



Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğundaki Yapılandırmacı Ders Planı Hazırlama Deneyimleri: İlkokul Öğretmenleriyle Yapılmış Bir Örnek Olay Çalışması

Esmâ Çolak¹

Öz

Çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu uygulamanın yapılandırmacı ders planı hazırlama becerisi ile yapılandırmacılık ve yapılandırmacı ders planı anlayışlarında oluşturduğu değişimin incelenmesidir. Araştırmada sekiz haftalık bir süreçte yapılandırmacı anlayışa dayalı ders planı hazırlama konusunda yürütülen mesleki öğrenme topluluğu uygulaması örnek olay olarak ele alınmıştır. İlkokul düzeyinde görev yapmakta olan dört sınıf öğretmeni çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Odak grup görüşmeleri, metaforlar ve doküman incelemesi yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmada uygulamadan önce ve sonra yapılan odak grup görüşmelerinden edinilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Oluşturulan metaforlar tablolastırılmış, kodlanmış ve metaforlara ait açıklamalar doğrudan alıntı ile verilmiştir. Uygulamadan önce ve sonra hazırlanan ders planlarını değerlendirmek için "Ders Planı Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin olumlu görüşleri olduğu ve bu uygulamanın ders planlarında yapılandırmacı anlayışa doğru bir değişim yarattığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Mesleki öğrenme topluluğu
Yapılandırmacılık
Ders planı
Öğretmen
Mesleki gelişim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.09.2016
Kabul Tarihi: 20.03.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 10.05.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.6911

Giriş

"Aynı nehirde iki kez yıkanamazsın"

Nehirde akan suyun her dakika yenilenmesi gibi bireyler de kendi deneyimleri ve yaşantılarıyla sürekli yeniden şekillenmekte, değişmektedir. Eğitim alanında süregelen çabaların sebebinin akan suya uyum sağlamak, onun bir parçası olmak olduğu düşünüldüğünde, yapılandırmacılığın bu uyumu sağlamanın yollarından biri olduğu söylenebilir. Yapılandırmacılığın köklerine milattan önce 4-6. yüzyılda yaşamış filozofların görüşlerinde rastlanmaktadır (Prince ve Felder, 2006). Herakleitos'un yukarıdaki sözü yapılandırmacı anlayış içerisinde değerlendirildiğinde nehir metaforu yerine öğrencileri koymak mümkündür.

Marlowe ve Page (2005), yapılandırmacı süreçlerin öğrencinin aktif katılımını, bilginin yapılandırılmasını ve derin öğrenmeyi desteklediğini, bağımsız düşünme ve eylem konusunda

¹ Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, esma.colak@msgsu.edu.tr

öğrencileri cesaretlendirdiğini, kalıcı öğrenmelerin oluşmasına yardımcı olduğunu belirtir. Ancak bahsedilen yararlarına rağmen öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamaları sınıfa aktarmaya çalıştığında elde ettiklerinin, beklediklerinden az olduğunu da vurgularlar. Bu nokta, etkili sınıf uygulamaları için, öncesinde yapılandırmacı anlayışa dayalı ders planı (YDP) yapılmasının önemini akla getirmektedir. Etkili planlama pedagoji, alan bilgisi ve öğretim tasarımı bilgilerinin bütünleştirilmesini gerektirir (Panasuk ve Todd, 2005). Ancak belirtilen bütünleşmeyi sağlayarak plan hazırlamak kolay değildir. Bu durumun iki sebebi olduğu düşünülebilir. Sebeplerden biri öğretmenlerin bilgileri ve düşünceleri ile uygulamalarının her zaman uyumlu olmamasıdır. Bu durum bilgi ve düşüncelerin ders planlarına yansıtılmamasına neden olmaktadır (Baştürk, 2016; Ceyhan, 2014; Savaşçı ve Berlin, 2012; Simmons vd., 1999; Uzuntiryaki, Boz, Kirbulut ve Bektas, 2010). İkinci sebep ise yapılandırmacı derslerin, herkes tarafından aynı şekilde uygulanan belli kuralları ve aşamaları olmamasıdır (Baviskar, Hartle ve Whitney, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin yapılandırmacı ders planı hazırlama becerilerini arttırmaya yönelik çabalar pek çok çalışmada kendini göstermektedir. Ders planı oluşturma sürecine odaklanan çalışmalar olduğu gibi (Fujii, 2016; Janjai, 2011; Uhrmacher, Conrad ve Moroye, 2013), yapılandırmacı öğretimin sahip olması gereken özellikleri belirlemeye yönelik çalışmalar (Baviskar vd., 2009; Brooks ve Brooks, 1999; Dangel, 2011; Jonassen, 1999) da bulunmaktadır. Etkili bir şekilde tasarlanan ve uygulanan yapılandırmacı bir dersin öğrencinin öğrenmesi için büyük fırsatlar yaratacağı açıktır (Baviskar vd., 2009). Ancak öğretmenlerin yapılandırmacı olduğunu söylediği ders planları, ilgili ilkelerin yanlış kullanımı nedeniyle çoğunlukla bu teorinin özelliklerini göstermez (Uzuntiryaki vd., 2010). Burada asıl soru, öğretmenlerin YDP hazırlayabilmesi için mesleki gelişimlerinin nasıl sağlanacağıdır. Bu noktada mesleki öğrenme topluluğu (MÖT) anlayışı, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamada önemli bir fırsat sunmaktadır (Guskey, 2002).

Hord'un (1997) mesleki gelişimdeki öncü çalışmasından itibaren MÖT terimi eğitim alanında dikkat çekmeye başlamış ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamadaki etkisi nedeni ile pek çok çalışmada açıklanmaya çalışılmıştır (Darling-Hammond ve Richardson, 2009; DuFour, 2002; Guskey, 2002; Hairon ve Dimmock, 2012; Hord, 1997; Lunenburg, 2010; Puziffero-Schnitzer, 2005; Sackney, 2011; Schmoker, 2006). MÖT'lerde öğretmenler bir grup -topluluk- içinde bir araya gelirler. Ancak MÖT, sadece öğretmenlerin işbirlikli olarak çalışmak üzere düzenli olarak bir araya geldikleri gruplar değildir. MÖT'ler öğretmenlerin amaçlı bir şekilde birbirlerinden öğrenmelerini sağlamanın yollarından biridir ve nitelikli öğretimi sağlamak üzere hizmet ederler (Hord, 2008). Kısaca, öğrenme toplulukları mesleki gelişimi sağlamaya yönelik öğretmen takımları çalışmalarına dayanmaktadır.

Türkiye'de öğretmenlerin öğretim amaçlı bir araya gelmeleri zümre toplantıları yolu ile sağlanmaktadır. Ancak zümre toplantılarının öğretmenler arasındaki dayanışmayı sağlamadaki yetersizliğini ortaya çıkaran çalışmalar (Albez, Sezer, Durdağı ve Ada, 2014; Şahin, Maden ve Gedik, 2011), MÖT'ün öğretmenler arasındaki işbirliğini sağlamada bir alternatif olabileceğini düşündürmektedir. MÖT'lerin kurulması ile; öğretmenlerin daha etkili öğretim uygulamaları geliştirmek ve uygulamak için birlikte çalıştığı, öğrendiği, denediği, paylaştığı ortamların oluşturulması sağlanmış olacaktır (Darling-Hammond ve Richardson, 2009).

Bu çalışmada öğretmenlerin YDP hazırlama konusundaki mesleki gelişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Ders planlarının yapılandırmacılığı yansıtması içinse üzerinde tartışılması, paylaşımında bulunulmasının önemli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Araştırmanın temel gerekçesi de bu tartışma ve paylaşma sürecini MÖT ile gerçekleştirmenin etkili bir yol olduğu düşüncesidir. Bu kapsamda ders planlarının yapılandırmacı anlayışla yazılmasını sağlamak üzere MÖT uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin MÖT'e ilişkin görüşleri belirlenmiş; uygulamanın YDP hazırlama becerileri ile YDP ve yapılandırmacılık anlayışlarında oluşturduğu değişim incelenmiş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin MÖT sürecinde;

1. MÖT hakkındaki görüşleri nasıl değişmiştir?
2. Yapılandırmacılık anlayışları nasıl değişmiştir?
3. YDP anlayışları nasıl değişmiştir?
4. YDP hazırlama becerileri nasıl değişmiştir?

Kuramsal Çerçeve

Yapılandırıcılık

Yapılandırıcı yaklaşım, öğrenenlerin aktif olarak ve kendine özgü yollarla bilgileri oluşturdukları, yorumladıkları ve yeniden düzenledikleri sayıltısına dayanır. Bu süreç, öğrencilerin öğretime ilişkin deneyimlerini mevcut bilgileriyle, içinde buldukları kültürel ve sosyal bağlamla ve öğrenmeyi etkileyen diğer etkenlerle birleştirmeleri aracılığıyla gerçekleşir (Windschitl, 1999). Kısaca yaklaşım bilginin birey tarafından kendine özgü düzeneklerle algılanıp, anlaşılıp tekrar yapılandırıldığını ana ilke olarak savunmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında birey öğrenme eyleminde aktif ve bilinçli olarak kendi bilgi dağarcığını geliştirir ve değiştirir (Gür, Dilci ve Arseven, 2013). Öğrencinin kendi öğrenme sürecinde üstlendiği bu aktif rol, öğretmenin de sorumluluklarını arttırmaktadır. Bu süreçte öğretmen sınıfındaki bireysel farklılıklara özen göstererek, fikir ve soruların açıkça ifade edildiği bir ortam ve uygun öğrenme etkinlikleri oluşturmakla yükümlüdür (Brooks ve Brooks, 1999). Oluşturulacak etkinliklerin yapılandırıcı özelliklere sahip olması için ise önbilgiyi açığa çıkarması, bilişsel uyumsuzluğu yansıtan görevler içermesi, bilgiyi uygulama fırsatı vermesi, öğrencilerin yansımalarını içermesi (Baviskar vd., 2009); öğrencinin özerkliğine, üst düzey düşünme becerilerine, tartışmalara, sorulara, diyaloga yer vermesi (Brooks ve Brooks, 1999); problem, örnek olay ya da soruları merkeze alması (Jonassen, 1999) gerektiği belirtilmektedir.

Mesleki Öğrenme Topluluğu

Puzziferro-Schnitzer (2005), öğrenme topluluğu teriminin eğitimde evrensel hale geldiğini ve bu terimle bireylerin kaynakları paylaştığı ve kendi öğretmenlerinden öğrendiklerini uygulamaya çabaladıkları bir yapıya işaret edildiğini belirtir. MÖT, öğretmenlerin sınıf uygulamalarını analiz etmek ve geliştirmek üzere birlikte çalıştıkları sistematik bir süreçtir (DuFour, 2005). MÖT'ler amacına göre okul temelli, bölge temelli veya ulusal olabilir (Annenberg Institute for School Reform, 2004). Ancak özellikle öğretmenler arasında oluşturulan öğrenme toplulukları ayrı bir öneme sahiptir; çünkü öğretmen gelişim programları öğretmenlerin beklentisinin aksine çoğu zaman doğrudan sınıflara etki edecek şekilde kurgulanmaz ve bu nedenle çoğu zaman başarısız olur (Guskey, 2002); öğrenme toplulukları bu noktada etkili bir seçenek olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler öğrenme topluluklarında kendi uygulamalarını ve öğrencilerin performansını gözden geçirmek, daha etkili öğretim uygulamaları geliştirmek ve uygulamak için birlikte çalışır ve sürekli bir iletişim içine girerler; öğrenir, dener, kendi bilgi ve uygulamalarını paylaşırlar. Öğrenme topluluklarında birlikte çalışmaya ve araştırmaya başladıklarında yeni stratejiler, kavramlar oluşturur ve yeni fikirleri uygulama konusunda birbirlerini desteklerler (Darling-Hammond ve Richardson, 2009).

Hord (1997, 2004) öğrenme topluluklarının sağlıklı işleyebilmesi için, sahip olması gereken özellikleri beş boyutta toplamıştır. "Paylaşılan ve destekleyici liderlik", "paylaşılan değerler ve vizyon", "birlikte öğrenme ve uygulama", "paylaşılan kişisel uygulama" ve "destekleyici koşullar" olarak isimlendirilen bu boyutlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik: Bir okulu öğrenme topluluğuna dönüştürmenin yolu, okul liderinin tüm öğretmenlerin bir topluluk olarak gelişimine fırsat vermesi ile gerçekleşebilir. Liderler otoriteyi, gücü ve karar verme süreçlerini paylaşırlar (Hord, 1997, 2004; Hirsh ve Hord, 2008; Hipp, Huffman, Pankake ve Olivier, 2008; Zhang ve Pang, 2016).

Paylaşılan değerler ve vizyon: Ortak bir amaca sahip olmak, okul vizyonunu oluşturmak ve MÖT'lerin birlikte nasıl çalışacağını belirlemek için temel bir öğedir. Öğretmenler öğrenci öğrenmesine odaklı bir vizyonu paylaşır ve öğretim kararlarına rehberlik edecek, birlikte çalışmalarını kolaylaştıracak davranış normlarını oluştururlar (Hord, 1997, 2004; Eaker, DuFour ve DuFour, 2002; Hirsh ve Hord, 2008; Hipp vd., 2008).

Birlikte öğrenme ve uygulama: Öğretmenler öğrenme fırsatlarını geliştirmek, problemleri çözmek ve planlamak için işbirlikli çalışır ve bilgilerini paylaşırlar. Öğretmenler MÖT'lerde sürekli "iyi örnekleri" arar. Yansıtıcı diyaloglar ve sorgulama yoluyla öğrenci, öğretim ve öğrenmeyle ilişkili konu ve problemler hakkında paylaşımlarda bulunurlar (Hord, 1997, 2004; Eaker vd., 2002; Hirsh ve Hord, 2008; Hipp vd., 2008).

Paylaşılan Kişisel Uygulama: Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek öğretim uygulamaları hakkında dönüt almak için bir araya gelir ve birbirlerini gözlerler. Kendi uygulamalarını paylaşır, aldıkları dönütleri sınıflarına aktarırlar (Hord, 1997, 2004; Hipp vd., 2008; Hirsh ve Hord, 2008; Zhang ve Pang, 2016).

Destekleyici Koşullar: Destekleyici koşullar, öğretmenlerin ne zaman, nerede ve nasıl bir araya geldiklerini tanımlar. Öğrenme topluluklarının verimli olması için yer, zaman, teknoloji gibi fiziksel koşulların ve güven, saygı gibi yapısal koşulların bir araya gelmesi gerekir (Hord, 1997, 2004; Hirsh ve Hord, 2008; Hipp vd., 2008).

Alanyazın Taraması

Alanyazında öğrenme topluluklarının oluşturulma sürecini ve daha nitelikli öğrenme topluluklarının oluşturulmasına yönelik olarak öğretmenlerin öğrenme topluluklarındaki deneyimleri, beklentileri ve algılarını (Chen ve Wang, 2015; Graham ve Ferriter, 2010; Michelen, 2011; Murphy, 2012; Peterson, 2014; Sackney, 2011; Scott, Clarkson ve McDonough, 2011; Svanbjörnsdóttir, Macdonald ve Frimannsson, 2016; Tam, 2015; Yamraj, 2008) ele alan çalışmalar görülmektedir. Bu çalışmalarda, öğrenme topluluklarının öğretmenlerin gelişiminde ve değişiminde yarattığı olumlu etki vurgulanmakta; öğretmenlerin MÖT'lerde özellikle işbirlikli çalışmaktan; öğretim amaçlı iletişim kurmaktan ve paylaşımda bulunmaktan yarar sağladıkları ifade edilmektedir.

MÖT'lerin daha nitelikli öğrenme-öğretme süreçleri oluşturma yönündeki etkisi de araştırmalarda incelenmiştir. Padwad ve Dixit (2008) 18 İngilizce öğretmeni ile yürüttükleri çalışmada MÖT'e katılmanın öğretmenlerin öğretimle ilgili problemleri tanımlama, eleştirel bir yaklaşım getirme ve çözüm bulma becerilerinde daha iyi bir performansla sonuçlandığını vurgulamışlardır. Tam (2015) ise MÖT'lerin öğretmenlerin uygulamalarında yarattığı etkiyi incelediği çalışmasında, MÖT'e katılmanın öğretmenlerin motivasyonlarını arttırdığını belirtirken, öğretim uygulamalarında ise geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir değişim oluşturduğunu vurgulamıştır. MÖT'lerin yapılandırmacı öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini vurgulayan başka çalışmalar da yapılmıştır. Örneğin; Rahman (2011) fen öğretmenleri üzerinde yürüttüğü çalışmada, MÖT'lerin öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarını öğrenmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bir başka çalışmada ise (Dogan, Pringle ve Mesa, 2016) MÖT'lerin fen öğretmenlerinin uygulama ve bilgileri üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar incelenmiştir. İncelenen araştırmalar çerçevesinde MÖT'lerin öğretmenlerin pedagojik içerik bilgilerini arttırdığı ve öğretmenleri geleneksel yaklaşımdan sorgulama temelli bir yaklaşıma yönelttiği belirtilmiştir. Caton (2014) ise Amerika ve Finlandiya eğitim sistemlerinde, mesleki gelişimin yapılandırmacı fen öğretimini ne ölçüde etkilediğini incelediği çalışmasında, Finlandiya'da fen öğretiminin yapılandırmacı yaklaşımla daha uyumlu olduğunu belirtmiştir. Amerika'da mesleki gelişimin öğretmenlik sertifikalarının devam etmesini sağlamak için okul bölgeleri tarafından zorunlu tutulan bir süreç olarak yapılandırılırken, Finlandiya'da MÖT'ler yoluyla sağlanmasını ise bu durumun sebeplerinden biri olarak açıklamıştır. İncelenen araştırmalar bağlamında MÖT'lerin yapılandırmacı öğretim uygulamalarını sağlamada etkili bir yol olacağı söylenebilir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma, bir ilkokulda YDP hazırlama becerilerine odaklanan MÖT uygulamasını incelemektedir. Öğretmenlerin MÖT deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan örnek olay çalışması kullanılmıştır. Bir örnek olay kapalı bir sistemin analiz edilmesi ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasıdır. Kapalı bir sistem, bir olgunun örneği olan tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum, bir topluluk ya da özel bir uygulama olabilir (Merriam, 2014).

Katılımcılar

Çalışma grubunun belirlenmesinde bilgi açısından zengin durumlarda derinlemesine çalışılmasına izin veren amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 1999). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak bir özel okul seçilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada öğretmenlerin her hafta iki buçuk saatlerini düzenli olarak MÖT çalışmasına ayırmaları gerektiği için katılımda gönüllüğün sağlandığı, erişilmesi kolay olan bir okul seçilmiştir. Seçilen okulda, ilkokul düzeyinde görev yapmakta olan dört sınıf öğretmeni çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Kıdem	Mezuniyet
1.sınıf	Kadın	30	Eğitim Enstitüsü
2.sınıf	Kadın	4	Eğitim Fakültesi
3.sınıf	Kadın	43	Açık Öğretim Fakültesi
4.sınıf	Kadın	28	Eğitim Fakültesi

Örnek Olay: MÖT Uygulaması

Araştırmada gerçekleştirilen MÖT uygulaması örnek olay olarak ele alınmıştır. Araştırmacı tarafından uygulamanın amacı ve süreci öğretmenlere ve okul müdürüne uygulama öncesinde açıklanmıştır. Uygulama için öğretmenlerin ve araştırmacının yuvarlak bir masa etrafında yüz yüze etkileşim kuracakları bir çalışma ortamı hazırlanmıştır. Uygulama 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde sekiz hafta boyunca haftada bir gün iki buçuk saat, araştırmacının liderliğinde gerçekleştirilmiştir. MÖT uygulaması boyunca her bir hafta YDP hazırlama becerisine yönelik farklı boyutlar ele alınmıştır. Ele alınan boyutlar yapılandırmacılığın kuramsal çerçevesi, yapılandırmacı sınıf ortamı, giriş etkinlikleri, süreç etkinlikleri, ölçme değerlendirme etkinlikleri, materyal geliştirme, YDP inceleme olarak sıralanmıştır. Son hafta yapılandırmacılıkla ilgili öğrenilenler üzerine tartışma süreci gerçekleştirilmiştir. Toplantılarda ilk saatte o haftaki konuyla ilgili bilgi paylaşımında bulunulmuştur. Bu süreçte öncelikle ilgili başlığa ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ardından konuya ilişkin kuramsal yapı, tartışma ve soru-cevap yöntemleri kullanılarak paylaşılmıştır. Tartışma sürecine rehberlik etmesi için öğretmenlere o haftaki konuya ilişkin genel başlıkları içeren ders notları dağıtılmıştır. Sonrasında on dakika ara verilmiş, ardından konuya ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulan örnekler (giriş, süreç, ölçme-değerlendirme etkinlik örnekleri, ders planı ve materyal tasarısı örnekleri) öğretmenlere dağıtılarak değerlendirmeleri alınmıştır. Kalan zamanda ise öğretmenler kendi örnek uygulamalarını paylaşarak tartışmış ve birbirlerine önerilerde bulunmuşlardır. Her toplantı sonunda konuyla ilgili okumalar görev olarak verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada farklı yöntemler kullanmak, araştırma bulgularının geçerliğini sağlamak için iyi bir yoldur (Mathison, 1988). Derinliği ve zenginliği sağlamak için bu çalışmada farklı veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Veri toplama yöntemleri olarak odak grup görüşmeleri, metaforlar ve doküman incelemesi kullanılmıştır.

Odak Grup Görüşmeleri

Öğretmenlerin MÖT uygulamasına, yapılandırmacılık ve YDP anlayışına ait görüşleri MÖT uygulamasının başında ve sonunda yapılan yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Görüşme sorularının belirlenmesi amacı ile konu ile ilgili alanyazın incelenmiş ve görüşme soruları araştırmanın amacı doğrultusunda "MÖT" ve "Yapılandırmacılık" olmak üzere iki temel tema altında toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından belirtildiği gibi odak grup görüşmelerinde konu araştırma alt sorularının 3-4'ü geçmemesi istenir. Bu kapsamda hazırlanan görüşme formu EK 1'de sunulmuştur. Hazırlanan sorularla ilgili olarak program geliştirme uzmanından içerik ve Türk Dili uzmanından dil uygunluğu bakımından görüş alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 45 dakika sürmüştür.

Grup görüşmeleri sırasında öğretmenler ses kayıt cihazından rahatsız olacaklarını belirttikleri için not alma yöntemi kullanılmıştır. Notlar düzenlendikten sonra öğretmenlere okutularak eksik veya yanlış ifade olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Metafor

Öğretmenlerin YDP anlayışlarındaki değişime ilişkin veri toplamak için öğretmenlere metaforlarını ve metaforlarına ilişkin açıklamalarını yazmaları için çalışmanın başında ve sonunda hazırlanan form (EK 2) verilmiştir. Metaforların yazılması için uygulamanın başında ve sonunda 15 dakika süre kullanılmıştır.

Doküman İncelemesi

Çalışmada YDP hazırlama becerisindeki değişimi görebilmek için doküman incelemesi yapılmış ve ders planları incelenmiştir. Öğretmenlerden uygulamanın başında ve sonunda seçtikleri kazanımlara ait YDP hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan planlar geliştirilen "Ders Planı Puanlama Anahtarı" (EK 3) ile değerlendirilmiştir.

Ders planı puanlama anahtarı, alanyazın (Baviskar vd., 2009; Brooks ve Brooks, 1999; Jonassen, 1999) incelenerek oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğine uygunluğu açısından iki program geliştirme uzmanının; dil ve anlam açısından bir Türk dili uzmanının görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Puanlama anahtarının son halinde "Teknik Yapı" "Bütünsel Yapı" "Giriş Etkinlikleri" "Süreç Etkinlikleri" ve "Kapanış Etkinlikleri" olmak üzere beş bölüm ve 25 ifade yer almaktadır. Puanlama anahtarında yer alan her bir madde için üç başarı düzeyi belirlenmiş ve 1-2-3 olarak puanlanmıştır. Puanlama anahtarının deneme uygulaması formasyon programı kapsamında Özel Öğretim Yöntemleri dersinde öğretmen adayları tarafından geliştirilen ders planlarının değerlendirilmesi ile yapılmıştır. Bu yolla anahtarın işlediği görülmüştür. Ders planından alınabilecek puan aralığı 25 ile 75 arasındadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada odak grup görüşmelerinden elde edilen sonuçlar betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analize göre edinilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir, yorumlanır ve görüşülen kişilerin görüşlerini doğrudan yansıtmak amacı ile sık sık doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla araştırmacı tarafından not alınan görüşler önceden belirlenen MÖT ve Yapılandırmacılık temaları altında toplanmıştır. Aynı işlem iki farklı program geliştirme uzmanı tarafından da yapılmıştır. Ardından temalar ve temalar altında yer alan soruların işleyip işlemediğine ilişkin tartışılmıştır. Raporlaştırma sürecinde temalara uygun alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin YDP anlayışlarına ilişkin veri toplamak için metaforlardan yararlanılmıştır. Bu yolla öğretmenlerin YDP'ye ilişkin kitaplarda yazan tanımların ötesinde gerçek düşüncelerini, YDP'yi nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Metaforlar araştırmacıyla birlikte iki program geliştirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Araştırmacı ve uzmanlar birbirinden bağımsız olarak metaforlar için kodlama yapmış, ardından bir araya gelerek metaforlar ile açıklamalar arasındaki ilişki çerçevesinde metaforlara ilişkin oluşturulan kodları tartışmış ve kategorize etmiştir. Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar ve kodlar tablolştırılmış; oluşturulan metaforlara ait açıklamalar doğrudan alıntı ile verilmiştir.

Hazırlanan ders planlarını değerlendirmek için "Ders Planı Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Ders planlarına ilişkin puanlama, araştırmacı haricinde iki farklı program geliştirme uzmanı tarafından daha yapılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirlik için puanlayıcı sayısı ikiden fazla olduğu için (Can, 2014) Kendall'ın uyum katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde Kendall'ın uyum katsayısı ilk planlarda $W=0.91$ ($p<.05$) ve son planlarda $W=0.093$ ($p<.05$) olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuca göre puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde uyum olduğu söylenebilir. Görüş ayrılığı olan maddeler tartışılarak tekrar değerlendirilmiştir. Ders planları puanlandıktan sonra, puanlama anahtarından yer alan her bir boyut için ortalama değerleri sunulmuştur.

Bulgular

Bulgular MÖT ve Yapılandırmacılık temaları altında sunulmuştur. Odak grup görüşmelerinden edinilen veriler yoluyla "öğretmenlerin MÖT sürecinde MÖT hakkındaki görüşleri nasıl değişmiştir?" sorusuna cevap aranmıştır. MÖT teması altında bulgular odak grup görüşmelerinin analizi sonucunda MÖT hakkındaki beklentilerdeki değişim, MÖT'ün özelliklerine ilişkin görüşler ve MÖT'ün zümre toplantılarından farkı çerçevesinde sunulmuştur.

Yapılandırmacılık teması altında odak grup görüşmelerinden edinilen veriler yoluyla "Öğretmenlerin MÖT sürecinde yapılandırmacılık anlayışları nasıl değişmiştir?" sorusuna ve odak grup görüşmeleri ile metafor ifadelerinden edinilen veriler yoluyla "Öğretmenlerin MÖT sürecinde YDP anlayışları nasıl değişmiştir?" sorusuna cevap aranmıştır. Ders planlarının incelenmesi yoluyla ise "YDP hazırlama becerileri nasıl değişmiştir?" sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu tema altında bulgular "yapılandırmacılık anlayışlarındaki değişime ilişkin bulgular", "YDP anlayışlarındaki değişime ilişkin bulgular", "YDP hazırlama becerilerindeki değişime ilişkin bulgular" çerçevesinde sunulmuştur.

MÖT Temasına İlişkin Bulgular

Uygulamadan önce öğretmenlerin MÖT beklentilerinde öne çıkan görüşlere bakıldığında tüm öğretmenlerin özellikle bilgi ve deneyim paylaşımına vurgu yaptıkları görülmektedir. Ancak beklentilerin daha ayrıntılı ifade edilmesi istendiğinde 4. Sınıf öğretmeni dışında her öğretmenin doğrudan sorun yaşadığı durumları, eksiklik hissettiği yönleri belirttiği görülmektedir. İki öğretmenin ifadeleri örnek olarak verilmiştir.

Burada tüm çocuklar birbirinden farklı. Biri drama yöntemiyle daha iyi öğreniyorken diğer bir öğrenci sunu yöntemiyle öğreniyor. Bu konu ile ilgili eksiklerimi giderebilirim diye düşünüyorum (2. Sınıf öğretmeni).

Sınıfımda iki tane derslere katılma konusunda sorun yaşadığım öğrencim var. Onlara ulaşma konusunda bir şeyler öğrenirim diye düşünüyorum. Sınıf ortamındaki durumlarla ilgili de olabilir. Paylaşımlarla kendimi zenginleştirmeyi bekliyorum (3. Sınıf öğretmeni).

Uygulamadan sonra öğretmenler beklentilerinin karşılandığını ve paylaşımda bulunmanın onları en çok mutlu eden yön olduğunu ifade etmişlerdir. İki öğretmenin yöntem-teknik konusunda, birinin merak uyandırma konusunda, bir diğerinin ise etkinlikleri paylaşma konusunda beklentilerinin karşılanmasına özellikle değindikleri görülmüştür. İki öğretmenin görüşleri örnek olarak verilmiştir.

Beklentilerimin üstünde bir süreç yaşadım. Zevkle geldim. Bir arada paylaşımlarda bulduk. Bunlar gelişmemizi sağladı. En çok yöntem teknik konusunda gelişme sağladığımı düşünüyorum. Farklı bir bakış açısı kazandım (1. Sınıf öğretmeni).

En başta sınıf öğretmenleri olarak buluşabildiğimiz, eğitime dair birçok şeyi paylaşabildiğimiz ortak bir saatimiz oldu. Her birimizin yaptıklarından paylaşımlarda bulduk. Birbirimizden farklı yöntemleri öğrendik (3. Sınıf öğretmeni).

Öğretmenler MÖT'ün zümre toplantılarından farkı konusunda uygulama öncesinde görüş bildirmemişler sonrasında ise zümre toplantılarının daha kesin sınırlarla belirlenmiş olduğunu, öğretimle ilişkisinin düşük olduğunu; MÖT'ün ise zenginleştirici ve doğrudan süreçle ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. İki öğretmenin görüşleri örnek olarak verilmiştir.

Zümre toplantıları daha kesin çizgilerle ilerliyor ve daha çok her öğretmenin kendi aktifliği düzeyinde gidiyor (2.sınıf öğretmeni).

Zümre toplantılarında daha çok yapılacak işler, alınacak kitaplar vb. konuşulur burada eğitim üzerine tartıştık, neyi nasıl yaparsak daha etkili olur tartıştık, eleştiriler olumlu dil kullanılarak yapıldı (3. Sınıf öğretmeni).

Öğretmenlerin MÖT çalışmasının özelliklerine ilişkin uygulama sonrası belirttikleri görüşleri de bu tema altında incelenmiştir. Paylaşılan destekleyici liderlik boyutuna yönelik olarak öğretmenler hem okul müdürü hem de MÖT lideri hakkında görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler liderin tutumunu olumlu ve destekleyici bulduklarını belirtmişlerdir. İki öğretmen, müdürün bu çalışma sırasında ek görev vermesinden rahatsızlıklarını belirtmiştir. Bir öğretmenin ifadesi örnek olarak verilmiştir.

Liderin çok çalışması ve güler yüzlü olması kesinlikle olumlu etkiliyor. Arada ek görevler tören hazırlığı gibi bu çalışmaya vakit ayırmayı biraz zorlaştırabiliyor (2. Sınıf öğretmeni).

Paylaşılan değerler ve vizyon boyutunda öğretmenlerin MÖT'ün mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı konusunda hemfikir oldukları ve ortak bir amaç etrafında toplandıklarına inandıkları görülmektedir. Bir öğretmenin ifadesi örnek olarak verilmiştir.

Ortak bir dil geliştirmemiz sağlandı. Hepimiz kendimizi geliştirmek, paylaşmak, ortak amaçlarda hemfikir olmak konusunda geliştik (1. Sınıf öğretmeni).

Birlikte öğrenme ve uygulama boyutunda öğretmenlerin bir takım ruhu oluşturduklarına inandıkları görülmektedir. İşbirlikli öğrenme, fikir alışverişi, takım olma gibi kavramlara vurgu yapılmıştır. İki öğretmen bu süreçte birincil ilişkilerin de geliştiğini belirtmiştir. İki öğretmenin ifadesi örnek olarak verilmiştir.

Çok iyi bir takım olduğumuzu düşünüyorum. Sadece okul yaşamında değil özel yaşamımızda da birbirimize destek olduk (1. Sınıf öğretmeni).

Kesinlikle bir takım olduğumuza inanıyorum. Anlattığımız sorunları kendi sorunlarımız gibi ciddiye alıp önerilerde bulunduk. Önerilen fikirler çok zenginleştirici oldu. Birbirimizi daha iyi tanıdık ve önyargılar yerini gerçek değerlere bıraktı (2. Sınıf öğretmeni).

Paylaşılan kişisel uygulama boyutunda hem kendi uygulamalarını paylaştıklarını hem de arkadaşlarının uygulamalarından faydalandıklarını belirtmişlerdir. Birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri arkadaşlarının paylaşımlarını kendi sınıf uygulamalarında kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmenin ifadesi örnek olarak verilmiştir.

Çok iyi ve yaratıcı uygulamalar öğrendim. Sınıfıma da doğrudan uyguladım, çok yararlı oldu (1. Sınıf öğretmeni).

Destekleyici Koşullar boyutuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin bilgisayar sayısının yetersizliğinden ve internetin yavaşlığından şikayet ettikleri görülmektedir. Üçüncü sınıf öğretmeni zaman ayarlamasından, 4. sınıf öğretmeni yazıcı probleminden de bahsetmektedir. Bir öğretmenin ifadesi örnek olarak verilmiştir.

Zamanda sıkıştım. Dersler içinde zor oldu zaman ayarlamak. İnternet, bilgisayar, zor işliyor. Yer uygun ancak zaman sorun, ders yoğunluğundan dolayı yorgun geldim (3. sınıf öğretmeni).

Öğretmenlere son olarak bu boyutlardan hangisini en çok önemsedikleri sorulduğunda, tüm öğretmenler "birlikte öğrenme ve uygulama" boyutuna önem verdiklerini ifade etmişlerdir.

Yapılandırıcılık Temasına İlişkin Bulgular

Yapılandırıcılık Anlayışında Oluşan Değişime İlişkin Bulgular

MÖT uygulamasından önce öğretmenler yapılandırıcılık tanımlarında “öğrenci farklılıklarını gözönüne alma, öğretmenin rehberliği, yansıtma, öğrencilerin aktifliği” kavramlarını kullanmışlardır. İki öğretmenin ifadesi örnek olarak verilmiştir.

Öğrencilerin farklılıklarını gözönünde bulundurmaktır (1. Sınıf öğretmeni).

Öğrencinin aktif olduğu kendini ifade ettiği bir yaklaşımdır (4. Sınıf öğretmeni).

Uygulama sonrasında ise tanımlamaların bir derinlik kazandığı görülmektedir. Özellikle “önbilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilmesi”, “problem çözme ve araştırma süreci”, “yaparak yaşayarak öğrenme”, “materyal kullanımı ve zenginleştirme” vurguları göze çarpmaktadır. İki öğretmenin ifadesi örnek olarak verilmiştir.

Problem çözme odaklı, öğrenmenin günlük hayatla ilişkilendirildiği, farklılaştırılmış eğitimin ön planda tutulduğu yaklaşım. Öğrenci ve öğretmen araştırma sürecine dahil olur (2. Sınıf öğretmeni).

Materyal kullanma, farklılaştırılmış çalışmalarla zenginleştirmenin yapıldığı, yansıtmanın önemli olduğu anlayış (4. Sınıf öğretmeni).

YDP Anlayışındaki Değişime İlişkin Bulgular

Uygulamadan önce öğretmenlerin odak grup görüşmelerinde “süre ayarlama, öğretimi farklı öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarılma ve etkinlik yazma” boyutlarında sorun yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Süre ayarlaması, öğretimi farklı öğrenci ihtiyaçlarına uyarlayamama, ölçme değerlendirme etkinlikleri (1. sınıf öğretmeni).

Öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılaştırma, giriş ve ölçme etkinliklerinde zorlanma (3. Sınıf öğretmeni).

Uygulamanın sonunda ise öğretmenler bu konudaki sorunlarının azaldığını belirtmişlerdir.

Farklı öğrenci ihtiyaçlarına yönelik etkinlik çeşitliliği sağladım, her öğrenciye hitap etme oranım arttı (1. Sınıf öğretmeni).

Araştırmada YDP anlayışına ait değişim ders planı metaforları yoluyla da incelenmiştir. Çalışmada öğretmenler alfabetik sıraya göre "beyin, dağ tırmanışı, menü, merdivenin üst basamağı, navigasyon, orman, pusula, yol haritası" metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenler tarafından oluşturulan metafor ifadeleri açıklamaları ile birlikte değerlendirilerek kodlar oluşturulmuş ve kategorize edilmiştir. Bu süreç, araştırmacıların metaforlar ve açıklamalarındaki temaları anlamasını ve ilk metaforlardan son metaforlara kavramsal bir değişimin oluşup oluşmadığını belirtmeye yardımcı olmasını (Akar ve Yıldırım, 2009) sağlamak amacı ile yapılmıştır. Metaforlar açıklamaları ile birlikte değerlendirildiğinde oluşturulan kodlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Ders Planı Metaforları

Öğretmen	Ön Metafor	Kodlar	Son Metafor	Kodlar
1	Menü	Doğrusal plan	Merdivenin en üst basamağı	Hedef odaklı plan Yol gösterici plan
2	Navigasyon	Hedef odaklı plan Yol gösterici plan	Beyin	Sürekli değiştirilen plan Farklılıkları gözetten plan
3	Yol haritası	Hedef odaklı plan Yol gösterici plan	Dağ tırmanışı	Yol gösterici plan Hedef odaklı plan
4	Pusula	Hedef odaklı plan Yol gösterici plan	Orman	Farklılıkları gözetten plan

Tablo 2 metaforlar ve kodlar bağlamında incelendiğinde "doğrusal plan", "hedef odaklı plan" "yol gösterici plan" kodlarının planlarda öğretmen merkezli geleneksel bir anlayışa işaret ettiği söylenebilir. Çünkü bu şekilde kodlanan metaforların açıklamalarında ders planının sıralı yapısına ve ulaşılacak noktaya odaklanılmıştır. Hedef odaklı olarak kodlanan planlarda hedef ön plana çıkarılsa da bir yandan da hedefe ulaşmak için alınan yola vurgu yapılmakta, ancak bu yolda öğrencinin rolüne değinilmemektedir. Bu nedenle bu planlar aynı zamanda ders planının süreci kılavuzlayan yapısına vurgu yaptığı için "yol gösterici plan" olarak da kodlanmıştır. Geleneksel anlayış kategorisi altında değerlendirilen kodlara ait metafor ifadeleri çalışmadan önce (ÇÖ) veya çalışmadan sonra (ÇS) yapıldıkları belirtilerek aşağıda verilmiştir:

Ders planı bir menü gibidir çünkü aparatif, ana yemek ve tatlı gibi belli bir sırası vardır (1. Sınıf öğretmeni, ÇÖ).

Ders planı navigasyon gibidir çünkü ilerleyeceğimiz yolu gösterir (2. Sınıf öğretmeni, ÇÖ).

Ders planı yol haritası gibidir çünkü ders işlerken yapmak istediklerini gösterir (3 Sınıf öğretmeni, ÇÖ).

Pusula gibidir, çünkü ulaşmak istediğimiz yerde bize kılavuzluk eder (4 Sınıf öğretmeni, ÇÖ).

Ders planı merdivenin en üst basamağı gibidir çünkü ulaşmak istediğiniz hedefe giden yolu gösterir (1. Sınıf öğretmeni, ÇS).

Ders planı bir dağa tırmanmaya benzer çünkü zirveye çıkmayı hedeflemişsek ulaşmak için başlamak, çalışmak gerekir (3. Sınıf öğretmeni, ÇS).

"Sürekli değiştirilen plan" ve "farklılıkları gözetilen plan" kodları ise süreç içinde farklı yollar denenebileceğine ve süreçte öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara göre planın şekillenebileceğine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle kodların öğrenen merkezli yapılandırmacı anlayışa işaret ettiği söylenebilir. Yapılandırmacı anlayış kategorisi altında değerlendirilen kodlara ait metafor ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Beyin gibidir çünkü bir sürü farklı hareket ve davranışı yapmamız gerekebilir (2. Sınıf öğretmeni, ÇS).

Ders planı orman gibidir çünkü ormanda da birbirinden farklı pek çok canlı vardır: Ağaçlar, çiçekler, hayvanlar (4. Sınıf öğretmeni, ÇS).

YDP Hazırlama Becerilerindeki Değişime İlişkin Bulgular

Ders planlarının MÖT uygulamasından önceki ilk puan ortalamaları (İPO) ve MÖT uygulamasından sonraki son puan ortalamaları (SPO) Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Ders Planı Ortalamaları

		Teknik Yapı	Bütünsel Yapı	Giriş Etkinlikleri	Süreç Etkinlikleri	Kapanış Etkinlikleri	Toplam Ortalama
1.sınıf	İPO	1,00	1,00	1,25	1,00	1,25	1,10
	SPO	2,00	2,66	2,5	2,33	2,50	2,39
2.sınıf	İPO	1,50	1,66	1,00	1,25	1,25	1,33
	SPO	2,50	3,00	2,75	2,08	2,75	2,61
3.sınıf	İPO	2,00	2,00	1,00	1,91	2,00	1,78
	SPO	2,5	2,66	2,5	2,41	2,50	2,51
4.sınıf	İPO	2,00	1,33	1,25	1,00	1,25	1,36
	SPO	2,00	2,33	2,25	2,16	1,75	2,09
Boyut Toplam	İPO	1,62	1,49	1,12	1,29	1,43	1,39
Ortalamalar	SPO	2,25	2,66	2,50	2,24	2,37	2,40

Tablo 3 incelendiğinde tüm öğretmenlerin planlarının yapılandırıcı anlayışa doğru gösterdiği değişim hem boyutlar hem de toplam puan ortalamalarında görülmektedir. Toplam puanlar açısından ilk plan ortalamaları 1,39 iken son plan ortalamaları 2,40 olarak hesaplanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın birinci problemine yönelik olarak öğretmenlerin MÖT hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde değiştiği ortaya çıkmıştır. MÖT teması altında öğretmenler uygulamadan önce bilgi ve deneyim paylaşımını gerçekleştirebilmeyi beklerken; sonrasında beklentilerinin karşılandığını ifade etmiş ve uygulamada kendilerini en mutlu eden noktanın paylaşımında bulunmak olduğunu vurgulamışlardır. Alanyazında da aynı nokta (Murphy, 2012; Peterson, 2014; Schmoker, 2006; Yamraj, 2008) vurgulanmaktadır. Bu durum öğretmenlerin çalıştıkları okulda çoğu zaman birbirleriyle iletişime girmek ve paylaşımında bulunmak için fırsat bulamadıklarını düşündürmektedir. Yine öğretmenlerin uygulamadan önce beklentilerini ayrıntılandırırken daha çok kendi sınıflarında sorun yaşadıkları durumları ifade etmeleri, MÖT uygulamasını öğretimlerini geliştirmek için fırsat olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Yamraj'ın (2008) öğretmenlerin MÖT uygulamasında temel amaçlarının kendi öğretim uygulamalarını geliştirmek olduğunu belirtmesi, Schmoker'ın (2006) MÖT'ün öğretimi sürekli geliştiren yapısına ve Guskey'in (2002) doğrudan sınıf öğretimine odaklanan yapısına vurgu yapması, bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

MÖT'ün zümre toplantılarından farkı konusunda öğretmenler MÖT'ün daha esnek, zenginleştirici ve doğrudan süreçle ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. MEB'in ilgili yönetmeliği (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014) incelendiğinde zümre toplantılarının öğretim yılının başında, ortasında, sonunda ve ihtiyaç duyulduğunda yapılabileceği ve bu toplantılarda öğretim sürecine ilişkin her türlü konunun işbirlikli bir biçimde görüşülebileceği belirtilmektedir. Ancak bu toplantılar çoğunlukla bir iş yükü olarak görülmekte ve amacına uygun yapılmamaktadır. Alanyazında da zümre öğretmenlerinin çalışmalarında yalnız bırakıldığı, takım olma bilincinin yerleşmesinde sorunlar olduğu (Albez vd., 2014) belirtilmektedir. Oysa zümre toplantılarının amacı bünyesindeki öğretmenler arasında dayanışmayı arttırmaktır. Bunun sağlanamamasının sebebi bir güven ortamı oluşturulamamasına bağlanabilir. Öğretmenler zümre toplantılarında yaptıkları yorumun bir kınama ile karşılanmasından endişe ederler (Graham ve Ferriter, 2010). Halbuki MÖT'de öğretmenler aynı amaç doğrultusunda bir güven ortamı içinde çalıştıkları için bu endişe görülmez. Belirtilen nedenler, öğretmenlerin MÖT'ler ile zümre toplantıları arasındaki farklılıklara yönelik görüşlerinin sebebi olabilir.

Öğretmenler MÖT'ü temel özellikleri açısından değerlendirmişlerdir. Paylaşılan destekleyici liderlik boyutuna yönelik olarak hem okul müdürü hem de MÖT uygulaması lideri hakkında görüş bildirilmiştir. Okul müdürünün tutumunun olumlu ve destekleyici olduğu belirtilmiştir. Okul müdürünün çalışmanın başında yapılan toplantıya katılması, takım çalışmasının önemini belirtmesi ve MÖT çalışmalarının bitiminde çalışmanın verimli geçip geçmediğini sormak üzere toplantı odasına gelmesi önemlidir. Öğretmenler okul müdürlerinin bu çalışmaya destek verdiğini bilerek katılmışlardır. Bu noktada okul müdürlerinin MÖT'lerin oluşturulmasında hayati bir rol oynadığının unutulmaması gerekir (Lunenburg, 2010). Okul müdürlerinin zaman zaman MÖT toplantılarında bir katılımcı olarak hazır bulunması, öğretmenlerin süreçte memnun oldukları ya da olmadıkları durumları görebilmeleri için önemlidir. Çalışmaya liderlik yapan araştırmacının rolü de olumlu ve destekleyici olarak değerlendirilmiştir. Bu nokta, çalışmanın sağlıklı bir şekilde yürütüldüğünün göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Paylaşılan değerler ve vizyon boyutunda öğretmenlerin MÖT'ün mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı konusunda hemfikir oldukları ve ortak bir amaç etrafında toplandıklarına inandıkları görülmektedir. Bu noktada MÖT başlamadan önce okul müdürünün mesleki gelişimin okul için önemini belirtmesi, YDP hazırlamanın yararlarını ve okulun bu konuya verdiği değeri vurgulaması önemlidir. MÖT uygulamasının doğrudan öğretmenlerin fayda görebilecekleri bir noktaya hitap etmesi, değerler ve vizyon hakkında öğretmenlerin süreç içinde tartışmış olması, ortak vizyonu net bir şekilde kavramış olmalarının sebebi olarak düşünülebilir. Scott ve diğerleri (2011) da yaptıkları MÖT

çalışmasında bu boyut açısından ortak bir anlayış olduğunu vurgulamış ve bu durumun sebeplerinden birini çalışmanın başında, öğretmenlere dağıtılan bilgi mektuplarında vizyonun açıklanmış olmasına bağlamışlardır.

Birlikte öğrenme ve uygulama boyutunda öğretmenlerin bir takım ruhu oluşturduklarına inandıkları görülmektedir. Tüm öğretmenler bu boyutta işbirlikli öğrenme, fikir alışverişi, takım olma gibi kavramlara vurgu yapmışlardır. İki öğretmen bu süreçte birincil ilişkilerin de geliştiğini belirtmiştir. Yamraj (2008) MÖT uygulamasına başlarken karşılaşılan zorlukları incelediği çalışmasında; Michelen (2011) MÖT'e katılmanın bir öğretmenin mesleki yaşamı üzerindeki etkisini incelediği araştırmada; Peterson (2014) öğretmenlerin MÖT'lere ilişkin algularını araştırdığı çalışmasında, öğretmenler arasındaki iletişimin arttığını belirtmişlerdir. Bu açıdan çalışmanın bulgularının alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir.

Paylaşılan kişisel uygulama boyutunda hem kendi uygulamalarını paylaştıklarını hem de arkadaşlarının uygulamalarından faydalandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler MÖT'e ait beklentilerinde de deneyimleri paylaşmanın önemini belirtmişlerdir. Zhang ve Pang (2016) da MÖT'ün temel özelliklerini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada, bu özelliği MÖT'lerin işbirlikli öğrenmeye yönelik yapısı içinde önemli bir boyut olarak değerlendirmişlerdir. Chen ve Wang (2015) MÖT'ün evrilme sürecini inceledikleri boyutsal çalışmada bilgi ve uygulama paylaşımının önemini ortaya koymuşlardır. MÖT'de öğretmenler dışarıdan gelen eğitimcilerden değil birbirlerinden bilgi alırlar. Kendi uygulamalarını sunar, tartışır, özdeğerlendirme yapar ve geliştirirler. Çalışma öğretmenler tarafından bu açıdan yararlı bulunmuştur.

Destekleyici koşullar boyutuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin bilgisayar sayısının yetersizliğinden, internetin yavaşlığından şikayet ettikleri görülmektedir. Ayrıca zaman ayarlaması ve yazıcı probleminden bahsedilmiştir. MÖT, dört öğretmenin ortak zamanı olan Cuma günleri yapılmıştır. Cuma günlerinin aynı zamanda öğretmenlerin hafta sonu ödevlerini verdikleri gün olması, zaman açısından zorluk yaşamalarının sebebi olabilir. Çünkü MÖT çalışmaları, öğretmenlerin öncesinde okuma yapmalarını, örnek uygulamalar geliştirmelerini gerektiren, ön hazırlık açısından zaman alan çalışmalardır. Meslek yaşamları içinde mesleki gelişimlerine yönelik böyle bir çalışma yapmamış olmaları, öğretmen grubunun bu açıdan zaman ayarlamasında sorun yaşamalarının sebebi olarak düşünülebilir. Alanyazında pek çok çalışmada da zaman probleminin dile getirildiği görülmektedir (DuFour, 2002; Hirsh ve Hord, 2008; Yamraj, 2008). Öğretmenler zaman problemi dışında teknolojik yetersizliklerden de bahsetmiştir. Öğretmenlerin topluluk içinde tartışılan konularda araştırma yapabilmesi için bu açıdan da desteklenmeleri gerekir.

Öğretmenlere özelliklerden hangisini en çok önemstedikleri sorulduğunda tüm öğretmenler "birlikte öğrenme ve uygulama" boyutuna önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin birlikte öğrenebilecekleri ortamlara duydukları gereksinim alanyazında (Murphy, 2012; Peterson, 2014; Schmoker, 2006; Yamraj, 2008) da belirtilmektedir.

Araştırmanın ikinci problemde yapılandırıcılık anlayışlarındaki değişim ele alınmıştır. Yapılandırıcılık tanımları incelendiğinde MÖT'den önce "öğrenci farklılıklarını gözönüne alma, öğretmenin rehberliği, yansıtma, öğrencilerin aktifliği" kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlar (Brooks ve Brooks, 1999) yapılandırıcılığın temel özellikleri içinde ele alınan kavramlar arasındadır. Ancak hiçbir tanımda tüm özellikler birlikte ele alınmamış ve bu özelliklerin nasıl uygulanacağına ilişkin bir vurgu yapılmamıştır. Bu durum öğretmenlerin yapılandırıcılığa ait çerçeve düzeyde bilgileri olmasına rağmen bu bilgiyi uygulama sürecine taşıyamadıklarını düşündürmektedir. MÖT sonrasında ise tanımlamaların bir derinlik kazandığı, daha kapsamlı hale geldiği görülmektedir. Özellikle "önbilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilmesi", "problem çözme ve araştırma süreci", "yaparak yaşayarak öğrenme", "materyal kullanımı ve zenginleştirme" vurguları öğretmenlerin yapılandırıcılığın uygulamasına yönelik alanyazında belirtilen (Baviskar vd., 2009; Jonassen, 1999) özellikleri gözönüne aldığı göstermektedir. MÖT sonrası hazırlanan ders planları da bu görüşü desteklemektedir. Son ders planları uygulama öncesi planlarla karşılaştırıldığında

yapılandırmacı anlayışla daha uyumlu bulunmuş, belirtilen özellikleri içeren giriş, süreç ve kapanış etkinliklerine ait boyutlarda öğretmenler son planlarda daha yüksek puan almışlardır. Öğretmenlerin uygulamanın başında yapılandırmacılığa ait temel ilkeler konusunda hiçbir bilgiye sahip olmadıklarını söylemek yanlış olacaktır. Ancak ders planları değerlendirildiğinde bu bilginin planlara yansımadağı, bilgileri ile uygulamaları arasında ilişkinin kurulamadığı görülmektedir. Son planlarda yapılandırmacı anlayışı destekleyen yapı, öğretmenlerin yapılandırmacılığı kendi uygulamaları ekseninde birlikte paylaşarak, tartışarak oluşturmalarının "yapılandırmacı anlayışı sınıfıma nasıl getirebilirim?" şeklinde bir düşünme sürecini tetiklemesi ile açıklanabilir. Alanyazında öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa ait inanışları ya da bilgileri ile uygulamaları arasındaki ilişki incelenen bir konudur. Pek çok araştırma öğretmenlerin bilgileri, düşünceleri ile uygulamalarının her zaman uyumlu olmadığını göstermektedir (Gür vd., 2013; Simmons vd., 1999; Uzuntiryaki vd., 2010). Sonuç olarak uygulama öncesi ve sonrası ortaya çıkan durum, öğretmenlerin yapılandırmacılığa ait tanımlarının uygulamaya yönelik özellikleri de kapsar bir biçimde geliştiği yönündedir.

Araştırmanın üçüncü problemünde öğretmenlerin YDP anlayışlarındaki değişim incelenmiştir. Öğretmenler YDP hazırlarken zorlandıkları noktaları uygulamadan önce süre ayarlama, öğretimi farklı öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarılma ve etkinlik yazma olarak ifade etmişlerdir. Öğretimi farklı öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarılma YDP'nin önemli göstergelerindedir. Çünkü bu anlayışın temel özelliği geleneksel plan anlayışının aksine öğrenci merkezli olması (Uhrmacher vd., 2013); ders planlarının bir anlamda öğrencinin öğrenme planı olarak görülmesidir (Marlowe ve Page, 2005). Araştırmaya katılan öğretmenlerin gerekli eğitimi almadan böyle bir anlayışa yönelik etkinlik yazmakta zorlanması şaşırtıcı değildir. Son olarak öğretmenler süre ayarlama problemini ifade etmişlerdir. Özellikle etkinlik yapmak zaman alan bir süreç olduğu için öğretim programında belirtilen kazanımları yetiştirememesi endişesi ile birlikte süre bir sorun olarak görülmüş olabilir. Baştürk (2016) de öğretmen adaylarının yapılandırmacılık perspektiflerini incelediği araştırmasında, yapılandırmacılığın uygulamasına ilişkin en büyük kaygılardan birinin daha fazla zaman ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. MÖT sonrasında ise öğretmenler sorun olarak gördükleri problemlerin ortadan kalktığını ya da azaldığını belirtmişlerdir. Bu durum MÖT'ün öğretmenlerin YDP hazırlama konusunda daha yetkin hale gelmelerini desteklediğini göstermektedir. Öğretmenler tarafından hazırlanan ilk ve son planlarda, öğretimi farklı öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarılma ve etkinlik yazma boyutlarında görülen farklılıklar bu boyutta ifade edilen görüşleri desteklemektedir. Öğretmenlerin ilk planlarında yazılan etkinliklerin niteliğinin düşük olduğu ve bireysel farklılıkları gözetmediği; son planlarda etkinliklerin niteliğinin arttığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin plan hazırlarken zorlandıkları noktalar konusunda ilerleme gösterdikleri ifadelerini desteklemektedir. Ancak süre ayarlama boyutunda yaşanan sorunun ortadan kalkıp kalkmadığının net bir şekilde görülebilmesi için ders gözlemleri yapılmasına ihtiyaç vardır.

YDP anlayışındaki değişime ilişkin metaforlar incelendiğinde öğretmenlerin başta menü, navigasyon, yol haritası ve pusula metaforlarını kullandıkları, bu metaforlar açıklamalarla birlikte değerlendirildiğinde ise planın doğrusal sıralamasına, varılacak noktaya ve alınan yola vurgu yapıldığı görülmektedir. Çalışmada bu metaforlar "doğrusal plan", "hedef odaklı plan" ve "yol gösterici plan" olarak kodlanmış ve geleneksel yaklaşım teması altında ele alınmıştır. Özdemir (2012) de çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim programı metaforlarını incelemiş ve metaforların genellikle davranışçılık odaklı bir bakış açısını yansıttığını belirtmiştir. Ders planlarının bir anlamda eğitim programlarının uygulama araçlarından olduğu düşünüldüğünde ilk metaforların Özdemir'in (2012) çalışması ile benzerlik gösterdiği, geleneksel yaklaşıma ait özellikleri taşıdığını söylemek yanlış olmayacaktır. MÖT sonrasında ise merdiven, beyin, dağ tırmanışı ve orman metaforları kullanılmıştır. 3. Sınıf öğretmenin "dağ tırmanma" vurgusu hedef odaklı yapıya işaret etse de açıklamasında süreçte çıkabilecek farklı yollara işaret etmiştir. 1. sınıf öğretmenin "merdivenin en üst basamağı" metaforunu kullandığı görülmektedir. Ancak açıklamasında yolda yapılacaklara vurgu yapması süreci gözönüne aldığını düşündürse de hedef odaklı yapıdan uzaklaşmadığına işaret etmektedir. Bu nedenle, merdiven ve dağ tırmanışı metaforları "hedef odaklı" ve "yol gösterici plan" olarak kodlanarak geleneksel yaklaşım teması içinde ele alınmıştır. 2. ve 4. sınıf öğretmenleri ise orman ve beyin metaforları ile öğrencilerdeki farklılığa ve sürece vurgu yapmış; bu metaforlar "sürekli değiştirilen plan" ve "farklılıkları gözeten plan"

olarak kodlanarak yapılandırmacı anlayış teması altında değerlendirilmiştir. Bu noktada birinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin son metaforlarında her ne kadar alınan yola vurgu yapsalar da öğrenci faktörünü gözardı ettikleri, hala geleneksel anlayışı korudukları görülmektedir. Birinci sınıf düzeyinde okumayı öğrenmek gibi somut bir hedefin varlığı ve üçüncü sınıf öğretmenin kıdemi en yüksek öğretmen olması nedeni ile yerleşmiş kalıplarının daha güçlü olması, durumun sebepleri olarak düşünülebilir. Seung, Park ve Narayan (2011) da hizmet öncesi sınıf öğretmenleri ile fen öğretim yöntemleri dersinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin dersin başında ve sonunda fen öğretimine ilişkin metaforlarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin hem çalışmanın başında ifade ettikleri geleneksel anlayışlarını koruduklarını hem de bu anlayışa yapılandırmacılığa ait özellikleri eklediklerini belirtmiş ve bu durumun bir geçiş sürecinin belirtisi olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da bazı öğretmenlerin metaforlarında yapılandırmacı anlayışa doğru bir değişim yaşanırken bazılarında yaşanmaması bir geçiş sürecinin sonucu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın dördüncü probleminde YDP hazırlama becerilerindeki değişimi görebilmek için ders planları geliştirilen puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Planlar yapılandırmacı anlayışa doğru bir değişim göstermiştir. Bu değişim planların bütün boyutlarında görülmüştür. Son planlarda giriş etkinliklerinde diyalog oluşturacak ve merak uyandıracak etkinliklere yer verildiği; süreç etkinliklerinde üst düzey sorular, tartışma ve uygulama merkeze alınarak birlikte öğrenme fırsatları sağlandığı; kapanış etkinliklerinde süreç ve ürün değerlendirmenin birlikte ele alındığı, yansıtmaya ve anlamlı ödevlere yer verildiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin etkinlikler arası geçişleri, materyal-etkinlik ilişkisini dikkate aldıkları ve planda bütünsel bir anlayışı yansıttıkları da belirlenmiştir. Belirtilen özellikler alanyazında yapılandırmacı uygulamalarda önemi vurgulanmış boyutlardır (Baviskar vd., 2009; Brooks ve Brooks, 1999; Dangel, 2011; Jonassen, 1999). Öğretmen adaylarıyla YDP oluşturmak üzere grup çalışması yapan Janjai (2011) de grup çalışmasının sonunda planların daha nitelikli hale geldiğini vurgulamış ve bu durumu birlikte çalışmaya ve sosyal etkileşime bağlamıştır. Bu çalışmada da MÖT kapsamında öğretmenlerden oluşan grupların kullanılması benzer bir sonuca işaret etmekte, öğretmen çalışma gruplarının değişimi sağlayan öğelerden biri olduğunu düşündürmektedir. MÖT'lerin temel amacı öğretimi geliştirmektir. Ders planları da öğretimin geliştirilmesine yönelik ilk adımlardan biri olduğu için yaşanan değişim MÖT'lerin olumlu etkisini gösteren bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Bulgular topluca değerlendirildiğinde MÖT'ün yapılandırmacılık ve YDP anlayışları ile YDP hazırlama becerisi üzerinde olumlu bir değişim oluşturduğu söylenebilir.

Sınırlılıklar

Özetle MÖT uygulamaları, bu çalışmada öğretmenlerin ders planlarının yapılandırmacı anlayış yönünde değişmesini ve öğretmenlerin paylaşmaktan hoşlandıkları bir ortam içinde bulunmalarını sağlamıştır. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlar, çalışmanın sınırlılıkları içinde değerlendirilmelidir.

Çalışma sadece sekiz haftalık bir süreyi kapsamaktadır. MÖT her ne kadar sekiz haftalık bir süreyi kapsasa da alanyazında vurgulanan özelliklerin (DuFour, 2002; Hipp vd., 2008; Hord, 1997; Hord, 2004) yapılandırıldığı, öğretmenlerin etkili bir diyalog içine girebildikleri görülmektedir. Scott ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin farklı düzeylerde ya da farklı okullarda çalışsalar bile iki ya da üç kez yüz yüze toplantı yaptıklarında pedagojik bilgi ve öğrenci öğrenmesine yönelik etkileşime girebildiklerini belirtmektedir. Dangel (2011) de yapılandırmacı öğretmen eğitimi üzerine yapılan makaleleri incelediği çalışmada kısa ve uzun süreli yapılandırmacı öğretmen eğitiminin öğretmenler üzerindeki etkisi üzerine çıkarımlarda bulunmuş ve kısa süreli de olsa yapılandırmacı anlayışa dayalı çalışmaların bu anlayışı yansıtan ders planlarının yazılmasını sağlamada etkili olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan Darling-Hammond ve Richardson (2009), mesleki gelişim uygulamalarında en büyük etkinin 6-12 ay arasında görülebildiğini belirtmektedir. Dolayısı ile uygulamanın bir öğretim yılı boyunca sürdürülmesinin MÖT sürecinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Yine alanyazında MÖT'lerin en önemli boyutlarından birinin de sınıf gözlemleri (Hirsh ve Hord, 2008) olduğu belirtilmekte, öğretmenlerin birbirlerinin sınıflarını ziyaret

ederek gözlemlerinin önemli olduğu ifade edilmektedir. Her ne kadar ders planlarının niteliğinin öğretim sürecinin kalitesini yansıtmada önemli bir rol oynadığı ifade edilse de (Ceyhan, 2014); MÖT uygulamalarının bir ayağı da öğretmenlerin birbirlerinin derslerini gözlemleridir. Bu araştırmanın ders planlarına odaklandığı için belirtilen boyutu içermemesi, bir sınırlılık olarak düşünülmektedir. Son olarak çalışmada bir kontrol grubu bulunmamaktadır. Aynı konuda kurulan farklı MÖT gruplarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi araştırmaya dahil edilmemiştir.

Öneriler

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, sınıf gözlemlerinin sürece dahil edilmesi, MÖT'ün oluşturulma sürecinin adım adım incelenmesi, farklı düzey ve okullarda görev yapan öğretmenlerle daha uzun süreli çalışmalar yapılması, MÖT'lerin daha nitelikli uygulanmasına yönelik alanyazının zenginleşmesini sağlayacak ve uygulayıcılara yol haritası çizecektir. Özellikle eğitim alanında reform çalışmaları altında getirilen farklı yeni uygulamaların MÖT kapsamında ele alınması, MÖT'ün öğretmenlerin yeni uygulamalara uyum sağlamadaki katkısının daha net anlaşılmasını sağlayacaktır. Çalışmada ifade edildiği gibi MÖT, öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemli bir fırsat sağlamaktadır. Bu fırsatın uygulama düzeyine geçebilmesi, okul müdürleri ve öğretmenler tarafından kullanılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilk adımları atması önemlidir. MÖT uygulamalarının hem okullar hem de ilçeler düzeyinde yapılabilmesi için bu konuda hizmet-içi eğitimler düzenlenmesi, eğitimcilerin bu konuda bilgilendirilmesi sağlanmalıdır. Zümre toplantılarının MÖT anlayışına evrilmesi de bir seçenek olarak düşünülebilir. Bu noktada okul müdürlerinin de okullarının liderleri olarak öğretmenleri motive etmeleri, öğretim üzerine konuşmak için öğretmenlere zaman ve yer sağlamaları önemlidir. Öğretmen eğitimi alanında çalışan akademisyenlerin bu konuda farklı gruplar üzerinde çalışma yapmaları, MÖT uygulamalarını destekleyen ve engelleyen koşulların ortaya çıkartılarak daha nitelikli MÖT çalışmalarının yapılabilmesini sağlayacaktır. Ayrıca Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına bu konuda bilgi verilmesi, özellikle öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında okul uygulamalarında zümre toplantılarını gözlemlerinin sağlanarak MÖT uygulaması ile farklılıkları ve benzerlikleri üzerinde konuşulması önemlidir.

Kaynakça

- Akar, H. ve Yıldırım, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment. *Teaching in Higher Education*, 14(4), 401-415.
- Albez, C., Sezer, Ş., Durdağı, A. ve Ada, Ş. (2014). An examination related to the effectiveness of primary school teachers' committee meetings. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*, 7(4), 4-20. <http://www.majersite.org/issue7/majerissue7.pdf#page=4> adresinden erişildi.
- Annenberg Institute for School Reform. (2004). *Professional learning communities: professional development strategies that improve instruction*. Providence, RI: Brown University.
- Baştürk, S. (2016). Primary pre-service teachers' perspectives on constructivism and its implementation in the schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 904-912. <http://www.hrpub.org/download/20160331/UJER28-19506240.pdf> adresinden erişildi.
- Baviskar, S. N., Hartle, R. ve Whitney, T. (2009). Essential criteria to characterize constructivist teaching: derived from a review of the literature and applied to five constructivist-teaching method articles. *International Journal of Science Education*, 31(4), 541-550. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09500690701731121> adresinden erişildi.
- Brooks, M. ve Brooks, J. (1999). *In search of understanding: A case for the constructivist classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caton, M. A. (2014). *To What extent does professional development influence constructivist science teaching in classrooms?: A comparative study of education in the United States Of America and Finland* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). State University of New York College, New York.
- Ceyhan, G. D. (2014). Perceptions of pre-service science teachers about planning and its implementation. https://www.researchgate.net/profile/Gaye_Ceyhan/publication/283086057_Perceptions_of_pre-service_science_teachers_about_planning_and_its_implementation/links/5629fc2f08ae22b1703161f7.pdf adresinden erişildi.
- Chen, P. ve Wang, T. (2015). Exploring the evolution of a teacher professional learning community: a longitudinal case study at a Taiwanese high school. *Teacher Development*, 19(4), 427-444.
- Dangel, J. R. (2011). An analysis of research on constructivist teacher education. *In Education*, 17(2), <http://ineducation.ca/ineducation/article/view/85/361> adresinden erişildi.
- Darling-Hammond, L. ve Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Dogan, S., Pringle, R. ve Mesa, J. (2016). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice, and student Learning: A review. *Professional Development in Education*, 42(4), 569-588.
- DuFour, R. (2002). Time, perspective and priorities. R. Eaker, , R. DuFour ve R. DuFour (Ed.), *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities* içinde (s. 31-56). USA: Solution Tree Press.
- DuFour, R. (2005). What is a professional learning community? R. DuFour, R. Eaker ve R. DuFour (Ed.), *On common ground: the power of professional learning communities* içinde (s. 31-43). Bloomington, In: Solution Tree Press
- Eaker, R., DuFour, R. ve DuFour, R. (2002). Getting started: A conceptual frame work for creating a Professional learning community. R. Eaker, R. DuFour ve R. DuFour (Ed.), *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities* içinde (s. 1-8). USA: Solution Tree Press.

- Fujii, T. (2016). Designing and adapting tasks in lesson planning: a critical process of Lesson Study. *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 411-423 <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-016-0770-3> adresinden erişildi.
- Graham, P. ve Ferriter, W. M. (2010). *Building a professional learning community at work: A guide to the first year*. Bloomington, IN: Solution Tree
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/135406002100000512> adresinden erişildi.
- Gür, T., Dilci, T. ve Arseven, A. (2013). The opinions of preservice teachers in transition from traditional approach to constructivism: A discourse analysis. *Karadeniz Dergi*, 18, 123-135.
- Hairon, S. ve Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.
- Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A. ve Olivier, D. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.
- Hirsh, S. ve Hord, S. M. (2008). Leaders and learner. *Principal Leadership*, 9(4), 26-30.
- Hord, S. (2004). Professional learning communities: An overview. S. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* içinde (s. 5-14). New York: Teachers College Press and Alexandria.
- Hord, S. M. (2008). Evolution of the professional learning community: Revolutionary concept is based on intentional collegial learning. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10-13.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Janjai, S. (2011). Improvement of the ability of the students in an education program to design the lesson plans by using an instruction model based on the theories of constructivism and metacognition. *Procedia Engineering*, 32, 1163-1168. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877705812014968> adresinden erişildi.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* içinde (s. 215-239). NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <http://www.davidlewisphd.com/courses/EDD8121/readings/1999-Jonassen.pdf> adresinden erişildi.
- Lunenburg, F. C. (2010). Creating a professional learning community. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-7
- Marlowe, B. A. ve Page, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. ABD: Corwin Press.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), 13-17. <http://www.jstor.org/stable/1174583> adresinden erişildi.
- MEB. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/yonetmelik.pdf adresinden erişildi.
- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Somerset, US: Jossey-Bass.
- Michelen, R. T. (2011). *Impact of participation in a professional learning community on the professional life of a teacher* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fordham University, New York.
- Murphy, S. (2012). *A study of classroom teachers' experiences in a collaborative learning community: Learning to improve support for students with characteristics of ADHD and their literacy learning* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Toronto, Kanada.
- Özdemir, S. (2012). Metaphoric perceptions of prospective teachers regarding the concept of curriculum. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.

- Padwad, A. ve Dixit, K. (2008). Impact of professional learning community participation on teachers' thinking about classroom problems. *TESL-EJ*, 12(3). Retrieved From <http://tesl-wj.org/ej47/10.pdf>.
- Panasuk, R. M. ve Todd, J. (2005). Effectiveness of lesson planning: Factor analysis. *Journal of Instructional Psychology*, 32(3), 215-232.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/pdf/hsresearch0002201pdf> adresinden erişildi.
- Peterson, C. A. (2014). *Teachers' perceptions of the professional learning community as a model of professional development* (Yayımlanmamış doktora tezi). College Of Saint Elizabeth, New Jersey.
- Prince, M. ve Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123-38.
- Puzziferro-Schnitzer, M. (2005). Managing virtual adjunct faculty: Applying the seven principles of good practice. *Online Journal of Distance Learning Administration*, VIII(II), <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer82/schnitzer82.htm> adresinden erişildi.
- Rahman, M. S. (2011). Influence of professional learning community (PLC) on learning a constructivist teaching approach POE: a case of secondary science teachers in Bangladesh. *Asia-Pacific forum on science learning and teaching*, 13(1), 23-55
- Sackney, L. (2011, Ocak). Building learning communities in challenging Aboriginal learning environments. *24th International Congress for School Effectiveness and Improvement* içinde (No. 54), Kıbrıs. <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0054.pdf> adresinden erişildi.
- Savaşçı, F. ve Berlin, D. F. (2012). Science teacher beliefs and classroom practice related to constructivism in different school settings. *Journal of Science Teacher Education*, 23, 65-86.
- Schmoker, M. (2006). *Results now: How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Scott, A., Clarkson, P. ve McDonough, A. (2011). Fostering Professional Learning Communities Beyond School Boundaries. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6). <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1534&context=ajte> adresinden erişildi.
- Seung, E., Park, S. ve Narayan, R. (2011). Exploring Elementary pre-service teachers' beliefs about science teaching and learning as revealed in their metaphor writing. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 703-714.
- Simmons, P. E., Emory, A., Carter, T., Coker, T., Finnegan, B., Crockett, D. ve Labuda, K. (1999). Beginning teachers: beliefs and classroom actions. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 930-954.
- Svanbjörnsdóttir, B. M. Macdonald, A. ve Frímannsson, G. H. (2016). Teamwork in establishing a professional learning community in a new Icelandic school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 90-109. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2014.996595> adresinden erişildi.
- Şahin, E., Maden, S. ve Gedik, M. (2011). An evaluation of the effectiveness of comitees of teachers based on the views of Turkish language teachers (A sample of Erzurum). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 155-172.
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching: Theory And Practice*, 21(1), 22-43.
- Uhrmacher, P. B., Conrad, B. M. ve Moroye, C. M. (2013). Finding the balance between process and product through perceptual lesson planning. *Teachers College Record*, 15(7), 1-27.
- Uzuntiryaki, E., Boz, Y., Kirbulut, D. ve Bektaş, O. (2010). Do pre-service chemistry teachers reflect their beliefs about constructivism in their teaching practices? *Research in Science Education*, 40(3), 403-424.

- Windschitl, M. (1999). The challenges of sustaining a constructivist classroom culture. *Phi Delta Kappan*, 80(10), 751-754
- Yamraj, J. (2008). *The challenges and complexities of initiating a professional learning community of teachers* (Yayımlanmamış doktora tezi). Queen's University Kingston, Canada.
- Yıldırım, A. ve şimşek, N. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zhang, J. ve Pang, N. S. K. (2016). Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. *The Asia Pacific Educational Researcher*, 25(1), 11-21.

Ek 1. Odak Grup Görüşme Formu

Bu görüşmeyi sizin MÖT uygulaması ve yapılandırıcılık konusundaki görüşlerinizi belirlemek amacıyla yapacağız. Görüşmeden elde edeceğim verileri sadece bilimsel amaçlarla kullanacağım. Verileri sunarken isminizi kullanmayacağım. Görüşmenin yaklaşık 1 saat süreceğini tahmin ediyorum. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

1)MÖT çalışmasına ilişkin görüşleriniz ve beklentileriniz nedir?

2)MÖT'ün temel özellikleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, birlikte öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulama, destekleyici koşullar özellikleri size ne ifade ediyor? Her bir boyut hakkındaki görüşlerinizi paylaşır mısınız? (Her bir özellik sırayla sorulur).

3)Yapılandırıcı anlayışı nasıl tanımlarsınız?

4)Yapılandırıcı ders planı hazırlamak hakkında ne düşünüyorsunuz? Yapılandırıcı ders planı hazırlarken zorlandığınız noktalar nelerdir? Örneklendirir misiniz?

Ek 2. Metafor Formu

Sizden yapılandırıcı ders planı ile ilgili metafor yapmanız istenmektedir. Bu kavramları düşündüğünüzde aklınıza gelen ilk gelen sözcüğü (canlı varlık, nesne, görsel vb.) cümle içinde bırakılan boşluğa yazınız ve nedenini açıklayınız.

Aşağıda verilen örneği inceleyerek, noktalı yere benzetme sözcük/sözcükleri yerleştiriniz. "Çünkü" sözcüğünün ardından da benzetmeyi yapma nedeninizi açıklayınız.

Örnekler: Öğretmen.....*kutup yıldızı*..... gibidir; çünkü *gideceğimiz yönde rehberlik eder.*

*Yapılandırıcı ders planıgibidir, çünkü

Ek 3. Ders Planı Puanlama Anahtarı

Boyutlar	Kriterler	Performans Düzeyleri		
		3	2	1
Teknik Yapı	Dersin amaçlarını anahtar kavramlar çerçevesinde sunar.			
	Dersin işlenişine esas olan yöntem, teknik ve materyalleri doğru bir şekilde belirtir.			
Bütünsel Yapı	Plan bütünsel bir anlayışla yapılandırılmıştır.			
	Etkinlikler arasında ilişkiyi gözetecek geçişler yapılmıştır.			
Giriş etkinlikleri	Kullanılan materyal ve kaynaklar etkinlikleri destekleyecek şekilde kullanılmıştır.			
	Öğrencinin önbilgisini açığa çıkarmasına uygundur.			
	Öğrencide merak uyandıracak niteliktedir.			
	Öğrencinin aktifliğine izin verecek yapıdadır.			
Süreç Etkinlikleri	Öğrenciler arasında diyalog oluşturacak etkinlikler içerir.			
	Birlikte öğrenmeye fırsat verecek yapıdadır.			
	Öğrencinin aktifliğine izin verecek yapıdadır.			
	Öğrencinin ilgisini sürekli tutacak yapıdadır.			
	Sınıfta bir tartışma ortamı yaratacak etkinlikler içerir.			
	Üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını sağlayacak anlamlı, ilgi çekici görevler içerir.			
	Bilgiden çok öğrenme sürecine odaklanır.			
	Bireysel farklılıklara hitap edecek etkinlikler içerir.			
	Üst düzey soruları içerir.			
	İlk kaynaklar kullanılmıştır.			
	Öğrencilerin soru sormasını destekler.			
	Öğrencilerin ilişki kurmasına yönelik etkinlikler içerir.			
Kapanış Etkinlikleri	Edindiği bilgiyi uygulamasına yönelik etkinlikler içerir.			
	Amaçla ilişkili ölçme değerlendirme sürecini içerir.			
	Üst düzey düşünme becerilerine yönelik bir değerlendirme süreci içerir.			
	Öğrencinin yansıtma yapmasına izin verecek etkinlikler içerir.			
	Anlamlı, ilgi çekici ödevler/araştırma soruları içerir.			

3=Yeterli, 2=Orta, 1=Yetersiz