groups, the ability to solve complex problems, and the ability to develop different perspectives are some of the basic skills of the constructivist program. At the same time, in-class and out-of-class applications are also important for the acquisition of cognitive, affective, psychomotor and social skills. It is known that lesson plans, course materials, learning environments, the impact of the environment, school stakeholders and the level of education of teachers are important in the programs implemented in schools. This study was conducted using document review method, one of the qualitative research methods. With the program change made in Turkey in the 2005-2006 academic year, a transition was made from a "teacher-centered approach to a

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

² Sorumlu yazar: İlhami Sarıçam, Eğitim Müfettişi, MEB, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ilhamisarıcam@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7430-2293.

student-centered approach" in the teaching of a course. In the study, three books and three articles "containing how to teach a good course" published before and after the academic year in which the constructivist program started were examined. It can be said that in student-centered education-training studies based on the constructivist program, achievements should be taken as a basis, learning environments should be created, the course should be processed with activities, products should be produced, written expression should be emphasized, monitoring and measurement should be done, portfolio files should be created, products should be exhibited, participation in competitions should be provided and visits, trips, observations, examinations, research, experiments, projects should be emphasized. Although it has been desired to conduct courses in accordance with the philosophy of the constructivist program since the 2005-2006 academic year, classical methods such as narration, question and answer, chat, discussion etc. have continued to be applied. It has been concluded that the interactive boards in the classrooms are not actively used by the students, they are generally used for presentation purposes, the transition from the "teacher-centered lesson processing approach to the student-centered lesson processing approach" is not at the expected level, the lessons continue to be processed with classical methods instead of activities, students should be made to use the board effectively and written expression studies should be emphasized.

Key Words: Lesson plan, achievement, activity, product, evaluation.

Makale Geçmişi	Geliş: 27.05.2024	Kabul: 27.06.2024	Yayın: 30.06.2024
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Sarıçam, İ. (2024). Yapılandırmacı programa göre iyi bir ders nasıl işlenmeli?. <i>Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi (ULMAD)</i> ,4(1), 19-32.		

Giriş

Eğitim-öğretim faaliyeti, deneysel bir bilim olarak farklı öğrenme ortamlarında hayat bulur. Öğrenme, öğrencinin çevresindeki yazılı, sözlü ve görsel araçlar ile iletişim sağlaması ve etkileşime girmesiyle gerçekleşir (Köymen, 1969). Eğitim-öğretim süreçlerindeki değişkenlerin tahmin edilenden daha çok olduğu söylenebilir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin can alıcı noktası kazanımların etkinliklerle nasıl gerçekleştirileceğidir (Sönmez, 1954). Bu sistemin öğelerinden biri "eğitim durumları" diğeri de "eğitim-öğretim ortamları" ile açıklanabilir. Eğitim-öğretim ortamlarının bir bakıma çevre düzenlemesi olduğu söylenebilir. Yani eğitim-öğretim ortamları, kazanımın gerçekleşmesi adına öğrencinin etkileşimde bulunduğu her yerdir (Özden, 2005).

Kazanımlar çalışıldığı zamanlarda periyodik olarak tekrar edilebilir. Böylece kazanımlar için olmuş-bitmiş bir eğitim-öğretim ortamı düzenlemesi söz konusu değildir (Sönmez, 1954). Eğitim-öğretim ortamlarında yazılı anlatım, tarihsel süreçte sürekli uygulanan bir durumdur. Sümerler ve Mısırlılar döneminde yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinde kumlar ve tabletler üzerinde çocuğa yazıların gösterilmesi ve yazdırılması şeklinde çalışıldığı bilinmektedir. Günümüze kadar yazılı anlatım mağara duvarlarından tabletlere, kara tahtadan etkileşimli tahtaya kadar çeşitli evrelerden geçmiştir. Eğitim öğretim ortamlarında yazılı anlatımın öğrencilere yaptırılması eğitim-öğretim ile ilgili olay ve olguların özümsemesi açısından önemlidir (Jaspers, 1982).

Kavramsal Çerçeve

Programlı Eğitimin Gereği

Genel olarak öğrenme psikologları tarafından programlı öğrenmeye başlamanın üç yaş olduğu kabul görmektedir. Üç yaş öncesi dönem çocuklarda güvene dayalı dönem (kendini güvende hissetme) olduğu için aile ve özellikle anne-baba yanında olması gerektiği de çocuk psikologları tarafından vurgulanmaktadır. Programlı öğrenmenin eğitim kurumlarındaki karşılığı nedir? Bu sorunun cevabı bizi eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlı, programlı ve amaçlı olduğu sonucuna götürür. Bugün okul

öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretimlerinde öğretmenlerin ders programlarına bağlı olarak ünitelendirilmiş yıllık plan ve günlük ders planı hazırlama zorunlulukları vardır.

Eğitim politikalarının sınıf ortamında hayat bulması için, eğitim planlarının yapılması ve gerekliliği açısından eğitimciler arasında ortak bir anlayıştan söz edilebilir (Varış, 1971). Bu durum eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerekliliğine bağlı olarak yapılan yasal bir düzenlemedir. Bu bağlamda milli eğitim bakanlığı, eğitim-öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönerge yayınlamıştır (MEB, 2022). Fakat bütün bu iyi niyet ve çabaların yanında yasal düzenlemelerde yapılmasına rağmen, öğretmenlerin hazırladıkları ünitelendirilmiş yıllık plan ve günlük ders planları istenilen niteliklerde olmadığı bilinmektedir. Hatta çağdaş eğitim bilimin ilke, ölçüt ve değerlerine uymadığı okullarda yapılan rehberlik ve denetim raporlarının sonuçlarında görülebilir (Yıldırım, 2009). Üstelik ünitelendirilmiş yıllık plan ve günlük ders planı hazırlamak, öğretmenler için bir külfet haline gelmiş, yasak savmak için yerine getirilen basmakalıp bir görünüm aldığı da bilinmektedir. Bu durumun çözümü için öğretmen kılavuz kitapları hazırlansa da maalesef sorunu çözmemiştir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin olmazsa olmazları gezi, gözlem, deney, proje gibi çalışmalarda da planların yapılmadığı, çalışma sonuçlarının raporlanmadığı gerçeği de söylenebilir. Oysa ünitelendirilmiş yıllık plan ve günlük ders planı (etkinlik örneği) hazırlama eğitim-öğretim faaliyetlerinin gereği ve olmazsa olmazıdır. Bir programın veya bir dersin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi bir süreç gerektirir.

Eğitim-öğretim ortamlarının planlı, programlı, amaçlı, öğrenci merkezli, çocuğun yüksek yararı, hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınarak yapılmaması verimliliği ve etkililiği azaltmaktadır (Torrance, 1996; Özden, 2005). Bu durum, dersane türü özel öğretim kurumlarını çoğalttığı, bir ara kurum olarak, alınan tüm tedbirlere rağmen sistem içerisinde varlığını sürdürdükleri söylenebilir. Dershaneler ara özel öğretim kurumları olarak eğitim-öğretime tek boyutlu bakan (ezber ve soru-cevap) ancak sistemde yer alan okullar ile karşılaştırılmasına sebep olan bir duruma gelmişlerdir. Oysa okullar, çocuğun çok boyutlu gelişimi için eğitim-öğretim yapmakta, Milli Eğitim Bakanlığı'nın amaçları doğrultusunda temel kültür kazandırmakta, dershaneler ise öğrencinin bulunduğu eğitim-öğretim sürecine göre acil ihtiyacı olan sınava hazırlık amaçlı soru çözüme ihtiyacına cevap vermeye çalıştığı bilinmektedir. Öğretmenler iyi bir planlama yaparak, sistematik bir yapıyı tekrar kurgulanmadığı sürece, maalesef okulların tartışmanın merkezinde yer alacağı, dershaneler gerçeğinin de devam edeceği söylenebilir.

Dershane probleminin çözümü için bir üst eğitim kurumlarına geçiş sistemi yeniden kurgulanabilir (Boydak, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2015). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan kazanımlara karşılık gelen etkinlik örnekleri hazırlanarak öğretmen kılavuz kitaplarına yerleştirmek daha sağlıklı bir çözüm olabilir (Güneş, 2013). Ayrıca öğretmen kılavuz kitaplarının; ders programı, ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük ders planı (etkinlik örneği) şeklinde tek kitap halinde hazırlanması daha yararlı olabilir. Her temadan önce programın (yapılandırıcılık) temel felsefesi, gerekliliği ve önemi hakkında kısa bilgiler verilmesi, öğrenci merkezli öğrenme, çocuğun yüksek yararının açıklanması açısından da faydalı olabilir (Tezci ve Köksalan, 2007; Yelken, Üredi, Tanrıseven ve Kılıç, 2010). Üstelik öğretmen niteliklerinde, yani eğitim bilimi açısından öğretmenlerden beklenen istedik davranışlarda, yıl geçtikçe önemli derecede azalma görüldüğü bilinmektedir. Eğitimin açık bir sistem olması, bilim ve teknikteki gelişmelerin onu doğrudan ve dolaylı etkilemesi, sistemin onarılıp yeniden düzenlenmesi, yapılan yatırımların boşa gitmemesi için öğretmenlerin mesleki olarak tutarlı davranışlarla donatılması gerekir. Bu bağlamda öğretmenlerin; planlı, programlı ve amaçlı çalışma zorunluluğu vardır (Ertürk, 1970). Programlı eğitimde; okul, sınıf, ders (Türkçe, sosyal bilgiler, matematik, fizik, kimya, müzik gibi) düzeyinde ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlanarak tema ve kazanımların belirlendiği, bu kazanımların öğrencilere belirtilen süre içerisinde nasıl kazandırılacağına saptandığı, yine belirtilen süre içinde, bu kazanımları kazanıp kazanmadıklarının yoklandığı (izleme, ölçme ve değerlendirme çalışmaları) bir süreçtir. Baytekin (1995), kaynak-mesaj-kanal-alıcı-geri bildirim ortamının en açık biçimde sınıf ortamında sergilenmesi gerektiğini söylemiştir. Sınıf ortamında sergilenen eğitim öğretim faaliyetlerinin, 'sınıfta tahta kullanmak neden gerekli' sorusunu ortaya çıkarıyor. Sınıfta tahta kullanmanın gerekliliğinin cevabı şu şekilde açıklanmıştır (Baytekin, 1997);

- Tahta, öğretmenin hazırladığı ders planını uyguladığı yerdir.
- Öğretmen tahta üzerinden, öğrencilere sunmak istediği bilgileri ve yaşantıları paylaşır.
- Tahta üzerinden öğrenci derse ve öğrenmeye karşı güdülenir.
- Öğrenciler tahta üzerinden ilgi ve yeteneklerini sergiler.
- Öğrenciler tahta üzerinden kazanım ile ilgili sunulan bilgi ve görselleri bütünleştirir.
- Öğrenciler tahta üzerinden çalışmalara karşı dikkatini toplayarak derse odaklanır.
- Öğrenciler tahtayı kullanarak tertipli-düzenli olmayı, saygıyı, temizliği, örnek yazı yazmayı, düzgün cümle kurmayı, grafiği, haritayı ve şekilleri doğru ve düzgün çizmeyi öğrenir.
- Öğretmen tahta üzerinde sistematik öğeleri belirterek, öğrencileri kazanım çerçevesinde tartışmaya yöneltir.
- Tahta, öğrencilerin yaşantılarından hareketle yaratıcı, yorumlayıcı fikirler oluşturmasını, gözlemler yoluyla analiz ve sentez yapmalarını ve nihayetinde bilgileri birleştirerek diğer derslere transfer yapmalarını sağlar.
- Tahta, öğrencilerin bireysel olarak kazanımı kritik etmelerine ve birlikte öğrenmelerine ortam sağlar.
- Tahta, öğrencilerin yazılı ve sözlü olarak toplum karşısında kendilerini ifade etmelerini ve ayrıca güven kazanmalarını sağlar.
- Tahta, öğrencilerin yeti ve yeteneklerini, yaratıcı düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirir.
- Tahta, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, bilgi okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını sağlar.

Yukarıda yapılan açıklamalara göre sınıfta tahtanın kullanılması öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlar. Öğrencilerin sözlü ifadelerine, yazılı ifadelerine, sosyal gelişimine, bilişsel gelişimine, duyuşsal gelişimine hatta psikomotor gelişimine dahi katkı sağladığı düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin ilgi, yeti ve yeteneklerini de geliştirme yönünde katkı yapabileceği söylenebilir. Bu durumda sınıfta yapılan derslerin tahta üzerinden öğrencilerle paylaşılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Eğitim-Öğretim Ortamları Nasıl Düzenlenir?

Eğitim-öğretim ortamlarını düzenlemek zor olduğu kadar da bir ekip işidir. Öğretmenin yetişmişlik derecesi ne olursa olsun bu işi tek başına yapması beklenemez (Fidan, 1986). Bir kazanımın eğitim-öğretim ortamında öğrencilerle buluşturulması için öğretmenin yanında yönetici, veli, öğrenci, zümre ve eğitimin diğer paydaşlarının desteği ve katkısının alınması gerekir. Aynı zamanda öğretmenin katkısının da en yüksek olduğu gerçeği yadsınamaz. Sınıf düzeyi ve yaş özelliklerine göre belirlenen kazanımların, her bir öğrenciye, belirlenen süre içinde ve etkin bir yolla nasıl kazandırılacağı belirlenmesi önemlidir. Eğitim-öğretim ortamları düzenlenirken sınıf öğretmeni, ders öğretmeni, rehber öğretmen, müfettiş, eğitim psikoloğu, öğrenme psikoloğu, program geliştirme uzmanı, konu alanı uzmanı, eğitim teknolojisi uzmanı ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarından da destek alınmasına ihtiyaç vardır. Herhangi bir derste kazanımın gerçekleşmesi için eğitim-öğretim ortamları önceden düzenlenebilir, sonra uygun ve değişik okul koşullarındaki öğrenme ortamlarına uyarlanabilir (Güneş, 2018). Kazanımlar eğitim-öğretim ortamlarındaki uygulama sonuçları gözden geçirilerek yeniden hazırlanır ve tekrar uygulamaya konur. Bu bağlamda eğitim öğretim ortamları hazırlanırken aşağıda verilen temel esaslara dikkat edilmesi beklenir.

Bu esaslara dikkat edilmesi yapılandırmacı programın temel ilkelerinde yer aldığı gibi anayasa ve eğitim ile ilgili mevzuatta da yer alır. Türk millî eğitim sisteminin genel amaçları, devletin anayasada ortaya koyduğu uzak hedeflerine uygun olarak 1739 sayılı kanunda belirlenmiştir (MEB, 1973). Bu amaçlarla çelişmeyecek şekilde okulun, dersin eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedefleri belirlenir.

Belirlenen bu hedeflere göre uyulması gereken değerler, ilkeler ve politikalar ortaya konur (Sönmez, 1981).

Birinci madde kapsamında okulun hedefleri belirlendikten sonra, her dersin hedefleri belirlenir. Belirlenen hedef ve kazanımlar dersin programında ayrıntılı bir şekilde; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde dersler için ayrı ayrı gösterilir. Örneğin, ortaokul düzeyindeki kazanımlar; Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Spor, Teknoloji ve Tasarım, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Rehberlik ve Kariyer Planlama, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi derslerine göre ayrı ayrı kazanımların yazılması gerekir. Ortaokulun süresi dört yıl olduğundan her ders için belirlenen hedef kazanımlar, 5., 6., 7. ve 8. sınıflar için tek tek ve ayrıntılı bir şekilde yeniden belirlenerek dört yıllık süreye yayılır (MEB, 2006).

Bir ders tema düzeyinde (5. sınıf sosyal bilgiler dersi için, birey ve toplum, kültür ve miras gibi) belirlenen hedefler kazanımlara dönüştürülür. Bu hedef ve kazanımlara uygun içerikler yani metinler, görseller, tablolar, grafikler, resimler, haritalar vb. oluşturulur. Her ders düzeyinde her bir tema için belirlenen kazanımlar ve içerik, sınıflarda binişiklik ve sarmallık ilkesine göre; bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, kolaydan zora, yakın çevre ve zamandan uzağa, basitten karmaşığa birbirlerinin önkoşulu ve tamamlayıcısı oluş özelliklerine göre düzenlenir.

Yukarıda ilk dört maddede sayılan özellikler göz önünde bulundurularak, her bir tema için belirlenen kazanımlara uygun, kırkar ya da seksener dakikalık derslerde uygulanmak üzere etkinlikler (ders planları) hazırlanır. Böylece bir ya da iki ders saati içinde çalışılacak kazanımların etkinlik örnekleri (ders planları) belirlenmiş olur. Yapılan bu hazırlık çalışmaları ders planı şeklinde yazılı ifadeye dökülür. Sonra bu etkinlikler, öngörülen eğitim-öğretim ortamında, ders planında belirtilen süre içinde, öğrencilere kazandırılacak şekilde uygulanır. Öğrencilerin faaliyette bulunabileceği eğitim-öğretim ortamlarının aşamalı olarak planlanması gerekir. Derse giriş aşamasında öğrenciyle ilk temas çok önemlidir.

Öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin eğitim-öğretim faaliyetlerinin en kritik aşaması olduğu söylenebilir. Düzenlenen eğitim-öğretim ortamında öğrenciye, istedik davranışların en kısa zamanda, en ekonomik ve en etkili bir biçimde kazandırılması amaçlanmaktadır (Sönmez, 1954). Bu bağlamda, “Öğrenme, yaşantı ürünü, nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir” şeklinde (Ertürk, 1979) en kapsamlı tanımı yapılır. Oysa öğrenmeyi tek başına hiçbir öğrenme kuramının bütüncül olarak açıklayamadığı bilinmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Millî Eğitim Bakanlığı 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, tüm okul ve sınıf kademelerinde program değişikliğine gitmiştir (MEB, 2006). Programların değiştirilmesi ders işleme anlayışında da değişikliğe gidilmesini gerektirmiştir. Yani programlar değişmeden önce, bilişsel ve davranışçı yaklaşıma göre sınıflarda ders işlenirken, programların değişmesinden sonra yapılandırmacı eğitim anlayışına göre ders işlenmesi beklenmektedir. Bilişsel ve davranışçı modele göre sınıfta ders işleme yaklaşımı, temelde öğretmen merkezli olmak üzere anlatım, soru cevap, tartışma vb. şeklinde olduğu bilinmektedir. Yapılandırmacı eğitimin sınıfta ders işleme anlayışında ise temelde öğrenci merkezli olmak üzere, yaparak yaşayarak öğrenmeye yakın olan yöntemler olması gerekir. Bu yaklaşımlar; anlatım, soru cevap, tartışma yöntemleri yanında beyin fırtınası, inceleme-araştırma, proje, ağaç diyagramı, balık kılıcı, deney, gezi, gözlem vb. yöntemlerin de ders işleme sürecinde kullanılması öngörülmektedir. Bu öngörünün anahtar kavramlarının kazanım, etkinlik, öğrenme ortamı, ürün ve değerlendirme olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı, “Yapılandırmacı Programa Göre İyi Bir Ders Nasıl İşlenmeli” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt başlıkları:

- a) Derse giriş bölümü (derse hazırlık ve giriş aşaması) nasıl olabilir?
- b) Dersin geliştirme bölümü (öğretme-öğrenme etkinlikleri/süreçleri) nasıl olabilir?
- c) Dersin sonuç bölümü (izleme, ölçme ve değerlendirme) nasıl tamamlanabilir?
- d) Dersin bitiş bölümünde son söz (derse ait notlar) ne olabilir? şeklinde oluşturulmuştur.

Yöntem

Bu çalışmada, ders işlenişine ile ilgili 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılan program değişikliğinden önce alanda yayınlanan kitap ve makaleler ile program değişikliğinden sonra yayınlanan kitap ve makalelerin incelenmesi temel alınarak ‘Yapılandırmacı programa göre iyi bir ders nasıl işlenmeli’ sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, belli konularda hazırlanmış belgelerin, metinlerin özelliklerinin incelenmesidir (Yin, 2009; Karasar, 2012; Creswell, 2021). Doküman incelemesi, çalışmada amaçlanan olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsar. Doküman incelemesi yaklaşımına göre, kitap ve makalelerden elde edilen veriler, önceden belirlenmiş temalara göre açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Olay ve olguda herhangi bir şekilde değiştirme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen olay ve olgu incelenerek belirlenir (Bowen, 2009; Karasar, 2012; Creswell, 2021). Araştırma konusuna göre mevcut durumda kendi şartlarına uygun betimlenen tarama çalışmaları (Karasar, 2012), araştırmacı tarafından evrenden belirlenen örneklem üzerinde, araştırma amacına göre soruların cevabını bulmak için inceleme yapılır (Büyüköztürk, K.Çakmak, E.Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Fraenkel ve Wallen, 2018).

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında incelenen kitap ve makalelerin tespiti araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu tespit yapılırken 2005-2006 eğitim-öğretim yılında programın yenilenmesi esas alınmıştır. Bu araştırmanın verileri, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından önce ve sonra yayınlanan ders işlenmesine yönelik öğretim yöntem ve teknikleri içerikli kitap ve makalelerden doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Programın yenilenmesinden önceki dönemde alan yazınında kaynak niteliğinde olduğu belirlenen üç kitap ve üç makale, programın yenilenmesinden sonra alan yazınında kaynak niteliğinde olduğu belirlenen üç kitap ve üç makale temel alınmıştır. Dönemlere göre kitap ve makale tablosu yazarların adı soyadı, kitap ve makale ismi, yayınevi bilgilerine ve yayınlandığı yıla göre aşağıdaki Tablo 1’de yer verilmiştir. Ayrıca araştırma konusuyla ilgili alan yazını taranarak önemli görülen noktalara atıf yapılmıştır. Nitel araştırma yönteminde doküman inceleme çalışmasının temel şartı, araştırmanın amacına uygun dokümanların toplanmasıdır (Karasar, 2012). Diğer önemli şart ise araştırılacak konuyla ilgili yazılı ve basılı dokümanların içeriğinin analizinin yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen çalışmada, ders işlenişine ilgili öğretim yöntem ve teknikleri içerikli kitap ve makaleler ile ilgili bilgiler aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmada Kullanılan Ders İşlenişine İlgili Kitap ve Makaleler

Dönem	S.N	Yazar Adı, Soyadı	Kitap Adı	Yayınevi	Yayın Yılı	Türü
Yapılandırmacı Program Yaklaşımı Öncesi Yayınlanan Kitaplar	1	Selahattin Ertürk	On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları	Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları	1970	Kitap
	2	Nurettin Fidan	Okulda Öğrenme ve Öğretme	Alkim Kitapçılık Yayıncılık	1985	Kitap
	3	Yüksel Özden	Okulu Yeniden Kurmak	Pegem Akademi Yayıncılık	2005	Kitap
Yapılandırmacı Program Yaklaşımı Sonrası Yayınlanan Kitaplar	1	Firdevs Güneş	Sınıf Yönetimi, Yaklaşım ve Modeller	Pegem Akademi Yayıncılık	2013	Kitap
	2	Firdevs Güneş	Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi	Nobel Akademik Yayıncılık	2018	Kitap
	3	Nuray Senemoğlu	Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya	Anı Yayıncılık	2023	Kitap
Yapılandırmacı Program Yaklaşımı Öncesi Yayınlanan Makaleler	1	Veysel Sönmez	İyi Bir Ders Nasıl İşlenmeli	Hacettepe Ü. Eğitim Fak. Öğretmen Dünyası Aylık Meslek Dergisi	1954	Makale

Yapılandırıcı Program Yaklaşımı Sonrası Yayınlanan Makaleler	2	Cahit Kavcar	Örgün Öğretimde Daramatizasyon	Eğitim ve Bilim Dergisi	1985	Makale
	3	Çetin Baytekin	Öğretim ve Öğrenmede Tahta Kullanımı	Öğretmen Dünyası Dergisi	1997	Makale
	1	Erdoğan Tezci Bahadır Köksalan	Yapılandırıcı Eğitim- öğretim Yaklaşımları	Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları	2007	Makale
	2	Tuğba Yanpar Yelken Lütfi Üredi Işıl Tanrıseven Figen Kılıç	İlköğretim Müfettişlerinin Yapılandırıcı Program ile Öğretmenlerin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin Görüşleri	Çukurova Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2010	Makale
	3	Menekşe Eskici Raşit Özen	Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşımına İlişkin Öz Yeterlik Algıları ile Tutumları	Abant İzzet Baysal Ü. Eğitim Fak. Dergisi	2018	Makale

Yukarıdaki Tablo 1’de yer alan kitap ve makaleler esas alınarak “Yapılandırıcı Programa Göre İyi Bir Ders Nasıl İşlenmeli” sorusunun cevabının alt bölümleri oluşturulmuştur. Ders işlenişi ile ilgili;

A–Giriş Bölümü (Derse Hazırlık ve Giriş Aşaması),

B– Geliştirme Bölümü (Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri/Süreçleri),

C–Sonuç Bölümü (İzleme, Ölçme ve Değerlendirme),

D – Son Söz (Derse Ait Notlar) şeklinde temalar belirlenmiştir. Bu temaların açıklamaları ve detayları araştırmaya konu olan kitap ve makaleler ile yapılan literatür taramasından oluşturulmuştur. Ayrıca okullarda devam eden uygulamalardan örneklere de yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yönteminde geçerlik, araştırma bulguların doğruluğunu ifade eder. Güvenilirlik ise bilgilerin tekrarlanabilir olması esasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada iç yapı geçerliğini sağlamak için literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür çalışmasında üçer adet benzerlik gösteren kitaplar ve makaleler içerisinden araştırmacı tarafından tercih edilmiştir. Araştırmada tutarlığı sağlayabilmek için üç alan uzmanının kontrol etmesi sağlanmış ve onların değerlendirmeleri sonucunda kitap ve makalelere karar verilmiştir. Yapılan araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için ise araştırmanın modeli, çalışmada materyal olarak kullanılan kitap ve makaleler, verilerin toplanması, verilerin analizi ve bu süreçte yapılan çalışmalar ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

Bulgular

Bağlaşımcı, davranışçı, bilişselci, güdülemeci, yapılandırıcı, beyin temelli gibi her bir öğrenme kuramı öğrenmeyi, kendi ilkeleri, değerleri ve düşünce yapısına göre farklı açıklamaya çalışmıştır (Fidan, 1993; Eskici ve Özen, 2018). Her kuramın öğrenmeye getirdiği bakış açısının kendi içerisinde tutarlı olduğu söylenebilir. Uygulanan program hangi öğrenme kuramına göre tasarlanırsa tasarlanırsa sonuç alınabileceği, öğrenmenin gerçekleşeceği bilinmektedir. Burada dikkat edilmesi ve aranması gereken nokta, insan doğasına en uygun öğrenme nasıl olmalı? İnsanın yapısına ve fitratına en uygun olan öğrenme kuramı hangisidir? Öğrenme psikolojisi alanındaki en son bilimsel gelişmeler öğrenme ortamlarına nasıl taşınabilir? Şeklindeki sorulara cevap aranmalıdır. Bütün bu kuramların yanında diğer bilimsel çalışmalar ve uygulamalardan elde edilen sonuçlara göre bir eğitim-öğretim ortamının biçim ve nitelik olarak dört aşamadan oluştuğu söylenebilir (Hilgard ve Bower, 1966). Öğrenme ortamlarındaki süreçlerin nasıl çalışması gerektiği Tablo 1’de yer alan kitap ve makalelerin yanında alan yazın temel alınarak oluşturulmuştur. Bu aşamalar araştırmacı tarafından oluşturulan temalara göre şöyle sıralanabilir:

A – Giriş Bölümü (Derse Hazırlık ve Giriş Aşaması)

Derse dikkat çekmek. Derse başlamak için ilk aşamadır. Bu basamakta derste çalışılacak kazanımla ilgili günlük bir olay, ilginç bir anı, komik bir fıkra, hayal gücünü artıracak bir masal vb. anlatılabilir (Fidan, 1986). Diğer taraftan herkesin cevap verebileceği ilginç ama basit bir soru sorulabileceği gibi öğrenciler tarafından cevap verilemeyecek zor bir soruda sorulabilir. Hiçbir şey bulunamıyorsa bir önceki derste çalışılan kazanım hatırlatılarak derse başlamadan önce öğrencilerin dikkati çalışılacak kazanıma çekilebilir. Bu aşamada yapılan etkinlikler, çalışılacak kazanımla ilişkili olmalıdır. Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla yapılan çalışmalar öğrencinin içinde yaşadığı kültürün özelliklerine, önceki öğrenmelerine, yaşına, ilgi ve yetilerine uygun olması gerekir (Blankertz, 1979). Öğrencilerle sınıf içerisinde iletişim kurulması, diyaloga geçilmesi, ortak bir anlayış oluşturma çalışmaları devam ederken öğretmen tarafından kazanım tahtanın en üst kısmına yazılır ve öğrencilerinde defterlerine başlık olarak renkli kalemle yazmaları istenir.

Derse güdülemek. Çalışılması kararlaştırılan kazanımlar, öğrencilerin yaşantıları ile ilişki kurularak, hayatlarında ne işe yarayacağı bu basamakta belirtilir. Öğrenciler, çalışılan kazanımın ne işlerine yarayacağı konusuna bu aşamada ikna edilmesi gerekir. Çünkü öğrenciler, işe yaradığına inandığı kazanımları öğrenmeye daha çok isteklidir (Johnson, Maruyama, Nelson & Skon, 1981). Böylece kazanımları öğrendikten sonra hangi problemleri çözecekleri belirtilmiş olur. Ayrıca öğrencilere hangi sorunların üstesinden gelecekleri somut örneklerle açıklanabilir, gösterilebilir.

Dersi gözden geçirmek. Bu aşamada, öngörülen süre içinde (kırk ya da seksen dakika) öğrencinin kazanabileceği muhtemel davranışlar söylenir. Örneğin, “Bu ders sonunda ondalıklı sayılarla toplama işlemi yapabileceksiniz, Türkiye haritasını çizerek bölgelerini gösterebileceksiniz” önermelerinde olduğu gibi, öğrenciler dersin sonunda ulaşabilecekleri düzeyden haberdar edilmiş olur. Bu durumun açıklanmasının iki önemli gereksesi vardır.

- Öğrenci, derse dikkat çekme aşamasında hangi kazanımı öğreneceğini bilirse, derse karşı daha iyi motive olacağı söylenebilir (Güneş, 2018). Öğrencilerin bu şekilde derse karşı ilgisinin artabileceğine vurgu yapılmış olur. Böylece öğrencinin söz konusu kazanımı öğrenmesi kolaylaşır.
- Dersin sonunda, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini hem öğretmen hem akranları aracılığıyla değerlendirilebilir. Öz değerlendirme ile kendi kendini değerlendirebilir (Fidan, 1986). Kazanım tahtanın en üst kısmına yazıldığı için ders bitene kadar silinmez ve yeri geldikçe öğrencilere gösterilerek vurgu yapılabilir.

Derse geçiş. Bu basamakta, geliştirme bölümüne geçmeden önce giriş bölümünde açıklanan her kazanımın önemine vurgu yapılabilir (Sönmez, 1954). Adeta çalışılacak kazanım ile ilgili ara bir özet niteliğini taşıdığı söylenebilir. Bu bölümde kazanımın somutlaştırılması için kullanılacak araç ve gereçlere dikkat çekilebilir. Öğrenciden çalışılacak kazanım ile ilgili hazırladığı malzemeyi paylaşması, ders kitabındaki ilgili bölümün açılması, seçilen metnin okunması, sunulan görsellerin izlenmesi, anlatılacak olayın dinlenmesi, ayrıca gösterilen resim, tablo, grafik, harita, şekil vb. incelenmesi istenebilir (Senemoğlu, 2023).

B – Geliştirme Bölümü (Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri)

Bu bölümde etkinliklerin yapılması esastır. Öğrenciye kazandırılması planlanan her bir kazanım için yapılacak etkinliklerin çalışılması söz konusudur. Kazanıma dayalı bu etkinlikler şöyle hazırlanabilir:

- İlk olarak, planlanan kazanımın Bloom’un Taksonomisi’ndeki öğrenme alanlarına uygun öğrenme-öğretme stratejisi, ilkeleri, stili, yöntemi, tekniği, taktikleri belirlenir. Bu durum ders planında ayrıntılı gösterilir (Kavcar, 1985). Örneğin çalışılacak kazanım, bilişsel alanın ‘bilgi’ düzeyinde ise kullanılacak öğrenme yöntem ve teknikleri düz anlatım, beyin fırtınası, soru cevap olabilir. Çalışılacak kazanım, bilişsel alanın “kavrama” basamağında ise ‘bilgi’ basamağında kullanılan öğrenme yöntem ve tekniklerinin yanında; örnek olay, tartışma, drama, gösteri vb. tekniklerden biri ya da birkaçı kullanılabilir. Çalışılacak kazanım ‘Uygulama’, ‘Analiz’, ‘Sentez’, ‘Değerlendirme’ düzeylerinden herhangi birinde ise yazılı anlatım, balık kılıcı, görüşme, yaparak

yaşayarak, takım turnuva takım, yap üret yaşat, problem çözme, eleştiri, beş N bir K, gözlem, ağaç diyagramı, balık kılçığı, gezi, deney vb. tekniklerinin her biri ya da birkaçı uygulanabilir. Eğer kazanımlar taksonomideki tüm basamakları kapsıyorsa, bu durumda tam öğrenme modeline uygun tüm öğretim, yöntem ve teknikler, ders sürecinde gerekli yerlerde uygulamaya konabilir (Senemoğlu, 2023). Çalışılacak kazanıma uygun öğretim, yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde çevre imkânları, araç gereç durumu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, öğretmenin mesleki yeterliliği, öğretmenin kişilik özellikleri, sınıfın kalabalık oluşu gibi diğer faktörlerinde etkili olduğu söylenebilir.

- b) Beceriye dönüşmesi için çalışılan kazanımlar ile ilgili sorular önceden belirlenebilir (Karakaya, 2023). Bu sorular hem kazanımın niteliğine hem beceriye hem değerlere hem de öğrencinin düzeyine uygun, açık, seçik, anlaşılır ve yeterli sayıda olmalıdır. Öğretmen çok zorunlu kalırsa sorulara cevap verebilir, özellikle öğrencilerin cevapları bulmasına fırsat verir (Sokratik Yöntem). Öğretmen, kazanım, beceri ve sorular ile ilgili ipucu vermeyi ihmal etmemesi gerekir. Hazırlanan bu soruların cevapları ders planlarında yer alabilir. Sadece ve sadece dersin tıkandığı noktalarda, ya yeni bir soru ile ya da sorunun cevabını söyleyerek dersin devamı sağlanır. Bu aşamada yazı tahtası etkin ve verimli bir şekilde nasıl kullanılabilir?

Yazacağınız şeyleri tahtaya yazmadan önce söyleyiniz. İştmenin öğrenmedeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Ayrıca sözlü ifadelerin yanı sıra mimikler, jestler, tavırlar, davranışlar ve hareketler öğrenmede etkilidir. Bu ilkenin üç temel yararı bulunmaktadır. a) Söyleme yazmadan hızlı olur. Öğrencinin bilgiyi kendi düşünce ve algı dünyasına göre işlemesine fırsat verilir. Böylece öğrenci beynin hem sağ hem sol yarı küresini kullanarak bilgiyi işlemeye başlayabilir. b) Yazma çalışmalarında yanlış yazılması önlenir. c) Tahtaya mesajın yazılması sırasında meydana gelen üç ile sekiz saniye arasındaki sessizlik bilginin kısa süreli bellekte saklanması için zihinsel tekrar yapma fırsatı verebilir (Baytekin, 1997).

Tahtaya yazarken anahtar sözcükler kullanınız. Basit şekiller, tablolar, şemalar, grafikler, resimler, karikatürler, haritalar çizilebilir. Öğrenciler sesli düşünerek, anahtar sözcükler ve temel fikirler üzerinde odaklanır. Öğrenciler, temel kavramlar ve fikirler arasındaki ilişkileri çok basit bir biçimde tahtada şematize edilebilir (Sönmez, 1981).

Tahtaya kavramlar ve fikirler arasındaki ilişkileri gösterecek şekilde yazınız. Çalışılan kazanım ile ilgili tüm paylaşılanların yazılması beklenemez. Kazanımın ana hatlarının tahtaya yazılması sağlanabilir. Kavramlar ve fikirler arasındaki ilişkiyi gösterecek ok işaretleri kullanılabilir (Güneş, 2013). Bu aşamada tahtaya yazılan kavramları öncelikle şekil, şema, grafik, tablo, harita gibi görsellerle ifade etmeye çalışılır.

Tahtaya yeni bir şey yazmadan önce eski ilişkisiz bilgileri tamamen siliniz. Açık bir zihin, nasıl temiz bir düşünmeyi sağlarsa, temiz bir tahta etkili öğrenmeyi sağlayabilir. Sadece yazacak yer kadar silmek diğer tarafları silmeden bırakmak, tahtadaki fikirlerin, kavramların birbirine karışmasına neden olabilir (Tezci ve Köksalan, 2007). Bu durum dikkati dağıtabileceği için beynin sağ ve sol yarı küresinin bilgiyi düzgün bir şekilde işlemesine engel olabilir. Sonuç olarak, gerek her sınıfta bulunabilecek yazı tahtası kullanılsın, gerekse öğrencileri daha çok güdüleyen video, televizyon, slayt, bilgisayar, film şeridi vb. görsel araçlar kullanılsın, öğrencilerin beyinlerinin iki yarı küresini bir arada kullanmalarını sağlamak, öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için tahtayı kullanmanın gerekli olduğu söylenebilir (Kavcar, 1985).

- a) Kazanım ve becerinin daha iyi öğrenilmesine dönük sorulara uygun cevaplar gelmezse, öğrenme ortamını yeniden hareketlendirmek için öğrencileri motive etmek amacıyla ipuçları, düzeltme ve dönütler belirlenebilir. Ayrıca öğrenciler için maddi ve manevi ödüllerde işe koşulabilir.
- b) Çalışılan kazanım ve beceriye yönelik hangi tür cevaplara pekiştireç verileceği de önceden belirlenebilir. Bu pekiştireçlere (maddi ve manevi ödül, ceza, ipucu vb.) planın bu bölümünde yer verilebilir.

- c) Öğrenme ortamında çalışmalar sürerken zaman zaman dağılan ilgiyi toplamak yada çalışılan kazanımı somutlaştırmak için anı, hikâye, şarkı, rubai, örnek olay, şiir, tekerleme, öykü, masal, bilmece, fıkra önceden belirlenir. Ders içi etkinliklerin tümü, kazanımlara, becerilere, öğrencinin yaşına, hazırbulunuşluk düzeyine, içinde yaşadığı kültürel değerlere uygun olup olmadığına dikkat edilir. Ders içi ara etkinlikler özenle seçilir.
- d) Beceriye dönüştürülmesi beklenen kazanımlar ile ilgili kaynak kişiler, ziyaret çalışmaları, gezi, gözlem, deney, araç ve gereçler önceden belirlenir. Bu çalışmaların nerede, ne zaman ve nasıl yapılacağına ders planının bu bölümde yer verilir.
- e) Bu bölümde, öğretmenin yapacaklarından çok, öğrencinin yapacakları vurgulanır. Çünkü kazanımları beceriye dönüştürecek olan öğrencilerdir. Kazanım ile ilgili çalışmaları sınıftaki tahta veya başka etkinlikler üzerinden öğretmen yürütüyor ise öğrenenin öğretmen olacağını (öğretmen merkezli eğitim-öğretim), kazanım ile ilgili çalışmaları sınıftaki tahta veya başka etkinlik üzerinden öğrenciler yürütüyor ise öğrenenin öğrenciler olacağını (öğrenci merkezli eğitim-öğretim) unutmamak gerekir. Kısacası, 'etkinliği kim yaparsa öğrenende o dur' diye söylenebilir.
- f) Öğrenme ortamlarındaki her çalışmanın sonunda (ders aralarında ve ders bitmeden) izleme, biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik ara değerlendirmelere yer verilebilir. Öğrenme ortamlarında yapılan bu tür değerlendirmelerde öğrenciler not ile değerlendirilmeyebilir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki performansları gözlemlenebilir. Öğrencilerin belirlenen sürede, belirlenen kazanımları ne düzeyde beceriye dönüştürdüğü, hangi kazanımları beceriye dönüştüremediği tespit edilebilir. Ders sürecinde öğrenciye ne zaman, nerede ve nasıl yardım yapılabileceği tespit edilebilir.
- g) Kazanımlar ve etkinliklerin niteliğine göre öğrenme-öğretme koşulları düzenlenebilir. Bu durumda çevre koşulları da göz önünde bulundurulur. Böylece yapılması planlanan sosyal etkinlikler (piknik, gezi, gözlem, yürüyüş, drama, spor faaliyetleri vb.), gezi, olay yeri incelemesi, ziyaret (müze, kale, köprü, öğren yeri, mezarlık, kişi, hastane, yaşlı bakım evi, kurum vb.), gözlem, deney, inceleme, araştırma vb. çalışmalar belirtilebilir.
- h) Kazanımların öğrenme ortamına getirilirken bir etkinlik ya da bir faaliyet üzerinden planlanması gerektiği söylenebilir. Bu planlama çalışmaları içerik olarak yakından uzağa, kolaydan zora, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, öznel olandan genel olana ve yerelden evrensele olacak şekilde bir birinin önkoşul oluş özelliklerine göre aşamalı olarak hazırlanabilir. Yeterli sayıda alıştırmaya, çalışma yaprağı, ödev, tekrar ve deneyimleme çalışmalarına yer verilebilir.

Ara özet. Okulda kazanımların etkinlik veya faaliyetlerle ile çalışılması için formal bir ortam hazırlanabilir. Programda yer alan kazanımlara göre planlanan ders işleme süreçleri ne kadar informal süreçlere yaklaştırılırsa, dönüştürülürse kazanımın gerçekleşmesi, özümsemesi, beceriye dönüşmesi açısından o kadar başarılı olunabileceği söylenebilir. Çünkü informal ortamlardaki süreçlerin öğrenme-öğretme üzerinde daha çok olumlu etki yaptığı bilinmektedir. Dersin geliştirilmesi aşamasında sınıf tahtasının en üst kısmına yazılan kazanıma zaman zaman dikkat çekilmesi, öğrencinin neyi öğreneceğini bilmesine, farkına varmasına yardımcı olabilir. Öğrencilerin yaptıkları etkinlik (faaliyet) sürecinde, ürün olarak ortaya çıkarttıklarıyla kazanım ilişkilendirebilir. Her beceri ya da beceri zincirinin sonunda, temel noktalar öğretmen tarafından belirtilebilir. Ana ve yardımcı düşünceler vurgulanabilir. Birkaç soru ile bu tür çalışmalar desteklenebilir.

C – Sonuç Bölümü (İzleme, Ölçme ve Değerlendirme)

Yeniden güdülemek. Derste öğrenme-öğretme etkinlikleri (faaliyetleri) yoluyla çalışılan kazanımlar ile edindikleri becerilere dayalı olarak hangi sorunları ya da problemleri çözecekleri öğrencilere hissettirilebilir (Aydın, 2012). Öğrencilere kazandıkları becerilerin ne işe yarayacağı, yeri geldikçe belirtilebilir. Ders sürecinde edindikleri becerilerin yaşamlarında kullanıldığını gösterir örneklerin paylaşımları yapılabilir. Performans ve akran değerlendirmesi yapılabilir. Öğrencilerin davranışları gözlemlenebilir. Sürece bağlı olarak proje, tasarım, ödev, çalışma yaprağı, raporlama gibi ürün değerlendirilmesi yapılabilir.

Kapanış. Bu basamakta kazanımlara bağlı olarak edinilen becerileri destekleyen ilginç örnek olay, hikâye, kısa film, olgu, olay, tarihi menkıbe, biyografi, öykü, şiir, anı, bilmece, fıkra, tekerleme, masal, bulmaca, atasözü, özdeyiş vb. sunulabilir, izlettirilebilir, paylaşılabilir. Kazanım ile ilgili şekil, grafik, tablo, resim, slayt, harita vs. öğrencilere hazırlanabilir. Ayrıca gelecek derste çalışılması planlanan kazanımı çağrıştırmaya yönelik yönde, ipucu şeklinde bilgi verilebilir. Sonraki dersin öğrenme ortamında kullanılacak araç gereçlerin hazırlanması istenebilir. Öğrencilerin birebir öğrenmesini destekleyen “*Açıklamasını istediğiniz noktalar varsa dersten sonra sorabilirsiniz*” gibi önermelere yer verilebilir. “*Dersimiz bitti, söyleyeceklerim bu kadar, söylenecek başka herhangi bir nokta yoktur. İyi günler dilerim vb.*” şeklinde kapanış, bitiş gibi önermelere yer verilmemesi gerekir. Çünkü ders biten değil devam eden bir süreçtir. Öğrencinin kazanıma dayalı olarak okuldaki eğitim-öğretim ortamında elde ettiği beceriyi sosyal hayatına taşıması beklenir (Özden, 2005; Güneş, 2018). Bu durumda eğitim-öğretim faaliyetlerinin durağan değil dinamik bir süreç olduğu, her ortamda devam etmesi için teşvik edilmesi gerektiğine dikkat çekilebilir. Böylece öğrencilerin formal ortamlarda edindiği bilgi, beceri ve davranışları informal ortamlarda kullanarak hayatını kolaylaştırması, bilinçli bir yaşam sürmesi beklenir.

Sergi ve yayın çalışmaları. Öğrencilerin kazanımları etkinlik olarak çalıştıktan sonra ortaya çıkan ürünler çeşitli şekillerde kullanılabilir. Öğrenciler tarafından farklı yöntemlerle seçilen ürünler sınıf ve koridordaki panolara tarih ve isim yazılarak asılabilir (Seldin, 1991). Önceden asılan ürünler toplanarak portfolyo dosyasına konabilir. Portfolyo dosyasında toplanan ürünler tema sonunda, dönem veya yılsonunda, ayrıca kermes veya sergi çalışmalarında kullanılabilir. Öğrencilerin okul içi etkinlik çalışmaları sonucu ortaya çıkan ürünler okullarda, ulusal düzeyde yapılan etkinlikler sonucu ortaya çıkan ürünler; belediye, kaymakamlık, ilçe ve il millî eğitim müdürlüklerinde, uluslararası yapılan etkinlikler sonucu ortaya çıkan ürünler de valilikler ve millî eğitim bakanlığı düzeyinde sergilenebilir. Yapılan bu çalışmaların yerel, ulusal ve uluslararası basında yer alması, çeşitli çocuk dergileri, bilimsel ve aktüel dergilerde yayınlanması, yarışmalara katılması için de çalışmalar yapılabilir.

D – Son Söz (Derse Ait Notlar)

Görüldüğü gibi kazanımların eğitim-öğretim ortamlarında istenilen ve beklenen düzeyde çalışılabilmesi için sınıf ve ders planını hazırlamanın en önemli aşamayı oluşturduğu söylenebilir. Aynı zamanda ders planı hazırlamanın karmaşık bir süreç olduğu bilinmektedir. Ders planı hazırlamanın bir kişinin üstesinden gelebileceği bir süreç olmadığı, diğer paydaşlardan da destek almayı gerektiren bir süreç olduğu söylenebilir. Her ders için (bir veya iki ders saati) hazırlanan ders planları aşamalık ve binişiklik ilkesiyle, birbirlerini yatay ve dikey destekler nitelikte sarmallık ilkesine göre düzenlenebilir. Ders planları bir uzmanlar kurulu olan zümre ve şube öğretmenler kurulunca hazırlanabilir. Hazırlanan ders planları uygulama sonuçlarına göre yeniden düzenlenebilir (Senemoğlu, 2023). Ders planı hazırlarken zümre başkanı olan öğretmenin liderliğinde okul yöneticilerinden, müfettişlerden, ailelerden, öğrencilerden vb. tüm paydaşlardan kazanımın özelliğine göre destek alınabilir. Bakanlık düzeyinde eğitim bilimi ilke ve ölçütlerine göre hazırlanacak “*Öğretmen Kılavuz Kaynak Kitapları*” öğretmenlere ücretsiz dağıtılabilir. Kazanımı destekleyen etkinlik örnekleri öğretmenlere yardımcı olmanın yanında, yeni fikirler vermesi açısından da önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenler, “*Öğretmen Kılavuz Kaynak Kitaplarını*” örnek olarak dersleri işleyebilir. Ayrıca öğretmenler bu kılavuz kitapları tabuya dönüştürmeden gerektiği zaman değişiklikler yapabilir, yeni bir etkinlik veya faaliyeti de örnek olarak kullanabilir. Kılavuz kitapların uygulanması sonucunda “*Notlar*” adlı boşluklara eleştiriler ve öneriler yazılabilir. Böylece öğretmenler programın geliştirilmesi sürecine de katkı sağlayabilir.

Öğretmenlere ders planları hazırlama konusunda deneyim kazandırılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, bu uygulama örnekleriyle üniversitelere fikir verebilir. Nitekim yapılan uygulamalı araştırmalar ve bakanlığın uygulamaları birlikte değerlendirilerek teori ve uygulama arasında birtelikelik oluşturulabilir. Ayrıca bu şekilde yapılacak ders planları ve güncellenen programlar ile sistemin onarılması, eleştirisi, yeniden düzenlenmesi, geliştirilmesi ve eğitimde birlik ve beraberliğin sağlanması gerçekleştirilebilir (Sönmez, 1954). Burada önemli olan ve kritiklik arz eden noktalardan biri, bir ders saati veya iki ders saati sonunda ‘her öğrenci için ürün ortaya çıkmış olması gerektiği’ söylenebilir. Öğrencinin veya çalışma grubunun

yaptığı etkinlikler veya sürdürdüğü faaliyetlerin temel amacının 'ürün ortaya çıkarmak' olduğu söylenebilir. Eğer ders tamamlandıktan sonra ortaya bir ürün çıkmıyorsa, dersin eksik veya yetersiz geçtiği, istenilen düzeyde kazanımın gerçekleşmediği, dersin verimliliği ve etkililiğinin düşük olduğu söylenebilir. Bir dersin etkili ve verimli olmasının temel şartlarından birisinin ürün ortaya çıkarılması, yazılı anlatıma yer verilmesi, göz teması kurulması, hareket edilmesi, ses tonunun kullanılması, kendini rahat hissetmesi, kazanımın ortaya konulması, espirili olunması gibi çok yönlü olduğu bilinmektedir (Slavin, 1986). Dolayısı ile her ders sonunda ortaya bir ürün çıkmasına özen gösterilmesi gerektiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırmacı programın felsefesi, ilkeleri, politikaları, değerleri ve öngörülerine uygun ders yapılması istenmesine rağmen halen okullarda klasik yöntemler uygulanmaya devam ettiği söylenebilir (Turan ve Erden, 2010). Öğretmenler tarafından etkileşimli tahtanın sunu amaçlı kullanıldığı, öğrencilerin tahtayı aktif olarak yeterince kullanmadığı, öğretmen merkezli ders işleme anlayışından öğrenci merkezli ders işleme anlayışına geçilmesinin beklenen düzeyde olmadığı, derslerin etkinliklerle değil klasik yöntemlerle işlenmeye devam ettiği bulgularına ulaşılmıştır (Arslan, Orhan ve Kırbas, 2010).

Yapılan betimsel çalışmaya göre iyi bir ders işleminin iyi bir planlama gerektirdiği söylenebilir. Kazanımlar temel alınarak ders işlenmesi, dersin sınıf tahtası üzerinden yazılı anlatım ile çalışılmasının duyuşsal, bilişsel, psikomotor ve sosyal becerileri geliştirdiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışılan ders sonucunda ürün oluşturması gerektiği, ders bittiği zaman öğrenciler somut bir ürüne ulaşması, dersin verimliliğinin düşük olduğuna dikkat çekilmiştir. Derste ortaya çıkan ürünün; bir paragraf, bir cümle, bir atasözü, bir özdeyiş, bir şekil, bir grafik, bir harita, bir resim, bir problem, bir nesne vs. şeklinde ortaya konması gerektiği vurgulanır. Öğrenciler yaptıkları çalışmalar sonucunda kendine özgü bir ürün ortaya çıkarması beklenir. Öğrencilerin yaptıkları etkinlikler sonucunda ortaya çıkan ürünlerin sınıf, okul veya çevreye yansması sağlanabilir. Ulaşılan bu sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

- Ders işleme süreci öğretmenlere hizmetiçi eğitim yoluyla tekrar verilebilir.
- Yapılandırmacı programa göre iyi bir ders nasıl işlenmeli? temelinde çalışılan betimsel araştırmanın deneysel çalışması yapılabilir.
- Farklı ders işleme modelleriyle karşılaştırılarak yeni ders işleme modelleri geliştirilebilir.

Kaynakça

- Arslan, A., Orhan, S., & Kırbas, A. (2010). Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Aydın, A. (2012). *Eğitim psikolojisi (Probleme dayalı öğrenme ve beyin temelli öğrenme)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baytekin, Ç. (1995). *Özel öğretim yöntemleri*, Ders Notu. İzmit.
- Baytekin, Ç. (1997). Öğretim ve öğrenmede tahta kullanımı. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 214, 22-24.
- Blankertz, B. (1979). *Zur legitimation der asthetischen erziehung didaktisches*. Trend München.
- Boydak Özan, M., Polat, H., Gündüzalp, S., Yaraş, Z. (2015). Okul Yöneticilerinin Dershane Dönüşümüne İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 259-279. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161323>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Siyasal Kitapevi.

- Hilgard, E. R., & Bower, G. H. (1966). *Theories of learning, century psychology series*, Appleton-Century-Crofts.
- Ertürk, S. (1970). *On yıl öncesine kıyasla öğretmen davranışları*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*, Meteksan Yayınları.
- Eskici, M., & Özen, R. (2018). Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2050-2070.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Kadioğlu Matbacılık.
- Fidan, N. (1993). *Öğrenme ve öğretme*, Meteksan Matbacılık.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2018). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Higher Education.
- Güneş, F. (2013). *Sınıf yönetimi, yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2018). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Jaspers, K. (1981). *Was ist erziehung: Ein lesebuch*. Deutscher Taschenbuch-Verlag
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62.
- Karakaya, Ö. (2023). *Açık uçlu soruların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1985). Örgün öğretimde drammatizasyon, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 10(56), 32-41.
- Köymen, N. (1969). *Eğitim sosyolojisi*, İstanbul Basımevi.
- MEB. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim-öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2143.pdf> (12.09.2023 tarihinde alınmıştır)
- MEB. (1973). Millî Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> (25.10.2023 tarihinde alınmıştır)
- MEB. (2006). Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretim Programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> (15.02.2022 tarihinde alınmıştır)
- Özden, Y. (2005). *Okulu yeniden kurmak*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Seldin, P. (1991). *The teaching portfolio; A practical guide to improve performance and promotion tenure decisions*. Anker Publishing Company.
- Senemoğlu, N. (2023). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*, Anı Yayıncılık.
- Slavin, R. (1986). *Student Team Learning*. Center For Research on Elementary and Middle School.
- Sönmez, V. (1954). İyi bir ders nasıl işlenmeli, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Öğretmen Dünyası Aylık Meslek Dergisi*, 5(50), 5-7.
- Sönmez, V. (1981). Eğitimde hedef yazma, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, MEB Test Geliştirme.
- Tezci, E., & Köksalan, B. (2007). Yapılandırmacı eğitim-öğretim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 73-78.
- Turan, H., & Erden, M. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ortam Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Education Sciences*, 5(4), 1572-1582.
- Torrance, E.P. (1996). *Test of creative thinking*. N. J. Personnel Press.
- Variş, F. (1971). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yelken, P., Üredi, Y., Tanrıseven, Y. & Kılıç, Y. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, N. (2009). Denetim sürecinde ilköğretim okul müdürlerinin değerlendirilme formu üzerine değerlendirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 4(2)*, 199-212.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.



Exploring the Use of AI in Enhancing Speaking Skills in EFL Learners¹

Mehmet Birgün², Yusuf Polat³

Öz

This study aims to examine the effects of artificial intelligence-based language learning tools on EFL learners' speaking skills. Through semi-structured interviews with participants selected by criterion sampling, the effects of AI-based applications on EFL learners' speaking skills were examined. The findings show that AI tools provide significant improvement in speaking skills such as pronunciation, vocabulary, fluency and grammatical accuracy. However, there are also some limitations such as technical problems and issues with feedback and personalization mechanisms. While this study reveals the potential of artificial intelligence in the field of language teaching, it also emphasizes the need to develop tools with personalized and user-friendly interfaces in order to use this new technology more effectively. The results provide important clues on the design and development of AI-based language learning applications and can guide future research in the field.

Keywords: AI, Speaking, EFL, Language learning, AI Prompts

Makale Geçmişi	Geliş: 28.05.2024	Kabul: 27.06.2024	Yayın: 30.06.2024
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Birgün, M. & Polat, Y. (2024). Exploring the use of AI in enhancing speaking skills in EFL learners, <i>Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi (ULMAD)</i> , 4(1), 33-40.		

Introduction

Rapid advances in artificial intelligence (AI) technologies have led to groundbreaking developments in many fields. The introduction of the first publicly accessible AI tool, ChatGPT, by OpenAI company in November 2022 has attracted an unprecedented attention to the field of AI. The field of language learning was no exception, and today AI-based tools are transforming traditional methods by offering new learning experiences. However, research on the impact of AI on speaking skills in the context of English as a foreign language learners (EFL) is still under-researched. Therefore, the issue of how effectively AI can be incorporated as a learning tool in EFL education seems to be an important question that requires a timely answer. The main purpose of this study is to understand the role of AI-based tools in improving EFL learners' speaking skills and to address the lack of knowledge in this area. The results of the study can provide important clues on how AI can be used more effectively in the EFL learning process and may guide future educational practices and applications.

Literature Review

In today's globalized world, most people use more than one language, and English stands out as a universal language that enables people from different cultures to come together and communicate. "English functions as a global lingua franca, which means a way of communicating in English

¹ This paper was presented as a conference proceeding at the IV. International Congress on Excellence in Education (IEXCEL 2024).

² Dr., School of Foreign Languages, Adnan Menderes University, Aydın, Türkiye, mehmet.birgun@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6487-3554

³ Dr., Joint Courses English Department, Sanko University, Gaziantep, Türkiye, yusuf.polat@sanko.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1927-1965.

between speakers of different native languages” (Jenkins, 2006; Seidlhofer, 2005). Therefore, individuals tend to learn English for different purposes. For example, some want to use English in daily life, while others need English for academic studies.

Learning strategies are of great importance in the process of developing learners' language skills. According to O'Malley and Chamot (1990), learning strategies include various methods and techniques that second language learners use in organizing and recalling their language knowledge. These strategies enable learners to be more active in the learning process. For example, motivation is a key factor of success in language learning and “even people with extraordinary ability can fail to achieve long-term goals” (Dörnyei, 1998). In a similar sense, learner autonomy is believed to be an important factor in language learning. According to Little (1991), learner autonomy can be described as a learner's being in control of their own learning process. In this context, both motivation to learn and autonomy are very important assets in language learning. It can be said that technology also plays an important role in this process. According to Ahmadi (2018), students can learn languages better and more enjoyable thanks to technological tools such as computers and videos. Additionally, Larsen-Freeman (2000) expresses technology enriches students' learning experiences and takes a place in their lives.

With this in mind, a range of studies have shown that integrating technology into language learning improves learners' language proficiency. However, the role of the advanced technologies in language learning such as AI has not been extensively explored. Nevertheless, there are some studies addressing different aspects of AI use in education. Woo and Choi (2021) found that AI-based tools help improve students' language skills. Similarly, Rusmiyanto et al. (2023) emphasized that AI can significantly improve English language learners' communication skills thanks to its functionality in providing individualized learning experiences. Godwin-Jones (2022) found that, both students and teachers benefit from AI-supported writing tools, while Wang et al. (2023) examined the ways in which elementary school students interacted with AI and found that deep engagement enhanced the benefits of AI. Zou et al. (2023) examined how AI-based conversation applications contributed to Chinese university students' English speaking skills and discovered the significant role of interactions in social networks in this process. De la Vall and Araya (2023) emphasized the potential of AI to provide personalized learning and cultural experiences, while also noting the need for human interaction and extensive data for the further development of this technology. Haristiani (2019) showed that AI-powered chatbots can assist learners by acting as tutors and provide them with independent learning opportunities in language learning. Students have positive attitude towards these bots due to their ease of access and their role in increasing self-confidence. Ji et al. (2023), in a comprehensive review, stated that use of AIs in conversation for language learning may bring together many benefits as well as certain challenges. Belda-Medina and Calvo-Ferrer (2022), in their study where they examined the attitudes of future educators towards AI-based conversation tools, found positive results regarding the ease of use of these tools and students' interest in them. Zaghlool and Khasawneh (2023) explored the role of AI in foreign language teaching and demonstrated the potential of AI in various areas such as feedback mechanisms, assessment techniques and interactive platforms. The researchers emphasized that AI positively contributes to language learning, but it also has certain limitations such as quality of data and issues with contextual awareness.

In conclusion, studies show that AI has great potential in various areas of language learning. However, the impact of AI on students' speaking skills in particular is yet to be understood. Although AI applications have the potential to make the learning process more effective and accessible, more research is needed on their specific effects on improving EFL learners' speaking skills. This study aims to address the gap in knowledge in this area by examining students' perceptions of the use of AI based tools, the challenges they face, and how effective they are compared to traditional methods.

Method

The integration of artificial intelligence into language education offers a new and groundbreaking approach, especially for EFL learners. Ranging from intelligent chatbots to complex language learning systems, these technologies offer innovative tools and methods to help learners improve their speaking skills. The purpose of this study is to uncover the effectiveness of these technologies in second

language acquisition by exploring EFL learners' views on their AI-based learning experiences. Adopting a qualitative research methodology, this study analyzes learners' experiences and perceptions through semi-structured interviews.

Figure 1

The Participants and Their Ages

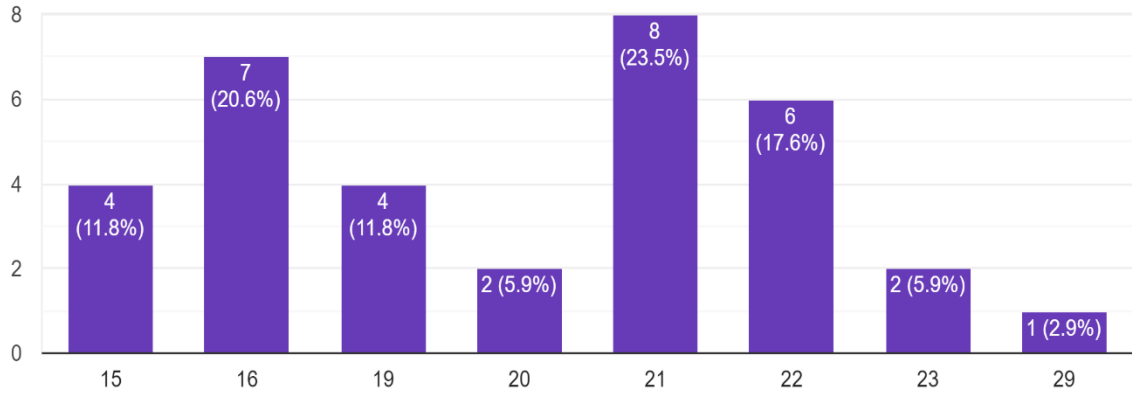


Figure 1 shows the age distribution of the 34 students and the corresponding percentages. From the data, it can be seen that the majority of the students are between 16 and 22 years old, with the highest concentration at the ages of 16 and 21. The lower percentages at the ages of 23 and 29 indicate that there are fewer older students in this sample.

Figure 2

Participants' Reported Language Levels According to CEFR

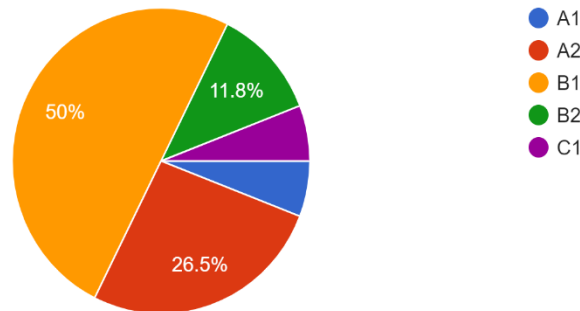


Figure 2 shows that the majority of students (50 per cent) perceive their English proficiency to be at B1 level, indicating an intermediate command of the language. A significant percentage of 26.5 per cent reported being at A2 level, indicating a beginning level of proficiency. Smaller percentages are at A1 (beginner) and B2 (upper intermediate) levels and only one student is at C1 (advanced) level.

The interviews are intended to elicit detailed user experiences and perceptions. Here are the semi-structured interview questions employed in the study:

Interview Questions

1. What types of AI tools or platforms are you now using to improve your English speaking skills?
2. How often do you use these AI tools in your language learning?

3. Can you describe your experience of practicing speaking English using AI? What was it like?
4. What is the most useful thing about using AI when learning to speak English?
5. Which areas of speaking do you think you have improved the most by practicing with AI?
6. Have you encountered any setbacks or areas where AI has not met your expectations in learning to speak English?
7. How has using AI affected your motivation to practice speaking English?
8. Do you find AI tools engaging, why or why not?
9. How do you perceive the feedback you receive from AI about your pronunciation and grammar?
10. What improvements would you like to see in the feedback provided by AI?
11. What are some common prompts or topics you use when practicing speaking with AI?
12. How do these prompts help you in your speaking practice?

These questions were carefully developed after reviewing the relevant academic literature to elicit responses from students and focused on the function of artificial intelligence in language learning. Content analysis was used to analyze the data and the data was presented in tables as themes, codes, and quotes. The research stages were clearly and explicitly stated for the validity and reliability of the study. In addition, ethical norms were followed, participants' consent was obtained, and confidentiality was maintained.

The following research questions seek to investigate the impact and effectiveness of AI tools on learners' English-speaking skills.

1. What specific improvements do learners perceive in their speaking skills as a result of using AI tools?
2. What challenges do learners face when using AI tools for English speaking practice?
3. How do AI tools integrate with learners' overall language learning strategies and their daily routines?
4. What are learners' perceptions of the effectiveness of AI tools in developing specific speaking skills compared to traditional learning methods?

Findings

What specific improvements do learners perceive in their speaking skills as a result of using AI tools?

Table 1

Perceived Improvements in Speaking Skills

Theme	Code	Extracts
Specific Improvements	Vocabulary Enhancement	"My vocabulary has improved", "I feel better about my vocabulary"
	Pronunciation	"I think my pronunciation has improved", "I try to improve my pronunciation by learning the pronunciation of some words I don't know"
	Fluency	"I feel that I am becoming more fluent and more articulate when talking to the other person"
	Grammatical Accuracy	"It helps me to make proper sentences", "It has a high accuracy rate in grammar"

The results of the study in Table 1 reveal that AI-based language learning tools lead to improvements in students' English-speaking skills. In particular, participants reported improvements in vocabulary, pronunciation, fluency and grammatical accuracy. The AI tools provided immediate

feedback to students, helping them to correct their mistakes and gain correct pronunciation. Furthermore, it was observed that AI contributes to students' self-confidence in speaking, which eventually leads to more fluent and natural communication for them. As for grammar, it is further discovered that AI feedback system helped students identify their errors by modeling correct sentence structures. These findings suggest that AI-based language learning tools can be very effective in addition to traditional learning methods and have the potential to open a new dimension in language learning.

What challenges do learners face when using AI tools for English speaking practice?

Table 2

Challenges in Using AI for English Speaking Practice

Theme	Code	Extracts
Effectiveness in Speaking	AI vs. Traditional Learning	"Better than school", "It was like talking to a person in person", "It made me feel less embarrassed because it was like talking to someone in front of me"
	Feedback Quality	"AI can help us correct our mistakes and make more meaningful sentences", "I think my pronunciation and self-confidence have improved"
Personalization	Customization	"It can offer you products according to your knowledge level and is quite fast", "Having an English conversation partner that you can use whenever you want"
	Lack of Personal Touch	"It would be good if the language was more sincere, more open and less formal", "Lack of sincerity"
Comparative Advantages	Convenience	"Being able to talk at any hour", "It makes it very easy", "We can reach everything"

The results of the study in Table 1 reveal that AI-based language learning tools lead to improvements in students' English-speaking skills. In particular, participants reported improvements in vocabulary, pronunciation, fluency and grammatical accuracy. The AI tools provided immediate feedback to students, helping them to correct their mistakes and gain correct pronunciation. Furthermore, it was observed that AI contributes to students' self-confidence in speaking, which eventually leads to more fluent and natural communication for them. As for grammar, it is further discovered that AI feedback system helped students identify their errors by modeling correct sentence structures. These findings suggest that AI-based language learning tools can be very effective in addition to traditional learning methods and have the potential to open a new dimension in language learning.

How do AI tools integrate with learners' overall language learning strategies and their daily routines?

Table 3

Integration of AI Tools in Language Learning Strategies

Theme	Code	Extracts
Integration in Routine	Daily Usage	"Every day", "once a week", "Daily"
	Occasional Usage	"once a week", "once a month", "rarely"
Complement to Other Methods	Support for Other Activities	"I usually use it during the process if there is an exam I am preparing for", "I talk about the subjects I am responsible for in my lessons"

Table 3 reveals that learners integrate AI tools into their language learning strategies in two main ways: as part of their routine and as a complement to other methods. The frequency of incorporation of AI tools into their daily language learning routines is highlighted by phrases such as “every day” and “once a week”, although some students use them less frequently. Moreover, it was discovered that students see AI tools as a complement to traditional study methods. They state AI tools support them in other learning activities such as preparing for exams and lessons. This finding highlights the role of AI in providing individualized content in the form of tutoring, a vital component of any learning environment effectively addressing students’ needs.

What are learners' perceptions of the effectiveness of AI tools in developing specific speaking skills compared to traditional learning methods?

Table 4

Perceptions of AI Tool Effectiveness Compared to Traditional Methods

Theme	Code	Extracts
Effectiveness in Speaking	AI vs. Traditional Learning	"Better than school", "It was like talking to a person in person", "It made me feel less embarrassed because it was like talking to someone in front of me"
	Feedback Quality	"AI can help us correct our mistakes and make more meaningful sentences", "I think my pronunciation and self-confidence have improved"
Personalization	Customization	"It can offer you products according to your knowledge level and is quite fast", "Having an English conversation partner that you can use whenever you want"
	Lack of Personal Touch	"It would be good if the language was more sincere, more open and less formal", "Lack of sincerity"
Comparative Advantages	Convenience	"Being able to talk at any hour", "It makes it very easy", "We can reach everything"

Table 4 shows the perceived advantages and disadvantages of the AI tools in language learning compared to traditional methods. It was observed that AI has significant potential in providing opportunities for speaking skills, personalized learning experiences and for ease of access.

Students stated that they were able to engage in speaking practices more comfortably and confidently thanks to AI tools' ability to simulate realistic speaking mediums. The instant feedback provided by AI tools was found to be helpful, and students noted that it contributed to improvement in their pronunciation and fluency skills by helping them recognize and correct their mistakes. In addition, students believed that personalized learning experiences created by AI tools, appropriate for their levels, increased their motivation to learn. However, students also highlight some limitations of AI tools. For instance, answers provided by AI are sometimes not natural and personal enough, which negatively impacts students' learning experience. Moreover, technical issues, such as AI tools not being able to answer complex questions correctly or giving irrelevant information, are another challenge faced by students.

To summarize, it can be concluded that AI tools have a significant potential in language learning, but they need some technical and pedagogical improvements. In the future, AI tools are expected to use more natural and fluent language, provide content more relevant to learners' interests and their unique contexts, and be able to answer more complex questions accurately.

Discussion, Conclusion and Recommendations

This study investigates the impact of AI-based language learning tools on English learners' speaking skills. The findings reveal that AI significantly improves students' vocabulary, pronunciation, fluency, and grammar skills. In particular, AI is able to provide students with real-time and personalized feedback and this optimizes their learning process by allowing students to notice and correct their mistakes better. These results affirm the importance of technology and AI in language learning, as emphasized by researchers such as Godwin-Jones (2022), Rusmiyanto et al. (2023), and

Woo and Choi (2021). It has also become evident that AI tools increase students' motivation to learn a language, creating a more active and enthusiastic learning environment. This allows students to view language learning as an enjoyable process rather than a task which they have to conduct.

Despite the positive results, the research also reveals a range of problems that students experienced when using AI-based tools. Technical limitations, such as AI's difficulty in understanding complex questions and providing advanced pronunciation feedback, can be said to have created certain difficulties. These concerns are similar to other research that acknowledges the current limitations of AI technology in fully understanding and responding to advanced human speech (De la Vall & Araya, 2023; Zaghlool & Khasawneh, 2023).

These findings suggest that while AI tools can be a driving force in language learning, they require continuous improvements in their design and performance to suit the demands of EFL learners. Another important thing is the integration of AI tools into learners' daily routines and general language learning tactics. Many students use AI technologies on a daily basis in addition to or instead of traditional learning methods. This flexibility and convenience have emerged as important advantages, as students can practice speaking and receive quick feedback whenever they want. However, some students expressed limited benefits after reporting that AI tools could be adapted to their individual learning styles, interests and preferences. When comparing AI tools with traditional learning techniques, students consider AI to be more successful or more or less equivalent in improving speaking skills. AI's capacity to imitate real discussions and give immediate feedback was highly appreciated by students. However, the lack of human touch and occasional errors were cited as negatives. This highlights the importance and necessity of creating AI systems that not only provide accurate and relevant feedback but also engage students in a more human-like way, which highlights customization or in other words personalization.

Personalization and more specifically individualization has been one of the most challenging issues in education, but advances in AI-based technologies are promising in the sense that they can effectively solve this everlasting problem. The results of the current study have shown that artificial intelligence (AI)-based language learning tools can really trigger new horizons in language learning in this sense. These tools, which have potential in developing speaking skills, especially for foreign language learners, offer stakeholders the opportunity to further personalize the learning process. However, it should be indicated that AI technologies are still in the development phase and have certain limitations. For example, improving the natural language processing capabilities of AI tools is critical for the qualified understanding of students' complex questions and providing more advanced feedback. The research results show that AI-based language learning applications can help students develop their language skills more effectively. However, in order for this potential to be fully realized, artificial intelligence technologies need to be further developed and language learning environments need to adapt to these technologies.

Limitations and Future Research

It could be indicated that the small sample size and demographic structure of the participants limit the generalizability of the findings. Additionally, the rapid development of artificial intelligence technologies may cause the findings of this study to lose validity over time. Future research should be conducted on a larger and more diverse sample, combining both qualitative and quantitative methods. Furthermore, the latest developments in artificial intelligence technologies should be closely followed and their effects on language learning should be examined from other angles for example regarding teacher dimensions.

Conflict of Interest

The authors have no conflicts of interest related to the research, authorship and/or publication of this article.

Contribution of Authors

The authors of the study contributed equally to all processes of the research.

References

- Ahmadi, D. M. R. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International journal of research in English education, 3*(2), 115-125. DOI: 10.29252/ijree.3.2.115
- Belda-Medina, J., & Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Using chatbots as AI conversational partners in language learning. *Applied Sciences, 12*(17), 8427. DOI: <https://doi.org/10.3390/app12178427>
- De La Vall, R. R. F., & Araya, F. G. (2023). Exploring the benefits and challenges of AI-language learning tools. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention, 10*(01), 7569-7576. DOI: 10.18535/ijsshi/v10i01.02
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching, 31*(3), 117-135.
- Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology, 26*(2), 5–24. <http://doi.org/10125/73474>
- Haristiani, N. (2019). Artificial Intelligence (AI) chatbot as language learning medium: an inquiry. *Journal of Physics: Conference Series, 1387*, 1-6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1387/1/012020>
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL quarterly, 40*(1), 157-181. DOI: <https://doi.org/10.2307/40264515>
- Ji, H., Han, I., & Ko, Y. (2023). A systematic review of conversational AI in language education: Focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education, 55*(1), 48-63.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy1: Issues and Problems*. Authentik.
- O'malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1992). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal, 2*(2), 18-22.
- Rusmiyanto, R., Huriati, N., Fitriani, N., Tyas, N. K., Rofi'i, A., & Sari, M. N. (2023). The role of artificial intelligence (AI) in developing English language learner's communication skills. *Journal on Education, 6*(1), 750-757. DOI: <https://doi.org/10.31004/joe.v6i1.2990>
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT journal, 59*(4), 339-341.
- Wang, X., Liu, Q., Pang, H., Tan, S. C., Lei, J., Wallace, M. P., & Li, L. (2023). What matters in AI-supported learning: A study of human-AI interactions in language learning using cluster analysis and epistemic network analysis? *Computers & Education, 194*, 104703. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104703>
- Woo, J. H., & Choi, H. (2021). Systematic review for AI-based language learning tools. *arXiv preprint arXiv:2111.04455*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2111.04455>
- Zaghlool, Z. D., & Khasawneh, M. A. S. (2023). Incorporating the Impacts and Limitations of AI-Driven Feedback, Evaluation, and Real-Time Conversation Tools in Foreign Language Learning. *Migration Letters, 20*(7), 1071-1083.
- Zou, B., Guan, X., Shao, Y., & Chen, P. (2023). Supporting speaking practice by social network-based interaction in artificial intelligence (AI)-assisted language learning. *Sustainability, 15*(4), 2872. DOI: <https://doi.org/10.3390/su15042872>



Toplumsal Yapının Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Umursamazlık Davranışları Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bir İnceleme¹

Özgür Erakkuş²

Öz

Yetişmekte olan çocukların ve gençlerin okullar dâhil toplumda olumlu davranışlar ve yaşam becerileri edinmesi beklenmektedir. Ancak öğrencilerin istenmeyen davranışlarda bulunabilmektedir. Özellikle umursamaz davranışları sıklıkla dile getirilmektedir. Araştırmanın amacı toplumsal yapının ortaokul ve lise öğrencilerinin umursamazlık davranışlarına etkisini öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi işe koşulmuştur. Desen olarak ise durum çalışması belirlenmiştir. Ortaokul ve farklı tür liselerde görev yapan 29 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz işe koşulmuş ve veriler kodlar şeklinde ortaya çıktıktan sonra, kategori, alt tema ve tamlar halinde sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre veriler ekonomik zorluklar, toplumsal ve eğitsel eksiklikler, değerler ve rekabet, eğitim sistemi ve iş hayatı algısı alt temalarında toplanmıştır. Genel olarak öğrencilerin duysuz olduğu, sorumluluk üstlenmeme davranışlarının potansiyel sorunlara işaret ettiği görülmüştür. Bu davranışlara işgücü piyasası şartlarının da sebep olabileceği düşünülmektedir. Yerel, bölgesel, küresel çapta pek çok riskler meydana gelmektedir. Bu durum beraberinde gelecek kaygısını getirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim sistemi, öğrenci davranışları, umursamazlık, risk toplumu

The Effect of Social Structure on the Indifferent Behaviors of Middle and High School Students: A Study on Teachers' Opinions¹

Abstract

It is expected that growing children and young people acquire positive behaviors and life skills in society, including schools. However, students may exhibit undesirable behaviors. Especially their indifferent behaviors are frequently mentioned. The aim of the research is to determine the effect of social structure on the ignorant behaviors of middle and high school students according to teachers' opinions. Qualitative research method was used in the research. A case study was determined as the research design. Data was collected from 29 teachers working in middle schools and different types of high schools through semi-structured interview forms. Descriptive analysis was used in the analysis of the data and after the data emerged in the form of codes, it was presented as categories and subcategories. According to the research results, the data were collected under the subthemes of economic difficulties, social and educational deficiencies, values and competition, education system and perception of business life. It has been observed that students are generally insensitive and their behavior of not taking responsibility indicates potential problems. It is thought that these behaviors may also be caused by labor market conditions. Many risks occur locally, regionally, and globally. This situation can bring with it anxiety about the future.

Keywords: Education system, student behaviors, indifference, risk society

Makale Geçmişi
Makale Türü

Geliş: 29.12.2023
Araştırma Makalesi

Kabul: 26.06.2024

Yayın: 30.06.2024

Önerilen Atf

Erakkuş, Ö. (2024). Toplumsal yapının ortaokul ve lise öğrencilerinin umursamazlık davranışları üzerindeki etkisi: Öğretmen görüşlerine yönelik bir inceleme. *Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi (ULMAD)*, 4(1), 41-55.

¹ Bu çalışma 15-17 Aralık 2023 tarihlerinde gerçekleştirilen III. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresinde sunulan "Toplumsal Yapının Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Umursamazlık Davranışları Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bir İnceleme" isimli çalışmanın genişletilmiş halidir.

² Dr., Öğretmen, Bursa, Türkiye, enginler@yandex.com.tr, ORCID: 0000-0002-8522-6003

Giriş

Toplumsal değişim dönemleri avcı–toplayıcı toplum, tarım toplumu, sanayi toplumu, bilgi toplumu olarak adlandırılmaktadır. Bir başka adlandırma ise toplum 1.0 (avcı-toplayıcı toplum), toplum 2.0 (tarım toplumu), toplum 3.0 (sanayi toplumu) ve toplum 4.0 (bilgi toplumu) şeklindedir (Özden, 2022). Bununla birlikte son zamanlarda Japonya’da süper akıllı toplum olarak toplum 5.0 kavramı da sunulmuştur (Fukuyama, 2018). Bu dönemler iktisadi üretim biçimleri içinde çıkmış olsa da toplumların düşünce sistemlerini ve yaşam biçimlerini de etkilemiştir (Evkaya, 2022). Her dönemde insan-insan, insan-evren, insan-tanrı ilişkisi farklı boyutlar kazandığı söylenebilir.

Sosyal, kültürel, ekonomik düşünce akımları ve gelişmeler toplumu dolayısıyla eğitimi de, eğitimin paydaşlarını da etkilemektedir. Çocukların eğitiminde aile, okul, sosyal çevre ve giderek artan oranda medya araçları etkili olmaktadır. Günümüzde aileler çocukların eğitimini okul ve okul dışındaki oluşumlara havale etmektedir. Eğitim sisteminde yenilikler olsa bile genel olarak sanayi toplumunun okul anlayışı devam ettirilmektedir (Ergün, 2011).

Tarih boyunca insanlar risk ve belirsizliklerle karşı karşıyaydı. Ancak günümüzde risklerin bir kısmı insanların uygulamaları ile ortaya çıkmakta ve geniş toplulukları etkilemektedir (Ekşi, 2020). Risk kavramı pek çok düşünürce ele alınmıştır. Ulrich Beck, “Risk Society-towards a New Modernity” adlı yayınında Risk Toplumu kavramını önermiştir. Eğitimin pek çok amacı olmakla birlikte toplumda eğitim ve meslek edinme arasında güçlü bir bağ kurulmaktadır. Gelişmeler, dönüşümler ve küresel, bölgesel, yerel risklerden işgücü piyasaları da etkilenmektedir. Beck’e göre; üretilen iktisadi zenginlik, piramitin üst kesimine yönelikken, risklerden tüm toplum kesimlerine dağılmaktadır (Akt. Soydemir, 2012). Belirsizlik ve riskler, örgün eğitime devam eden öğrencilerde gelecek kaygısına yol açabilmektedir. Okulun kendisine faydalı olmadığını düşünen öğrenci umursamaz davranabilmekte ve istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, mevcut toplumsal yapının ortaokul ve lise öğrencilerinin davranışlarına etkisini öğretmen görüşlerine göre belirlenmesidir.

Değerler Eğitimi

Çocuklara ve gençlere yönelik kamu sosyal politikalarının uygulanmasında diğer kurumlarla beraber eğitim kurumlarının da çeşitli görevleri bulunmaktadır (Aysan ve Senanur, 2015; Talipli, 2023). Çocukların ve gençlerin yetişmesinde eğitim, rehberlik, danışmanlık hizmeti veren Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM), okul rehberlik birimleri ve gençlik merkezleri gibi kurum bulunmaktadır (Poyraz, 2006). Musayev’e (2014) göre farklı kurumların bulunması daha çok bireye ulaşma açısından faydalıdır. Çocuklar ve gençler aile, okul, sosyal gruplar, medya ile çevrilidir. Edindikleri değerler aracılığı ile hayatı anlamlandırmaya çalışırlar (Güneş, 2022). Okullarda ahlak, karakter, değerler eğitimi, rehberlik çalışmaları vb. adlarla çeşitli faaliyetler yürütülmektedir. Sılay’a (2019) göre okullarda yürütülen eğitimin genel amacı, topluma faydalı olacak erdemli bir yetişkin olacak şekilde yetiştirmektir. Olumlu tutum ve davranış geliştirmeye yönelik çalışmalar çocukların ve gençlerin her düzeydeki eğitiminin bir parçası olmalıdır. Örgün eğitim çağında gelişimini sürdüren öğrenciler için değer eğitiminin önemli rolü bulunmaktadır. Okullarda ve okul dışında yürütülen bir diğer eğitim de din eğitimidir. Din eğitiminde dini referanslar kullanılarak doğru davranışlar edindirilmesi ve birey ve toplumun huzurunu bozacak davranışların engellenmesi hedeflenmektedir (Güneş, 2022). Okullarda öğrencilere olumlu davranış kazandırmaya yönelik uygulanacak eğitim öğretim faaliyetlerinde uygun yöntemlerin kullanılması da önemlidir.

Toplumsal Yapı, İşgücü Piyasası ve Eğitim

Okulların hem resmi programlarında hem de örtük programlarında öğrencilere olumlu davranışlar kazandırmak hedeflense de istenmeyen davranışlar da görülmektedir. Aydoğan ve Tunç’a (2022) göre istenmeyen öğrenci davranışlarında okul kaynaklı sebepler olsa da önemli oranda toplumsal yapı ile ilgilidir. Çözüm okul içinden çok okulun dışındaki toplumsal, kültürel, ekonomik ve politik yapılarda aranmalıdır. Yücedağlar ve Tunç’a (2022) göre kapitalist bir toplumda eğitim ile çalışma hayatı arasında ilişki bulunmaktadır. Eğitimin bir görevi de çalışma hayatına girecek emeğin yeniden üretilmesidir. Eğitim sisteminde başarısız olan öğrencilerin kendi yetersizliklerinden olduğuna büyük ölçüde inanılır. Başarısızlığın sebebini bireyin kendisinde görülmesi işgücü piyasasında da mevcuttur.

İktisadi dönüşümler toplumsal işleyişi etkilemektedir. Tarım ve sanayi devrimlerinin etkileri örnek verilebilir. Teknolojik dönüşüm dijitalleşme ile birlikte çalışma hayatını etkilemektedir. Hem mavi yaka hem beyaz yaka işler yeni teknolojilerle ikame edilebilir duruma gelmiştir (Yılmaz, 2021). International Labour Organization – Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) raporuna göre bu durum işgücü talebini azaltmaktadır. İşgücü piyasasına girecek gençler için işsizlik, mevcut çalışanların işini kaybetme riski bulunmaktadır. Diğer yanda insan onuruna yakışır işe ulaşmak zorlaşmaktadır. Esnek, güvencesiz çalışma, eksik istihdam, çalışan yoksulluğu, kavramları daha da fazla karşımıza çıkmaktadır (ILO, 2019). İşgücü piyasasındaki giderek artan olumsuz koşullar öğrencilerin okuldaki motivasyonunu düşürdüğü ve öğrencilerin istenmeyen davranışlara yöneldikleri söylenebilir. Öğrencilerin umursamaz, duyarsız davranışlar gösterdiği gözlemlenmekte ve öğretmenlerce ifade edilmektedir. TDK sözlüğe göre umursamazlık “umursamama, aldırış etmeme durumu”, umursamak “aldırış etmek, önem vermek” anlamındadır (TDK, 2023). Duyarsız sözcüğü umursamaz ile yakın anlamda kullanılabilir.

Mezuniyet sonrası işe girmek gençlerin gelişimi ve yaşam kaliteleri için önemlidir. İşsizlik ise birey ve toplumda sorunlar meydana getirmektedir (Olçay, 2021). Okullardaki eğitimin amacının “bireylere kültür ve bilgi kazandırma” mı veya “mezuniyet sonrası iyi bir iş sahibi yapması” mı olduğu tartışmalıdır. İlgili literatüre bakıldığında, öğrenci özelliklerini ve okul türlerini, öğrencilerin gelecek eğitim yaşantılarına ilişkin beklentilerini araştıran çalışmalara rastlanmıştır (Önür, 2013; Özoğlu, 2020; Uluçay, Özpolat, İşgör ve Taşkesen, 2014; Suna, Gür, Gelbal ve Özer, 2020). Köse (1999), üniversite giriş sınavlarına katılan öğrencilerin, başarı düzeylerinin mezun oldukları lise türüne bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Bülbül (2012, 2015) çalışmalarında meslek liselerindeki okul terki ve devamsızlığını incelemiştir. Yücedağlar ve Tunç (2022) araştırmalarında farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim ve geleceğe dair algılarını demografik, sosyal ve ekonomik özellikleriyle ilişkilendirerek ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda ilgili literatürdeki konuların daha çok okul türü ve başarı odaklı olduğu, bazı araştırmaların da olumsuz davranışlara odaklandığı görülmektedir. Öğrencilerin gelecek algısına yönelik araştırmaların ise daha sınırlı olduğu söylenebilir.

Araştırma, toplumsal yapının ortaokul ve lise öğrencilerinin davranışlarına olan etkisinin öğretmen görüşleriyle incelenmesinin çeşitli yönlerini içermektedir. Araştırma, öğretmenlerin bakış açısıyla öğrenci davranışları ve tercihleri arasındaki ilişkiyi vurgulayarak, eğitim politikalarının şekillenmesine katkı sağlayabilir. Öğretmenler, bu ilişkinin daha iyi anlaşılmasına ve gelecekteki eğitim stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. İşgücü piyasası koşullarının ve toplumsal yapının öğrenci davranışlarına etkisi, meslek seçimlerinin belirlenmesinde kritik bir rol oynar. Bu araştırma, öğretmenlerin perspektifinden bu etkileri anlamamıza yardımcı olabilir ve gelecekteki işgücüne uygun eğitim programlarının tasarlanmasına katkıda bulunabilir. Öğrenci davranışlarına etki eden faktörlerin anlaşılması, toplumsal eşitsizliklerin kaynaklarına dikkat çeker. Öğrencilerin gözünden toplumsal değişim farklı bir çalışmada ele alınabilir. Araştırma sonuçları, eğitim sistemi içindeki farklılıkları ve bu farklılıkların toplumsal yapıdaki yansımalarını daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Bu araştırmanın amacı, mevcut toplumsal yapının ortaokul ve lise öğrencilerinin davranışlarına etkisini öğretmen görüşlerine göre belirlenmesidir.

Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre öğrencilerin genel davranış özellikleri nelerdir?
2. Öğretmenlere göre öğrencilerde görülen umursamazlık davranışları nelerdir?
3. Öğretmenlere göre öğrencileri umursamazlığa iten davranışların gerekçeleri nelerdir?
4. Öğretmenlere göre öğrencilerin gelecekte beklenenleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi işe koşulmuştur. Nitel araştırma, sosyal bilimlerde, eğitimde, psikolojide ve diğer birçok alanda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, insan davranışları, deneyimleri ve algıları gibi karmaşık konuları anlamak için önemli bir araştırma aracıdır. Nitel araştırma, gerçekçi ve bütünsel bir şekilde bir olay veya durumu incelemek amacıyla nitel veri

toplama yöntemlerini kullanan bir araştırmadır (Creswell, 2016). Araştırma deseni olarak ise durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, tek bir olay, toplum, program, grup veya sınırlı bir olgunun ayrıntılı incelemesini içerir (Yin, 2003). Veri toplama sürecinde nitel araştırmada sıkça başvurulan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, açık uçlu sorular içermektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, nitel araştırmada sıkça başvurulan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, çalışma grubunun belirlenmesinden önce, çalışma grubunu belirlemeye yönelik ölçütler belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmasındaki birinci amaç farklı bakış açıları yakalayıp çalışma kapsamında dar olan grubun veri çeşitliliğini artırmaktır. Araştırmada veriler Farklı şehirlerde görev yapan 29 öğretmen aracılığıyla elde edilmiştir. Veri çeşitliliği açısından öğretmenlerin ortaokul ve liselerde görev yapması ve farklı lise türlerinden de öğretmenlere ulaşılması hedeflenmiştir. Veri toplanmasında yeterli doyuma ulaşıldığında veri toplama süreci sona erdirilmiştir. Araştırmada katılımcılara birer kod verilmiştir. Bu kod sistemi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcılara Verilen Kodlar Ve Katılımcı Özellikleri

Katılımcı	Görev yaptığı okul türü	Katılımcı	Görev yaptığı okul türü	Katılımcı	Görev yaptığı okul türü
K1	Anadolu Lisesi	K11	MTAL	K21	MTAL
K2	MTAL	K12	MTAL	K22	MTAL
K3	Anadolu Lisesi	K13	Ortaokul	K23	MTAL
K4	MTAL	K14	Ortaokul	K24	Anadolu Lisesi
K5	Anadolu Lisesi	K15	MTAL	K25	Anadolu Lisesi
K6	Anadolu Lisesi	K16	MTAL	K26	Ortaokul
K7	Anadolu Lisesi	K17	MTAL	K27	Ortaokul
K8	Anadolu Lisesi	K18	MTAL	K28	Anadolu Lisesi
K9	Anadolu Lisesi	K19	MTAL	K29	MTAL
K10	MTAL	K20	MTAL		

MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Öğretmenlerin 4’ü farklı ortaokullarda, 25’i ise farklı liseler ve lise türlerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları liselere bakıldığında ise; 10 öğretmenin Anadolu Lisesi, 15 öğretmen ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama sürecinde nitel araştırmada sıkça başvurulan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, açık uçlu sorular içermektedir. Görüşmelerin içeriğini oluşturmak için ilgili literatürde yer alan çalışmalar gözden geçirilmiş ve 2 alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu bağlamda içerik geçerliği sağlanmıştır. Görüşmeler, katılımcılarla yüz yüze yapılmış, ses kaydına alınmıştır. Bazı uzak şehirlerdeki katılımcılarla sesli haberleşme araçları ile görüşülmüştür. Veriler, ön uygulama yapılmadan önce görüşme formu bir akademisyen yardımıyla denenmiş, soruların çalışıp çalışmadığı belirlenmiş ve iyileştirmeye gidilmiştir. Son şekli verilen formlar daha sonra 29 katılımcıya uygulanmıştır. Katılımcılar ile 2019 yılında görüşülmüştür³ Formda şu sorular yer almaktadır;

1. Öğrencilerinizin genel davranış özellikleri nelerdir?
2. Öğrencileriniz de gördüğünüz umursamazlık davranışlarını örnekleyiniz.
3. Sizce öğrencilerinizi umursamazlığa iten sebepler nelerdir?

³ 2020 öncesi araştırmalarda etik kurul onayı zorunluluğu bulunmadığı için onay alınmamıştır.

4. Öğrencilerinizin gelecekteki durumları hakkında beklentileriniz / tahminleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Nitel araştırma, sosyal bilimlerde kullanılan bir araştırma yöntemidir ve genellikle kalitatif verilerin toplandığı ve analiz edildiği bir süreci ifade eder. Betimsel analiz, nitel araştırmada elde edilen verilerin anlaşılması ve özetlenmesi için kullanılan bir analiz yöntemidir. Bu araştırmada, veriler nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir (Creswell, 2016).

Betimsel analiz, nitel verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesini içerir. Bu analiz sürecinde, araştırmacı, toplanan verileri dikkatlice inceleyerek ortak temaları, desenleri, kategorileri ve ilişkileri belirler. Bu analiz, verilerin niteliğine ve araştırma sorularına bağlı olarak farklı yöntemler kullanılabilir. Elde edilen verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve yorumlandığı analizdir. Doğrudan alıntılara yer verilen ve bulguların düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya sunulmasını sağlayan betimsel analizde, sistematik betimlemeler yapılarak neden-sonuç ilişkileri irdelenir. Betimsel analiz, nitel araştırma sürecinde verilerin anlaşılması ve özetlenmesi için temel bir adımdır. Bu analiz yöntemi, verilerin sistematik bir şekilde incelenmesini ve ortak temaların belirlenmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacıya, verilerin özelliklerini ve anlamlarını daha iyi anlamak için derinlemesine bir bakış sağlar. Ayrıca, betimsel analiz sonuçları, gelecekteki araştırmalara temel oluşturabilir ve ilgili alanda bilgi birikimine katkıda bulunabilir.

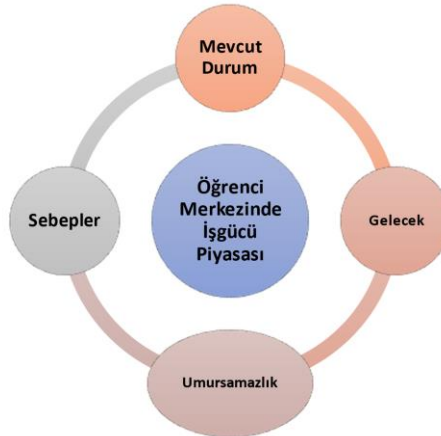
İç geçerlik, nitel araştırmaların güçlü yanlarından biridir ve araştırmaların bulgularının ve sonuçlarının doğruluğunu belirlemeyi hedefler (Creswell, 2016). Nitel çalışmalarda iç geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu yansıtmadığını ve araştırmacı tarafından belirlenen kategorilerin ve yorumların gerçekleşen doğrularla örtüşmesini ölçer (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İç geçerlik, nitel araştırmaların güçlü yanlarından biridir ve araştırmaların bulgularının ve sonuçlarının doğruluğunu belirlemeyi hedefler.

Nitel araştırmaların iç geçerliliğini arttırmak için, araştırmacılar veri çözümleme ve kodlama sürecinde hata olasılığını azaltmak amacıyla yaptıkları eşleştirmelerin uygunluğunu kontrol etmelidir. Bu nedenle, ilgili alanından iki uzmanın ilgili kod, kategori ve temaların çapraz kontrolünü sağlar. İlgili kod, kategori ve temaların eşleştirilmesi, araştırmacıların yaptıkları eşleştirmelerle karşılaştırılır ve sonuçların güvenilirliği hesaplanır. Araştırmada bu bağlamda iki araştırmacı tarafından veriler incelenmiş ve araştırmacılar arasında güvenilirlik Miles & Huberman güvenilirlik formülü (1994) kullanılarak %71 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca diğer güvenilirliği artırma yollarında biri olan katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmesi araştırmada işe koşulmuştur.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular dört ana temada toplanmıştır. Bu temalar Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Araştırmada Ortaya Çıkan Temalar

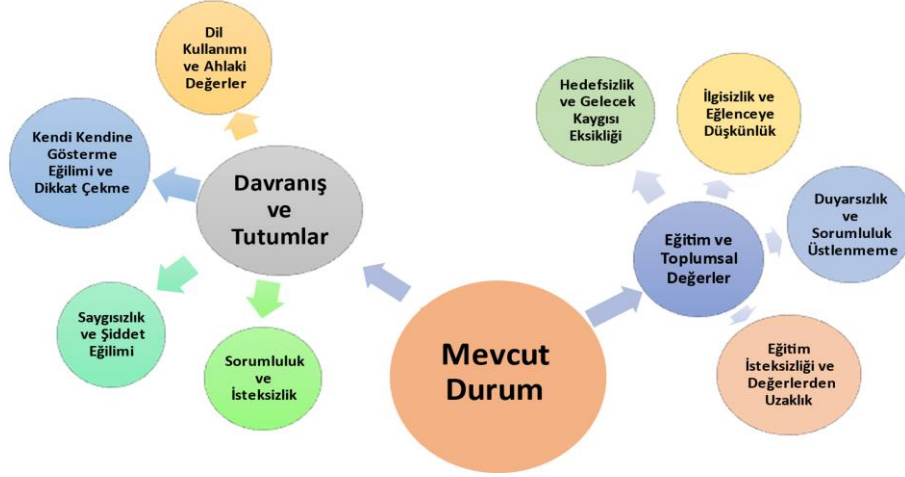


Şekil 1’de görüldüğü gibi; öğrenci merkezinde (öğrenci algısına göre) işgücü piyasası konusunda ortaya çıkan temalar; mevcut durum, gelecek, umursamazlık ve sebepler şeklindedir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Öğretmenlere göre öğrencilerin genel davranış özelliklerinin neler olduğuna yönelik görüşler Şekil 2 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Genel Davranış Özelliklerine Yönelik Tema, Alt Tema ve Kategoriler



Şekil 2’de görüldüğü gibi “Mevcut Durum” temasında, “Davranışlar ve Tutumlar” ile “Eğitim ve Toplumsal Değerler” alt temaları yer almaktadır. “Davranışları ve Tutumlar” alt temasında ise “Kendini Gösterme Eğilimi ve Dikkat Çekme”, “Dil Kullanımı ve Ahlaki Değerler”, “Sorumluluk ve İsteksizlik”, “Saygısızlık ve Şiddet Eğilimi” kategorileri yer almaktadır.

“Eğitim ve Toplumsal Değerler” alt temasında yer alan kategoriler ise; “İlgisizlik ve Eğlenceye Düşkünlük”, “Duyarsızlık ve Sorumluluk Üstlenmeme”, “Eğitim İsteksizliği ve Değerlerden Uzaklık” ile “Hedefsizlik ve Gelecek Kaygısı Eksikliği” şeklindedir. Bu tema, alt tema ve kategorilere ait bulgular ve doğrudan alıntılar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrencilerin Genel Davranış Özelliklerine İlişkin “Mevcut Durum” Temasına Ait Bulgular

Tema	Alt Temalar	Kategoriler	f	İlgili alıntılar
Mevcut Durum	Davranışları ve Tutumlar	Kendini Gösterme Eğilimi	2	K1. Genelde öne çıkma kendi gösterme eğilimi çok fazla. Belki bu durum aileden ve eğitimcilerden kaynaklıdır.
		Dil Kullanımı ve Ahlaki Değerler	2	K2. Argo sözler çok rahat kullanılıyor. K3. Temel ahlak dersleri almalılar çünkü hem yerel hem evrensel değerlerden habersizler.
		Sorumluluk ve İsteksizlik	8	K4. Sorumluluklarının bilincinde değiller, çok savurganlar her anlamda. K8. Her şeyden çabuk sıkılıyorlar, dersler dâhil çoğu konuda ilgisizler. K15. Genel anlamda birçok dersten sıkılan, kitap, defter vb. ders araç gereçlerini getirmeyen, sorumsuz davranışlarda bulunan öğrencilerim var. K21. Mesleğe yönelik olması beklenen okulda öğrencilerin asla ne meslekle ne de derslerle ilgisi yoktur.

Eğitim ve Toplumsal Değerler	Saygısızlık ve Şiddet Eğilimi	3	K10. Öğrencilerim genel itibariyle saygısız. Öğretmenle konuşurken nelere dikkat edeceklerini bilmiyorlar. K20. Çoğu öğrencide saygı problemi, akabinde şiddete meyillilik görülüyor.
	İlgisizlik ve Eğlenceye Düşkünlük	3	K11. Yeme, içme, uyuma, eğlenme, başkalarına hava atmaya sıkışmış hayatları var. Onlarınkine yeme içme denmez tıknama denebilir. Uyuma desen gece oturuyorlar. Okulda uyuyorlar. Eğlenmeyi de tam biliyor sayılmazlar. Bir sosyal faaliyet, hobi edinme yok. K28. Genel olarak öğrenciler sadece dersleri bir şekilde geçmeyi ve eğlencelerine bakıyorlar.
	Duyarsızlık ve Sorumluluk Üstlenmeme	3	K9. Duyarsızlık ve sorumluluk üstlenmeme davranışları maalesefüzücü. K17. Toplumsal normlar konusunda bilgisizler. Kişisel gelişimleri zayıf. Kendi başlarına iş başarımları çok zor. En basit işlerini bile araya birini koyarak yani torpil ile çözmek istiyorlar.
	Eğitim İsteksizliği ve Değerlerden Uzaklık	4	K12. Tüketim çılgınlığı, model yokluğu, medya kurbanları mağdurları olarak davranışlarına yansıyor. K22. Eğitim ve öğretim anlamında okul; öğrencilerimiz için sadece zorunlu olarak tamamlamaları gereken bir süreç. Bu yüzden öğrencilerimizin geneli akademik anlamda eğitim ve öğretim sürecinde isteksiz ve hedefsiz davranış tutumları sergilemektedir.
	Gelecek Kaygısı Eksikliği	4	K19. Sadece liseyi bitirmeye yönelikler. Geleceğe yönelik hiçbir hedefleri yok. K24. Gelecek kaygıları yok, rahatlar. K25. Kendilerini yetiştirmekten ziyade atanmak ve bir an önce iş sahibi olmak gibi kaygıları beklentilerini etkilemektedir.

Tablo 2'ye bakıldığında; öğrencilerin genel davranış özelliklerine dair "Mevcut Durum" temasına yönelik elde edilen bulgular, çeşitli alt temalara ve kategorilere dayanmaktadır. Bu bağlamda, davranışları ve tutumları değerlendirildiğinde, öğrencilerin genelde kendi gösterme eğiliminde oldukları, bu durumun potansiyel olarak aileden ve eğitimcilerden kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Dil kullanımı ve ahlaki değerler kategorisi ise argo sözcüklerin sıklıkla kullanıldığı ve temel ahlak derslerinin alınması gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Sorumluluk ve isteksizlik temelinde, öğrencilerin sorumluluk bilincinden yoksun oldukları, savurgan davrandıkları ve birçok konuda ilgisiz oldukları tespit edilmiştir. Saygısızlık ve şiddet eğilimi kategorisinde genel itibariyle öğrencilerin saygısız olduğu, öğretmenle iletişimde nelere dikkat edeceklerini bilmedikleri ve bu durumun şiddet eğilimine dönüştüğü gözlemlenmiştir. Eğitim ve toplumsal değerler kategorisinde, öğrencilerin ilgisizlik ve eğlenceye düşkünlükleri vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin hayatlarını yeme, içme, uyuma, eğlenme gibi temel ihtiyaçlara odaklayarak sosyal faaliyetlere ilgisiz oldukları belirtilmiştir. Duyarsızlık ve sorumluluk üstlenmeme kategorisinde, öğrencilerin duyarsızlık ve sorumluluk üstlenmeme davranışlarının üzücü olduğuna dikkat çekilmiştir. Son olarak, gelecek kaygısı eksikliği kategorisi öne çıkan noktalar arasında, öğrencilerin sadece liseyi bitirmeye yönelik olmaları ve gelecekle ilgili belirgin bir kaygı taşımamaları belirtilmiştir.

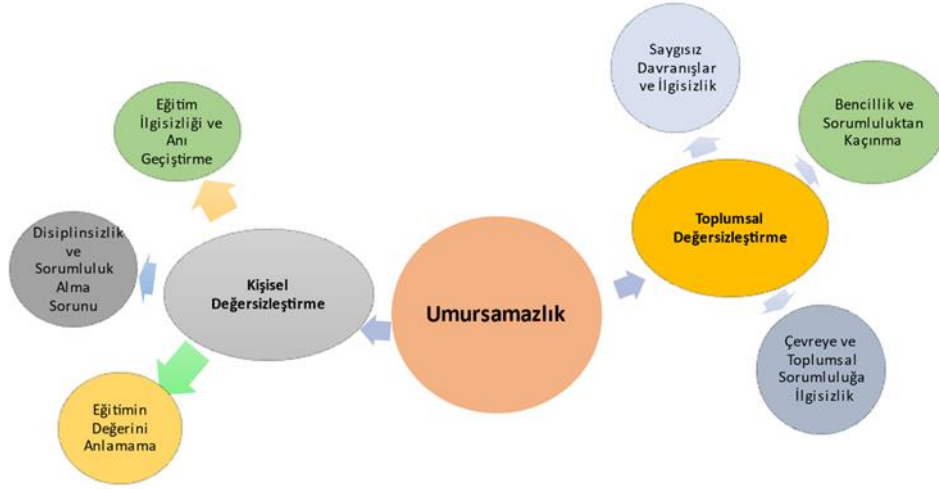
Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Öğretmenlere göre öğrencilerde görülen umursamazlık davranışlarının neler olduğuna yönelik görüşler Şekil 3 ve Tablo 3'de sunulmuştur.

Şekil 3'de görüldüğü gibi; "Umursamazlık" temasında, "Kişisel Değersizleştirme" ve "Toplumsal Değersizleştirme" alt temaları yer almaktadır. "Kişisel Değersizleştirme" alt temasında, "Eğitim İlgisizliği ve Anı Geçştirme", "Eğitimin Değerini Anlamama", "Disiplinsizlik ve Sorumluluk Alma Sorunu" kategorileri yer almaktadır. "Toplumsal Değersizleştirme" alt temasında ise, "Saygısız Davranışlar ve İlgisizlik", "Bencilik ve Sorumluluktan Kaçınma" ile "Çevreye ve Toplumsal

Sorumluluğa İlgisizlik” kategorileri yer almaktadır. Bu tema, alt tema ve kategorilere ait bulgular ve doğrudan alıntılar Tablo 3’de sunulmuştur.

Şekil 3. Öğretmenlere Göre Öğrencilerde Görülen Umursamazlık Davranışlarına Yönelik Tema, Alt Tema ve Kategoriler



Tablo 3.

Öğrencilerde Görülen Umursamazlık Davranışlarına İlişkin “Umursamazlık” Temasına Ait Bulgular

Tema	Alt Tema	Kategoriler	f	İlgili alıntılar
Umursamazlık	Kişisel Değersizleştirme	Eğitim İlgisizliği ve Anı Geçişirme	7	K3. Sınıfta kalmama, nasılsa her türlü geçiyoruz düşüncesinde hareket ediyorlar. K5. Okulla alakalı hiçbir şey umurlarında değil. Tek umurlarında olan şey telefon ve kızlar/erkekler. K7. Vakitlerinin çok olduğunu düşünüyorlar. Daha sonra yaparım diyerek yapılması gerekenleri umursamıyorlar. K8. Derslere karşı ilgisizlik, ders çalışmadan ödev yapmadan mezun olmayı istemek. K29. Her şeyi hafife ve kolaya alıyorlar. Dersleri önemsemiyorlar.
		Eğitimin Değerini Anlamama	6	K19. “Bu ders ne işimize yarayacak? Ben zaten üniversiteye gitmeyi düşünmüyorum, neden ders çalışayım” diyorlar. K21. Okulun verdiği rahatlıkla gelecek kaygısı yaşamadıkları için derslerin hayalleri doğrultusunda işlerine yarayacağını asla düşünmüyorlar. K28. Her şeyi hafife ve kolaya alıyorlar. Dersleri önemsemiyorlar.
		Disiplinsizlik ve Sorumluluk Alma Sorunu	4	K2. Disiplin hem toplumsal düzen kurallarında hem de kendini yönetmede yetersiz. İşledikleri kabahatlerinin, yanlış tercihlerinin, eylemlerinin sorumluluğunu almıyorlar. K15. En basitinden verilen veli izin dilekçelerini bile vaktinde getirmiyorlar. Kendi yaşadıkları ortama birçok çöp atıyorlar ve etrafın pis olmasından rahatsız değiller.
	Toplumsal Değersizleştirme	Saygısız Davranışlar ve İlgisizlik	4	K4. Saygısız tavırları var. Çevresindeki gelişmelere olan ilgisizler. Yardımsever değiller. K18. Öğretmene karşı son derece saygısızca davranışlar.

		<i>K23. Üniversite okumak istemiyorlar.</i>
Bencilik ve Sorumluluktan Kaçınma	4	<i>K13. Bencilikten kaynaklı umursamazlık davranışları sergiliyorlar. Kendilerine ait olmayan hiçbir sorumluluğu ya da iyiliği yapmak istemiyorlar.</i> <i>K20. Sorumluluklarının farkında olmaması. Örneğin derse kitap, defter, kalem vb gereçleri getirmemesi.</i>
Çevreye ve Toplumsal Sorumluluğa İlgisizlik	4	<i>K6. Uyumak, her şeye tamam deyip yine bildiklerini yapmaları.</i> <i>K14. Derste arkadaşları ile sohbet ediyorlar, sürekli konuşuyorlar. Dersin içeriğine fazla ilgi göstermiyorlar.</i> <i>K25. Genel olarak söylemek gerekirse kimsenin sorumluluğunu öğrenmeden hak arayışında olması.</i>

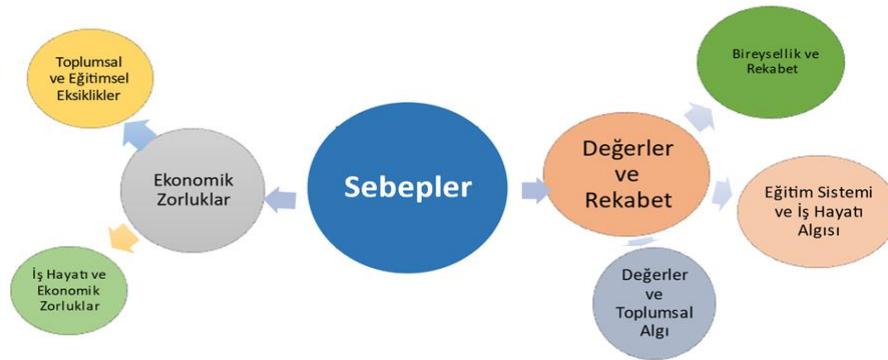
Tablo 3'e bakıldığında; "Umursamazlık" temasına ait bulgular, alt temalar bazında ele alınmıştır. "Kişisel Değersizleştirme" alt temasında, öğrencilerin sınıfta kalmama düşüncesinde hareket ettikleri, okulla ilgili birçok konunun umurlarında olmadığı ve vakitlerini plansız bir şekilde değerlendirdikleri belirtilmiştir. Ayrıca, derslere karşı ilgisizlik ve sorumsuz davranışlar göze çarpmaktadır. "Eğitimin Değerini Anlamama" alt temasında, öğrencilerin eğitimle ilgili değerlendirmeleri yapılmıştır. Bu bağlamda, derslerin gelecekteki hayatlarına etkisini anlamama, gelecek kaygısı yaşamama ve dersleri hafife alma eğilimleri vurgulanmıştır. Disiplinsizlik ve Sorumluluk Alma Sorunu kategorisinde ise öğrencilerin disiplin ve sorumluluk konularında zayıf oldukları, kabahatlerinin sorumluluğunu almadıkları, uyarılara karşı duyarsız kaldıkları ve toplumsal düzen kurallarına uymada yetersiz oldukları belirtilmiştir.

"Toplumsal Değersizleştirme" alt temasında, öğrencilerin saygısız davranışlar sergiledikleri, öğretmenlere karşı saygısızca davrandıkları ve üniversite eğitimi istememe eğiliminde oldukları ifade edilmiştir. "Bencilik ve Sorumluluktan Kaçınma" kategorisinde, öğrencilerin bencilikten kaynaklı umursamaz davranışlar sergiledikleri ve kendilerine ait olmayan sorumlulukları yerine getirmek istemedikleri belirtilmiştir. "Çevreye ve Toplumsal Sorumluluğa İlgisizlik" kategorisinde, öğrencilerin çevresel sorumluluklarını yerine getirmediikleri, toplumsal normlara uymakta zorlandıkları ve kimsenin sorumluluğunu öğrenmeden hak arayışında oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Öğretmenlere göre öğrencileri umursamazlığa iten davranışların gerekçelerine yönelik görüşler Şekil 4 ve Tablo 4'de sunulmuştur.

Şekil 4. Öğretmenlere Göre Öğrencileri Umursamazlığa İten Davranışların Gerekçelerine Yönelik Tema, Alt Tema ve Kategoriler



Şekil 4'de görüldüğü gibi; öğrencileri umursamazlığa iten davranışların gerekçelerine yönelik "Sebepler" temasında "Ekonomik Zorluklar" ile "Değerler ve Rekabet" alt temaları yer almaktadır. Ekonomik Zorluklar temasında ise "İş Hayatı ve Ekonomik Zorluklar", "Toplumsal ve Eğitimsel

Eksiklikler” kategorileri belirlenmiştir. “Değerler ve Rekabet” alt temasında yer alan kategoriler ise, “Bireysellik ve Rekabet”, “Eğitim Sistemi ve İş Hayatı Algısı”, “Değerler ve Toplumsal Algı” şeklindedir.

Tablo 4.

Öğrencileri Umursamazlığa İten Davranışların İlişkin Sebepler Temasına Ait Bulgular

Tema	Alt Tema	Kategoriler	f	İlgili alıntılar	
Sebepler	Ekonomik Zorluklar	İş Hayatı ve Ekonomik Zorluklar	6	<i>K1. Maalesef parası ve gücü olan toplumda saygı görüyor. Artık işte çalışarak ancak temel ihtiyaçlar karşılanabiliyor. İşsizlik ayrı bir sorun. Gençler iş beğenmiyor diyorlar ama işverenler çalışan değil köle arıyor. Kamu sektörüne de torpil olmadan giremeyeceklerini düşünüyorlar.</i> <i>K8. Aile, okul, toplum, medya kusurlu ama öğrenci de ona sorumluluk getirecek tavsiyeleri dinlemiyor. İş hayatıyla ilgili de belki bir torpil bulurum bir işe girerim diye düşünenler var.</i>	
		Toplumsal ve Eğitimsel Eksiklikler	5	<i>K2. Öğrenciler yanlış davranışlarda bulunuyorlar, aile, okul ve sosyal çevre de hatalı. Yerel ve evrensel değerler açısından olumsuz gözükten şeyler medyada öne çıkarılıyor.</i> <i>K13. Öğrencilere yönelik gerekli rehberlik, yönlendirme olmuyor. Diyelim yapıldı bu sefer toplumda rol model çok az. Çevrelerinde çalışarak değil bir şekilde zengin, ünlü olanları görüyorlar.</i> <i>K28. Aileler biraz daha üzerine düşmüş olsalar belki daha iyi bir nesil öğretmenlerin çabası ile olurdu. Eğitim sistemi de sorunlu.</i>	
	Değerler ve Rekabet	Bireysellik ve Rekabet	3	<i>K4. Bazısı yarın yokmuş gibi hareket ediyor. Aslında gelecek kaygısını yok sayarak kendilerini rahatlatıyorlar. Bireyin hakları tercihleri önemli ancak bu bencillik olarak karşımıza çıkıyor. Aşırı rekabet de bencilliği getiriyor.</i> <i>K5. Öğrencinin muhatap olduğu bireyler, toplum, medya hepsi popüler kültürü öne alıyor. İş hayatının olumsuzluklarını da duyuyorlar. Çaba göstermeyi gereksiz buluyorlar.</i>	
		Eğitim Sistemi ve İş Hayatı Algısı	6	<i>K6. Sözde herkes değerleri önemsiyor ama aileden başlayıp her şey menfaat üzerine kurulu, çocuklar bunu ediniyor.</i> <i>K7. Eğitim sistemi bir yanda kolaycılığı sağlarken bir yandan eleme üzerine. Yarışın gerisinde kalanlar olumsuz davranışlara yöneliyorlar. Çalış oku iyi bir işe girersin deniyor ama artık o imkan da kalmadı.</i> <i>K11. Çok aşırı gelecek kaygısı taşıyorlar. Ama diğer yandan kendini geliştirme çabası çok az.</i>	
	Sebepler	Değerler ve Toplumsal Algı	Değerler ve Toplumsal Algı	9	<i>K3. Yetişkinler de yere çöp atıyor, arasını rastgele park ediyor, araya birini sokarak işini çözdürüyor bununla övünüyor. Her atılan adımın bir menfaate çıkarması bekleniyor. Kültürlenme gereksiz görülüyor. Okullarda rehberlik, değerler eğitimi çalışmaları olsa da yeterli olmuyor.</i> <i>K9. Çocukların gelişiminde rolü olanlar görevlerini yerine getirmiyor maddi manevi rüşvetlerle durumu idare ediyorlar.</i> <i>K29. Okullarda çok fazla bilgi yüklemesi var. Belli bir süre sonra bazı öğrenciler işleştikten kopuyor ve vurdumduymaz- umursamaz oluyorlar.</i>

Tablo 4’e bakıldığında; "Sebepler" temasına ait bulgular, alt temalar ve kategoriler bazında ele alınmıştır. “Ekonomik Zorluklar” alt temasında, öğrencilerin iş hayatı ve ekonomik zorluklar karşısında yaşadıkları olumsuzluklar vurgulanmıştır. Gençlerin işsizlik sorunuyla karşılaştıkları, iş hayatındaki rekabetin zorluklarını deneyimledikleri, ve ekonomik krizlerin eğitimlerini ihmal etmelerine neden olduğu belirtilmiştir. “Toplumsal ve Eğitimsel Eksiklikler” kategorisinde,

öğrencilere yönelik eksik rehberlik ve rol modellerin azlığından kaynaklanan sorunlar öne çıkmıştır. Ailelerin üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmemesi, eğitim sisteminin sorunlu yapısı ve bilgi yüklemesiyle başa çıkma zorluğu da vurgulanmıştır.

“Değerler ve Rekabet” alt temasında, bireysellik ve rekabetin, öğrencilerin gelecek kaygısını azalttığı ancak bencillik ve umursamazlık eğilimlerini artırdığı belirtilmiştir. Ayrıca, popüler kültürün etkisi ve çaba göstermeyi gereksiz bulma eğilimleri de vurgulanmıştır. “Eğitim Sistemi ve İş Hayatı Algısı” kategorisinde, eğitim sisteminin kolaycılığı sağlaması ve aynı zamanda eleme üzerine kurulu olması çelişkisi ele alınmıştır. Öğrencilerin aşırı gelecek kaygısı taşıdıkları, ancak kendilerini geliştirme çabasının az olduğu ifade edilmiştir. “Değerler ve Toplumsal Algı” kategorisinde, toplumun ve sistemlerin öğrencileri etkileyen hatalı davranışlarda bulunduğu ve çeşitli değişimlerin bireylerin yaşamlarını zorlaştırdığı vurgulanmıştır. İşsizlik, düşük ücretler, işyerindeki çatışmalar gibi faktörlerin bireysel çabaları azalttığı ve çocuk eğitiminde rolü olanların yetersiz kaldığı belirtilmiştir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Öğretmenlere göre öğrencilerin gelecekte beklenenlerinin nasıl olduğuna yönelik görüşler Şekil 5 ve Tablo 5’de sunulmuştur.

Şekil 5. Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Gelecekte Beklenenlerinin Nasıl Olduğuna Yönelik Tema, Alt Tema ve Kategoriler



Şekil 5’de görüldüğü gibi; öğrencilerin gelecekte beklenenlerinin nasıl olduğuna yönelik “Gelecek” temasında “Gençlerin Geleceği ve Hazırlığı” ile “Gençlerin Eğitim İstekleri” alt temaları oluşmuştur. “Gençlerin Geleceği ve Hazırlığı” alt temasında; “Gelecek Beklentileri ve İş Hayatına Hazırlık”, “Genel Değerlendirme” ile “Değerler ve Eğitim” kategorileri yer almaktadır. “Gençlerin Eğitim İstekleri” alt temasında ise; “Gençlerin İstekleri ve Beklentileri”, “Gençlerin Geleceği ve Toplumsal Değişim” ile “Eğitim ve Hazırlık” kategorileri yer almaktadır.

Tablo 5.

Öğrencilerin Gelecekte Beklenenlerinin Nasıl Olduğuna Yönelik “Gelecek” Temasına Ait Bulgular

Tema	Alt Tema	Kategoriler	f	İlgili alıntılar
Gelecek	Gençlerin Geleceği ve Hazırlığı	Gelecek Beklentileri ve İş Hayatına Hazırlık	6	<i>K1. Görünür olma arzusu ile hareket eden, sorgulamayan, tüketerek mutlu olmaya çalışan, kolay yönetilebilecek, iş hayatına da hazır olmayan kişiler olabilirler.</i> <i>K2. Maalesef üniversitede bir bölüm kazanıp okumaları hususunda hiçbir beklentim yok. İş hayatına da hazır değilim. Yetişkinlikte de yeterli şartları oluşturamadıkları için ebeveynlerinin desteğine ihtiyaç duyacaklar.</i>

Gençlerin Eğitim İstekleri	Değerler ve Eğitim	5	<i>K16. Gelecekleri hakkında belki birer meslek sahibi olabilirler fakat üstlendikleri sorumlulukları ne kadar yerine getirebilirler şüphelerim var. K17. Pek çok konuda bizim öğrenciler yirmi yaşa yaklaşmalarına rağmen ilgili ve bilgili değiller. Oysa oy kullanacaklar, bir işte çalışacaklar, evlenecekler. Bütün bunlarda sorumluluk sahibi değiller.</i>
	Genel Değerlendirme	5	<i>K7. Yurtdışına gitme veya zengin biriyle evlenme çıkış yolu olarak görülüyor. K8. Gençler teknolojiye iyi diyorlar. Çok basit işlemleri bile bilişim teknolojilerini kullanarak yapamıyorlar. Aileler çocuğum çok akıllı diyorlar ama bir videoyu açmak veya sosyal medyada fotoğraf paylaşmak bunun göstergesi değildir.</i>
	Gençlerin İstekleri ve Beklentileri	6	<i>K11. Genellikle gelecekte bir beklentileri olduğunu düşünmüyorum. İstisnai durumlar söz konusu ama hayal kurmaktan bile korkar halde olduklarını görüyorum. K12. Yaşam koşullarına ve mesleğe hazır değiller. Zorunlulukmuş gibi gözüken lüks tüketim artarken çalışanların kazançları düşüyor. Bu durumda yetişkin de olsa sürekli ebeveynlerinin desteğine ihtiyaç duyacaklar.</i>
	Gençlerin Geleceği ve Toplumsal Değişim	4	<i>K20. Gelecekleri hakkında umutsuzum. 21. Yüzyıl becerileri deniyor ama bu becerileri edindirmeye dönük hiçbir şey yapılmıyor. K13. Beklentim olumsuz sosyal davranışlara sahip olmalarıdır.</i>
	Eğitim ve Hazırlık	3	<i>K25. Bilgi ve becerilerini arttırmayınca iş hayatında hatta özel hayatlarında yetersiz olmaları muhtemeldir. K29. Kendini yetiştirmiş, terbiyeli, değerleri içselleştirmiş öğrencilerimiz var. Mevcut işgücü piyasasında nitelikli işler az, liyakate dayalı sistem olursa bir işe girebilirler. Ancak toplumdaki sistemsizlik, kaba sabalık onları üzebilir.</i>

Tablo 5'e göre "Gelecek" temasına ait bulgulara bakıldığında; "Gençlerin Geleceği ve Hazırlığı" alt temasında, gençlerin iş hayatına hazır olmamaları, gelecek beklentilerinin sınırlı olması ve sorumlulukları yerine getirmekte zorlanmaları vurgulanmıştır. Ayrıca, yetişkinlikte şartları oluşturamayan gençlerin ebeveynlerinin desteğine ihtiyaç duyabileceği belirtilmiştir. "Değerler ve Eğitim" kategorisinde, özellikle gençlerin duyarsızlaştığı, sorumlulukları yerine getiremedikleri ve gelecekte başarısız olabilecekleri ifade edilmiştir.

"Gençlerin Eğitim İstekleri" alt temasında, gençlerin gelecekte beklenenlerinin düşük olduğu, yaşam koşullarına ve mesleğe hazır olmadıkları ve lüks tüketimin arttığı bir dönemde çalışanların kazançlarının düştüğü belirtilmiştir. "Gençlerin Geleceği ve Toplumsal Değişim" kategorisinde, gençlerin umutsuz bir gelecek beklentisi içinde olduğu ve olumsuz sosyal davranışlara sahip olabilecekleri ifade edilmiştir. "Eğitim ve Hazırlık" kategorisinde, öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmamalarının, öz saygı, doğa ve insan sevgisi gibi değerleri içselleştirmemelerinin iş hayatında ve özel hayatlarında yetersiz olabileceği vurgulanmıştır. Aynı zamanda, nitelikli işlerin az olduğu bir işgücü piyasasında liyakate dayalı bir sistem olması halinde öğrencilerin iş bulabileceği ancak toplumsal sistemsizlik ve kaba sabalığın onları üzebileceği belirtilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada işgücü piyasası şartları ve toplumsal yapının ortaokul ve lise öğrencilerinin davranışlarına etkisi öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler öğrencilerle doğrudan gözlem halinde olan öğretmenlerin bakış açısıyla elde edilmiştir. Araştırmada; mevcut durumda öğrencilerin genellikle kendi başarılarını sergilemeye yönelik bir eğilim gösterdikleri ve bu durumun potansiyel olarak aile ve eğitimcilerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Dil kullanımı ve ahlaki değerler kategorisinde, argo sözcüklerin sıklıkla kullanılması ve doğrudan ve örtük ahlak eğitiminin gerekliliği üzerinde durulmuş, bu durum öğrencilerin iletişim becerileri ve ahlaki anlayışlarının ele alınması gerekliliğini ortaya koymuştur. Sorumluluk ve isteksizlik temelinde elde edilen bulgular, öğrencilerin sorumluluk bilincinden yoksun olduklarını, savurgan davrandıklarını ve

genel olarak birçok konuda ilgisiz olduklarını işaret etmektedir. Genel bir saygısızlık eğilimi ve öğretmenle iletişimde yetersizlik gözlemlenmiş, bu durumun şiddet eğilimine dönüştüğü vurgulanmıştır. Eğitim ve toplumsal değerler alt temasında, öğrencilerin ilgisizlik ve eğlenceye düşkünlükleri vurgulanmış, temel ihtiyaçlara odaklanarak sosyal faaliyetlere ilgisiz oldukları belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin duyarsızlık ve sorumluluk üstlenmeme davranışlarının potansiyel sorunlara işaret ettiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin sadece liseyi bitirmeye odaklanmaları ve gelecekle ilgili belirgin bir çabalarının olmaması önemli bir tespit olarak öne çıkmıştır.

Öğrencilerin sınıfı bir an önce geçme düşüncesinde hareket ettikleri, eğitimle ilgili değerlendirmelerde bulunmaktan kaçındıkları ve disiplin ve sorumluluk konularında zayıf oldukları belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin eğitim sürecine ve toplumsal normlara ilişkin olumsuz tutumlarını yansıtmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin bencillikten kaynaklı umursamaz davranışlar sergiledikleri ve kendilerine ait olmayan sorumlulukları yerine getirmek istemedikleri belirtilmiştir. Çevreye ve toplumsal sorumluluğa ilgisizlik de değinilen konular arasındadır. Öğrencilerin çevresel sorumluluklarını yerine getirmediği ve toplumsal normlara uymakta zorlandıkları ifade edilmiştir. Ekonomik zorluklar, toplumsal ve eğitimsel eksiklikler, değerler ve rekabet, eğitim sistemi ve iş hayatı algısı alt temaları etrafında görülere bakıldığında ise; öğrencilerin iş hayatına hazırlıksızlıkları, toplumsal ve eğitimsel eksikliklerin neden olduğu sorunlar, değerlerin rekabetle çatışması ve eğitim sistemi ile iş hayatı algısındaki çelişkiler göze çarpmaktadır.

İlgili araştırmalarda öğrencilerin gelecek eğitim yaşantılarına ilişkin beklentilerinin farklılaştığı ifade edilmiştir (Özoğlu, 2020; Uluçay vd., 2014; Suna vd., 2020). Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin gelecek korkusu ve özgüven eksikliği yaşadıkları dolayısıyla bu öğrencilerin kolay girilebilen ve iş garantisi olan mesleklere yöneldikleri belirlenmiştir (Buyruk, 2009). Yeşil Aydoğan ve Tunç'un (2020) çalışmasında da meslek lisesi öğrencilerinin düşük sosyo-ekonomik ailelerden geldiği ve gelecek beklentilerinin negatif olduğu belirtilmiştir. Yine Bülbül'ün (2012, 2015) çalışmalarında meslek liselerinde okul terki ve devamsızlığın fazla olduğu belirlenmiştir. Ortaokul ve liselere devam eden öğrencilerin farklı sosyoekonomik özellikleri olabilir. Ayan'a (2022) göre sosyal dışlanmayı önlemek için öğrencilerin yetkinlikleri artırılmalı, yoksullukla mücadele edilmeli, nitelikli, kapsayıcı, yetkinlikleri artırıcı eğitim olmalı, eşitsizlikler azaltılmalı, ekonomik büyüme, insana yakışır iş, küresel işbirlikleri oluşturulmalıdır. Gençler için okuldan işe geçiş süreci zorlaşacak ve destek ve yönlendirme ihtiyacı olacaktır. Aktif işgücü politikaları daha proaktif olmalı ve kamunun istihdam hizmetleri genişletilmelidir (ILO, 2019). Meslek elemanlarınca yürütülen mesleki rehberlik ve kariyer yönetimi danışmanlığı uygulamaları ve internet ortamındaki içeriklerin oluşturulması MEB, YÖK, İŞKUR vb. kurumlarca yürütülmektedir. Eğitim kurumlarındaki hizmetler daha geniş kapsamlı, bireyin özellikleri ve işgücü piyasası şartlarına göre oluşturulması gerekirken; üniversite giriş sınavları (YKS) sonucunda teknik bir tercih danışmanlığı şeklinde yürütülmektedir (Yeşilyaprak, 2019; Yücedağlar ve Tunç, 2022).

Küresel kapitalizm ülkelerdeki karar vericileri de etkilemektedir. Sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik vb. alanlarda krizler meydana gelmekte ve toplum huzursuz ve güvensiz hâl almaktadır (Güntay, 2021). Diğer yandan toplumsal yapı ve işgücü piyasası giderek daha rekabetçi ve karmaşık hale gelmektedir. Mezuniyet sonrası için öğrencilerin yaşam becerilerini edinmiş olması ve zorluklara uyum sağlayabilmeleri gerekmektedir. İşverenler etkili bir şekilde eleştirel düşünebilen, problem çözebilen ve iletişim kurabilen çalışanları talep edecektir (Serpil, 2023). Eğer öğrencilerin değişime uyum göstermesi ve geleceğe hazır olması isteniyorsa öğretmenlerin de gerekli niteliklere sahip olması gerekmektedir (Gültekin, 2020). Öğretmenin niteliği yanında diğer paydaşların beklentileri ve sistemin işleyişi de gelişime uygun olmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarında 21. Yüzyıl yeterliklerine uyumlu kazanımlar olsa da, dersler ve öğretim programında yer alan konular LGS, YKS gibi sınavlardaki puana etkisine göre değer kazanmaktadır. Derslerin işlenişinin ve okuldaki işleyişin büyük oranda giriş sınavlarına hazırlık çalışmalarına göre planlandığı söylenebilir. Eğitim sisteminin iktisadi yapı, toplumsal gelişimlere uygun şekilde kendini düzenlediğini ifade etmek zordur. Mevcut okul sisteminde IQ (Intelligence Quotient-Zeka Katsayısı) ölçen sınavlar ön plandadır. Yılmaz'a göre dijital ekonominin gerektirdiği niteliklere uygun işgücünün yetişmesi için yerel, bölgesel, küresel ihtiyaçlar belirlenmelidir. Bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazanabileceği yeteneklere odaklı bir eğitim gerekmektedir (Yılmaz,

2021). Özellikle aile, eğitimciler ve toplumun genel değerleri gibi etkenlerin bir arada değerlendirilmesi, öğrencilerin bu davranışlarını daha etkili bir şekilde ele almayı mümkün kılabilir. Eğitim politikalarının, öğrencilerin değer sistemlerini ve davranışlarını olumlu yönde etkilemeye odaklanması, uzun vadeli çözümler üretebilme potansiyeli taşımaktadır.

Kaynakça

- Ayan B. (2022). Türkiye’de gençlerin ekonomik anlamda sosyal dışlanması: politikalar ve öneriler. *[Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]*. Marmara Üniversitesi.
- Aydoğan, Y. A. ve Tunç, B. (2020). Öğrencilerin toplumsal köken özellikleri ve istenmeyen davranışlar: Meslek liselerinde bir durum analizi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*, 185-206. doi:10.30900/kafkasegt.750179
- Aysan, M. F., ve Senanur, A. (2015). Türkiye de gençliğin refahı sosyal politikalar ve kurumlar. *Journal of Youth Research/Gençlik Araştırmaları Dergisi, 3(6)*.109-143.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim, 37(166)*, 219- 235.
- Bülbül, T. (2015). Türkiye eğitim sisteminde aşılamayan bir sorun: Eşitsizlik. K. Karakütük (Ed.) *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Alanına Adanmış Bir Ömür: Prof. Dr. Mahmut Âdem'e 80. Yaş Armağanı* içinde (ss.449-478). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. Yayın no: 214.
- Creswell, J. W. (2016). Reflections on the MMIRA the future of mixed methods task force report. *Journal of Mixed Methods Research, 10(3)*, 215-219.
- Ekşi, A. (2020). Risk yönetimi olgusunun kamu yönetimi ve toplumsal yapıya etkisi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12(1)*, 1-12.
- Ergün M. (2011) *Eğitim felsefesi*, Pegem Akademi Yayınları.
- Evkaya C.(2022).Endüstri 4.00 ve İşgücünün Geleceği. O. DüNDAR (Ed.) *Çalışma Kavramına Sosyolojik Bakış* içinde (ss. 93-106). Kriter Yayınları.
- Fukuyama, M. (2018). Society 5.0: Aiming for a new human-centered society. *Japan Spotlight, 27(5)*, 47-50.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 10(1)*. 654-700. DOI: 10.18039/ajesi.682130.
- Güneş A.(2022) *şiddet din eğitimi ve değerler*, Arı sanat Yayınevi.
- Güntay, V. (2021). Rethinking the global politics and leadership: Ulrich beck’s risk society versus postmodern politics. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 44*, 405-418.
- International Labor Office (ILO) (2019). *Work for a brighter future – Global commission on the Future of work*. International Labor Office Press.
- Köse, R. M. (1999). Üniversiteye giriş ve liselerimiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 51-60.
- Musayev, İ. (2014). Ortaokul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz davranışlara ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (46)*, 1-12.
- Olcay, T. (2021). Bilgi toplumu olma yolundaki Türkiye’de genç işgücü istihdamı. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi, 6(11)*, 102-124.
- Önür, H. (2013). Gelir düzeyinin eğitim imkânlarından yararlanma düzeyine etkisi: Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(18)*, 259-277.
- Özden, A. T. (2022). 1.0’dan 5.0’a dünya: Web, pazarlama, endüstri ve toplum. *Journal of Business in The Digital Age, 5(1)*, 29-44.
- Özoğlu, M. (2020). Ortaöğretime geçişte kapsamlı akademik gruplama ve eşitsizliğin yeniden üretimi. *[Yayınlanmamış doktora tezi]*. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hayef Journal of Education, 3(2)*, 187-209.

- Serpil, H. (2023). Positive and negative factors shaping university students' development of life skills, *International Journal of Research in Teacher Education (IJRTE)* 14(3): 194-207.
- Sılay, N. (2019). Karakter eğitimi: Kapsamlı bir alanyazın incelemesi. *The Journal of Academic Social Science*, 7(98). 65-72. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.36813>
- Soydemir, S. (2012). Ulrich Beck ve düşününümsel modernleşmenin krizi. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 71-80.
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S. ve Özer, M. (2020). Fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik arka planı ve yükseköğretime geçişteki tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 356-370.
- Talibli, R. (2023). Azerbaycan Cumhuriyeti'nde devlet gençlik politikasının uygulanmasının temel yönergeleri ve mekanizmaları. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10 (2), 1-18.
- TDK, (2023).<https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 12 Ağustos, 2023).
- Uluçay, T., Özpolat, A. R., İşgör, İ. Y. ve Taşkesen, O. (2014). Lise öğrencilerinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(2), 234-247.
- Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye'de mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri: Güncel durum ve öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2 (2) , 73-102.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2021). Dijital ekonomiye geçiş süreci, ölçümü ve dijitalleşme verimlilik ilişkisi. *İstanbul İktisat Dergisi*, 71 (1), 283-316.
- Yin, R. K. (2003). *Designing case studies. Qualitative research methods*, 5(14), 359-386.
- Yücedağlar, A. ve Tunç, B. (2022). Farklı lise türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin eğitim ve gelecek algıları. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9. 935-961. doi: 10.30900/kafkasegt.1095909.