
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÇALIŞMA GRUBUNUN ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNE ETKİSİ

Şebnem Tuna Sırkıntı

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Şebnem

Soyadı : Tuna Sırkıntı

Bölümü : Özel Eğitim

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubunun Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi

İngilizce Adı : Effect On The Professional Development Of Special Education Teachers Cooperative Working Group

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı: Şebnem Tuna Sırkıntı

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şebnem Tuna Sırkıntı tarafından hazırlanan "İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubunun Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Çığıl Aykut

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu

(Özel Eğitim Bölümü, Ankara Üniversitesi) ……

Üye: Doç. Dr. Necdet Karasu

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 11/10/2017

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu araştırma sürecinin her anında en içten şekilde desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Çığıl AYKUT'a, göstermiş olduğu sabır, anlayış, ilgi ve rehberliği için sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinin her anında bilgi ve desteğini sunan değerli hocam Doç. Dr. Necdet Karasu' ya sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde bilgi ve birikimini samimiyetle paylaşan Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR'e ve lisansüstü eğitim hayatımda tanıdığım değerli hocalarıma, en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinin her şeyi olan sevgili arkadaşlarım, Zeliha KASAL, Sena Gülsüm ŞEN ve Senem ALAYBAY' a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın planlanması ve uygulanmasında esin kaynağım olan, öğrencilik ve meslek hayatımda tanıdığım tüm öğretmenlerime ve meslektaşlarıma, sevgili arkadaşım İman DEMİRCİ'ye, her zaman desteğini hissettiğim Muhittin ÖNGÜT'e teşekkürlerimi sunarım.

En başından sonuna kadar en büyük desteğim olan arkadaşlarıma, canım aileme, eşim Oğuzhan SIRKINTI ve kızım İzel SIRKINTI'ya fedakârlıkları, anlayışları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Şebnem TUNA SIRKINTI

İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÇALIŞMA GRUBUNUN ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNE ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Şebnem Tuna Sırkıntı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim, 2017

ÖZ

Nitelikli eğitim sistemlerinin geliştirilmesinin temel göstergelerinden biri de öğretmen eğitimidir. Bu yüzden öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalara göre hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde çeşitli sorunlarla karşılaşılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim sistemindeki güncel değişimlere uyum gösterebilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için etkili mesleki gelişim uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan üç özel eğitim öğretmeni ile tespit edilen gereksinimleri doğrultusunda mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla işbirliğine dayalı çalışma grubu oluşturulmuştur. Eylem araştırması modeline göre gerçekleştirilen araştırmada veriler gereksinim belirleme formu, uygulama öncesi ve uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formu, sınıf içi öğretmen davranışları gözlem formu, işbirliği davranışları kontrol listesi, araştırmacı moderatörlük becerileri kontrol listesi, günlükler ve toplantı kayıtlarından elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını yönetme sürecinde, sınıf içi olumlu öğretmen davranışları, meslektaşlar arası işbirliği ve mesleki güdülenmelerinin arttığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Özel eğitim öğretmenliği, mesleki gelişim, işbirliğine dayalı çalışma grubu, eylem araştırması
Sayfa Adedi : 121
Danışman : Doç. Dr. Çığıl AYKUT

EFFECT ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION TEACHERSCOOPERATIVE WORKING GROUP

(M. S. Thesis)

Şebnem Tuna Sırkıntı

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October, 2017

ABSTRACT

One of the basic indicators of the development of qualified education systems is teacher education. For this reason, pre-service and in-service educations of teachers are very important. According to the research conducted, some problems are encountered in pre-service and in-service teacher education. Effective professional development practices are needed for teachers to develop themselves and to adapt current changes in education system. In this study, a working group based on cooperation was conducted with three special education teachers working with intellectual disability students to support their professional development in accordance with their identified requirement. In the study conducted according to action research model, data was collected via the form of determining requirement, semi-structured interview form in pre and post-intervention, the observation form of in class teacher behaviors, diaries and meeting records. As a result of the research, it was observed that positive teacher behaviors in the classroom, collaboration among colleagues and vocational motivations increased in the process of managing the student behaviors of the teachers

Key Words : Special education teachers, professional development, working group based on cooperation, action research

Page Number : 121

Supervisor : Assoc. Prof. Çığıl AYKUT

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ x
ŞEKİLLER LİSTESİ xi
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç 8
1.3. Önem 8
1.4. Sınırlılıklar 10
1.5. Temel Kavramlar 10
1.5.1. Mesleki Gelişim 10
1.5.2. Mesleki Gelişim Uygulamalarında İşbirliği 14
1.6. İlgili Araştırmalar 16
BÖLÜM II 22
YÖNTEM 22
2.1. Araştırmanın Modeli 22
2.1.1. Problem Alanı Tanımlama Süreci 24
2.1.2. Veri Toplama Süreci 24
2.1.2.1. Veri Toplama Araçları *25*
2.1.3. Verilerin Yorumlanması Süreci 29

2.1.4. Eylem Planı Oluşturma Süreci **30**
2.1.5. Sonuçları Değerlendirme Süreci **30**
2.1.6. Bir Sonraki Adımı Planlama Süreci **31**
2.2. Araştırma Süreci **31**
2.3. Katılımcılar **33**
2.3.1. Öğretmenler **33**
2.3.2. Araştırmacı **34**
2.4. Tez Geçerlik Komitesi **35**
2.5. Ortam **36**
2.5.1. Toplantı Yeri ve Oturma Düzeni **37**
2.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği **37**
BÖLÜM III **40**
BULGULAR **40**
3.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Gereksinimlerine İlişkin Bulgular **40**
3.2. Uygulama Öncesi Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular **41**
3.3. İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubu Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular **42**
3.3.1. Birinci Eylem Planı Alan Yazın Okumasına İlişkin Bulgular **42**
3.1.1.1. Durum Analizine İlişkin Bulgular ***43***
3.3.1.2. Alan Yazın Okuma Eylem Planının Geliştirilmesine İlişkin Bulgular ***43***
3.3.1.3. Alan Yazın Okuma Planını Uygulanmasına İlişkin Bulgular ***45***
3.3.1.4. Alan Yazın Okuma Eylem Planı Sonuçlarını Değerlendirme ve Bir Sonraki Eylemin Belirlenmesine İlişkin Bulgular ***45***
3.3.1.5.Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular ***46***
3.3.1.6. Sema Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular ***47***
3.3.1.7. Sinem Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular ***47***
3.3.1.8. Zehra Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular ***48***
3.3.2. İkinci Eylem Planı Kendini İzlemeye İlişkin Bulgular **48**
3.3.2.1. Kendini İzleme Eylem Planının Geliştirilmesine İlişkin Bulgular ***49***
3.3.2.2. Kendini İzleme Eylem Planının Uygulanmasına İlişkin Bulgular ***49***
3.3.2.3. Katılımcıların Kendini İzleme Gözlem Formu Bulguları ***50***
3.3.2.4. Kendini İzleme Eylem Planının Sonuçları Değerlendirme ve Bir Sonraki Eylemin Belirlenmesine İlişkin Bulgular ***53***
3.3.2.5. Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular ***54***
3.3.2.6. Sema Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular ***55***
3.3.2.7. Sinem Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular ***55***

3.3.2.8. Zehra Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular *55*
3.3.3. Üçüncü Eylem Planı Video Geri Dönüte İlişkin Bulgular **56**
3.3.3.1. Video Geri Dönüt Eylem Planının Uygulanmasına İlişkin Bulgular *56*
3.3.3.2. Video Geri Dönüt Eylem Planının Sonuçları Değerlendirme ve Bir Sonraki Eylemin Belirlenmesine İlişkin Bulgular *57*
3.3.3.3. Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular *58*
3.3.3.4. Sema Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular *59*
3.3.3.5. Sinem Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular *59*
3.3.3.6. Zehra Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular *59*
3.4. Öğretmenlerin Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışlarına İlişkin Bulgular **60**
3.5. Öğretmenlerin İşbirliği Davranışlarına İlişkin Bulgular **62**
3.6. Araştırmacı Moderatörlük Becerilerine İlişkin Bulgular **63**
3.7. Gözlemciler Arası Güvenirlik **63**
3.8. Uygulama Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bulguları **65**
3.9. İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubu Toplantılarına İlişkin Bulgular **68**
3.9.1. İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubu Toplantıları Katılımcıların Konuşma Sürelerine İlişkin Bulgular **68**
3.9.2. İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubu Toplantıları Katılımcıların Söz Alma Sayılarına İlişkin Bulgular **69**
BÖLÜM IV **71**
TARTIŞMA VE ÖNERİLER **71**
4.1. Sonuçlar ve Tartışma **71**
4.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler **77**
4.3. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler **78**
KAYNAKLAR **79**
EKLER **90**
EK 1. Araştırma İzni **91**
EK 2. İzin Mektubu **92**
EK 3. Gereksinim Belirleme Formu **94**
EK 4. Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışları Kontrol Listesi **95**
EK 5. Araştırmacı Moderatörlük Becerileri Kontrol Listesi **97**
EK 6. Öğretmenlerin İşbirliği Davranışlar Kontrol Listesi **98**
EK 7. Birinci Eylem Planı Bulgular Kod Listesi **99**
EK 8. İkinci Eylem Planı Bulgular Kod Listesi **110**
EK 9. Üçüncü Eylem Planı Bulgular Kod Listesi **116**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Uygulama Takvimi*.....32
Tablo 2. *Zehra Öğretmenin Kendini İzleme Gözlem Formu Verileri*.....50
Tablo 3. *Sema Öğretmenin Kendini İzleme Gözlem Formu Verileri*.....51
Tablo 4. *Sinem Öğretmenin Kendini İzleme Gözlem Formu Verileri*.....52
Tablo 5. *Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışları Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri* .64
Tablo 6. *Öğretmenlerin İşbirliği Davranışları Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri* 64
Tablo 7. *Araştırmacı Moderatörlük Becerileri Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri* 64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eylem araştırması döngüsü. 23
Şekil 2. Araştırma döngüsü 23
Şekil 3. Toplantı yeri ve oturma düzeni krokisi 37
Şekil 4. İşbirliğine dayalı çalışma grubu uygulama döngüsü.....42
*Şekil 5.*Sema öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları grafiği.....60
*Şekil 6.*Zehra öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları grafiği. 61
*Şekil 7.*Sinem öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları grafiği. 62
*Şekil 8.*Öğretmenlerin işbirliği davranışları grafiği. 63
*Şekil 9.*Araştırmacı moderatörlük becerileri grafiği.....63
*Şekil 10.*İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantılarında öğretmenlerin konuşma süreleri grafiği. 69
*Şekil 11.*İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantılarında öğretmenlerin söz alma sayıları grafiği. 70

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde sırası ile problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar, temel kavramlar ve ilgili araştırmalar başlıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde siyasal, sosyal ve ekonomik yaşamdaki değişiklikler sonucunda bireylerin ve toplumun eğitimden beklentileri değişmektedir. Aynı zamanda eğitim süreçleri sonunda bireylerden beklenen öğrenme çıktıları da farklılaşmaktadır. Bilgi toplumları öğrenen birey ve öğrenen organizasyonları gerektirmektedir. Bilgi toplumlarının eğitim paradigmasında bireysel araştırma, ekiple öğrenme, öğrenmeye rehberlik eden öğretmen ve değişime açık esnek içerik anlayışı hakim olmaktadır. Bütün bu gelişmeler sonucunda bireylerin bilgiyi üretebilme, analiz etme, anlama ve problem çözme becerilerine sahip olması beklenmektedir (Genç ve Eryaman, 2004). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler çağın gereklerine uygun şekilde nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için eğitim sistemlerinde pek çok düzenlemeye gitmektedir. Öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye yönelik olarak yapılan düzenlemeler etkili öğretim araç gereçlerinin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının eğitsel ve fiziksel kapasitesinin artırılması ile öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterliliklerinin iyileştirilmesini kapsamaktadır (Karip ve Köksal, 1996).

Daha nitelikli bir eğitim sistemine ulaşmaya yönelik çabalar eğitimde öğretmenin rolü, bilgi, beceri ve yeterliliklerinin neler olması gerektiği tartışmasını da beraberinde getirmiştir. Bu tartışma sonucunda öğretmenlerin niteliklerinin tanımlanması, meslek standartlarının ortaya konması ve yeterliliklerin oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Seferoğlu, 2004). Ülkemizde öğretmen yeterliliklerine ilişkin çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı'nın koordinasyonunda, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları temsilcilerinin işbirliği ile yürütülmüştür. 2002 yılında çalışmaları tamamlanan öğretmenlik mesleği genel

yeterlikleri, öğretmen yeterliklerine ilişkin bilgi, beceri ve tutumları da kapsamakta olan 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden tanımlanmıştır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden olan "Program ve İçerik Bilgisi" yeterlik alanının "Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi ile Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme" alt yeterlikleri, branşlar bazında öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerinin çalışılmasını gerekli kılmıştır. Bunun sonucunda özel eğitim alanında okul ve kurumlarda çalışan ve gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmenler için Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği branşlarına yönelik özel alan yeterlilikleri tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008).

Ülkemizde öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliliklerin belirlenmesi, öğretmen yetiştirme sorumluluğunu taşıyan yüksek öğretim kurumlarının aday öğretmenlere bu yeterlilikleri kazandırması beklentisini doğurmuştur. Lisans programları sonunda öğretmen adaylarından öğretimsel yeterlilikleri ve bu yeterlilikleri uygulayabilme becerilerini kazanmış olması beklenmektedir. Öğretmenlik eğitimi lisans programları öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliği kazanmaları ve geliştirmelerinde oldukça önemlidir (Çaycı, 2011). Ancak ülkemizde hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede eksiklikler ve yetersizlikler bulunmaktadır. Özoğlu (2010) çalışmasında öğretmen yetiştirme sistemindeki yetersizliklere ilişkin olarak, eğitim fakültelerinin öğretim üyesi ihtiyacı, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, eğitsel ve fiziksel alt yapı eksikliklerine ilişkin yeterli tedbirlerin alınmaması sonucunda, öğretmen eğitiminde niteliklerin artırılması yerine niceliğin sağlanmasına yönelik öğretmen yetiştirme politikalarının etkin olduğu belirtilmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde de benzer sorunlardan yeterli öğretim elemanı ihtiyacı karşılanmadan ve alt yapı oluşturulmadan lisans programlarının açılması öne çıkmaktadır (Özyürek, 2008). Öğretmen yetiştirme sisteminde mevcut alt yapı sorunlarıyla birlikte öğretmen yetiştirme programlarının da, öğretmenleri mesleğe hazırlamada yeterli olup olmadığı tartışılmaktadır. Yıldırım (2013) öğretmen yetiştirme programlarının niteliğinin değerlendirilmesinde temel göstergelerden birinin mezun olan öğretmenlerin başarısı olduğuna dikkat çekmektedir. Alan yazında özel eğitim öğretmenlerinin lisans programları hakkında görüşlerini tespit etmeye yönelik araştırmalardan biri olan Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014a) çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi, davranış değiştirme ve öğretim konularında sorun yaşadıkları belirtilmektedir. Özel eğitim

öğretmenlerinin farklı engel grupları ya da birden fazla yetersizliği olan bireylerin eğitiminde de zorlandıkları, ayrıca davranış ve sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri, cinsel eğitim, aile eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve değerlendirme ve otizm konularında hizmet içi eğitime gereksinim duydukları tespit edilmiştir. Ergül, Baydık ve Demir (2013) tarafından yürütülen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılarak, özel eğitim öğretmenlerinin akademik becerilerin öğretimi, sınıf yönetimi, dil ve konuşma becerilerinin kazandırılması ve otizm konularında, kendilerini yetersiz buldukları ve hizmet içi eğitime gereksinim duydukları belirtilmektedir. Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi-Kış (2004) çalışmasında da özel eğitim bölümü öğrencileri ve özel eğitim öğretmenleri tarafından lisans programlarında pek çok bilgi ve beceri kazandıkları ifade edilmekte, ancak meslek içinde farklı bilgi ve becerilere gereksinim duydukları için aldıkları dersleri yeterli bulmadıkları görülmektedir. Öğretmenler lisans programlarında ek derslere ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar öğretmenlerin cinsel eğitim, drama ve oyun öğretimi, gelişim testlerini uygulamada eğitim gereksinimleri olduğunu göstermektedir (Güleç-Aslan, Sola-Özgüç, Özbey ve Cihan, 2014; Ergül vd., 2013; Dedeoğlu vd., 2004; Karasu vd., 2014a).

Öğretmen yetiştirme programını başarı ile tamamlayan tüm öğretmenler, eğitimde teknolojik değişimler, program ve öğrenme öğretme sürecine ilişkin bilimsel gelişmeler, eğitim sistemi içinde meydana gelen yapısal değişiklikler karşısında farklı deneyimlere ve hizmet içi eğitime gereksinim duymaktadırlar (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Özel eğitim öğretmenlerinin lisans programları kapsamının dışında farklı alanlarda hizmet içi eğitim gereksinimlerinde, yapısal değişiklikler kadar mesleğin kendine özgü özellikleri de büyük rol oynamaktadır. Çünkü özel gereksinimli bireylerin yetersizlik tür ve derecesine bağlı olarak bireysel farklılıkları öğretim sürecini çok daha fazla etkilemektedir (Ergül vd., 2013). Üstelik özel eğitim sisteminde öğretmenler meslek yaşamı boyunca erken çocukluktan yetişkinliğe kadar geniş bir yaş aralığında, farklı tür ve düzeyde yetersizlikleri olan heterojen bir grupla çalışmaktadırlar. Bununla birlikte farklı eğitim kademelerinde yer alan özel eğitim okullarının yanı sıra, rehberlik ve araştırma merkezi ve halk eğitim merkezleri ile ayrıca evde ve hastanede eğitim hizmetlerinde görev yapılabilmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin görev kapsamındaki çeşitlilik sonucunda farklı eğitim ihtiyaçlarının olması kabul edilebilir olsa da, sınıf yönetimi, davranış yönetimi ve öğretim konuları gibi lisans programlarında ağırlıkla işlenmekte olan alanlara ilişkin eğitim ihtiyaçlarının olması sorgulanması gereken bir durum olarak ele alınmaktadır (Karasu vd., 2014b). Karasu vd.,

(2014a) öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları sorunları yüksek öğretimle ilgili ve gerçek yaşamla ilgili olarak iki ana grupta ele alarak, yüksek öğretimden kaynaklı sorunların çözümünde öğretmenlerin doğrudan etkisinin olamayacağı, ancak gerçek yaşamda karşılaşılan sorunların çözümünde doğrudan öğretmenlerin yapabileceklerinin altı çizilmektedir. Bu durum hizmet öncesi öğretmen eğitimi kadar, hizmet içindeki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin önemini göstermektedir.

Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi (Council of Exceptional Children) özel eğitim öğretmenleri yeterlilikler çerçevesine göre, özel eğitim öğretmenlerinin her yıl 36 saatlik katılımı içeren mesleki gelişim planı oluşturması beklenmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim planı;

- Akademik kariyerle ilişkili etkinlikler,
- Araştırma yürütmek veya desteklemek,
- Eğitim bölgesindeki ve/veya okul bünyesindeki mesleki gelişim programlarına katılmak,
- Dersler vermek,
- Sunumlar yapmak,
- Kitap ve/veya dergi makaleleri yayımlamak,
- Mentorluk gibi mesleki destek etkinliklerine katılmak,
- Meslekle ilgili derneklere hizmet sağlamak,
- Onaylı eğitsel seyahatlere katılmak,
- Eyalet, eğitim bölgesi veya diğer birimler tarafından onaylanmış değişik mesleki projelere katılmak gibi faaliyetleri içermelidir (CEC, 2006, s.15).

Ülkemizde MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinin ağırlıkla seminer ve çalıştaylardan oluştuğu görülmektedir (İlğan, 2013; Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Geleneksel yaklaşımlar doğrultusunda planlanan ve yürütülmekte olan bu faaliyetler nitelikli bir mesleki gelişim için sınırlılıklar göstermektedir. Öğretmenlere sunulan mevcut hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin çalışmalarda da; katılımcıların hizmet içi eğitim faaliyetlerine karşı olumsuz tutumları olduğu, kursların nicelik ve nitelik olarak yeterli olmadığı, eğitim

görevlilerinin uzman olmaması, içeriğin kuramsal olarak oluşturulması, fiziki ve teknolojik olanakların yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşıldığı vurgulanmaktadır (Karasolak, Tanrıseven ve Konokman, 2013; Gönen ve Kocakaya, 2006; Özen, 2006). Ayrıca hizmet içi eğitim faaliyetleri içeriğinin öğretmenlerin gereksinimlerine uygun olarak yapılandırılmadığı, faaliyetlerin amaçları ile içeriğinde uyuşmazlıklar görüldüğü, geribildirimler ve sistematik değerlendirme süreçlerinin de yetersiz olduğu belirtilmektedir (MEB, 2002). Mevcut hizmet içi eğitim faaliyetleri öğretmenleri pasif öğrenen rolü ile sınırlandırmakta, sınıf içi uygulamalarında değişimi sağlamakta yetersiz kalmakta, işbirliğinden uzak ve süreklilik göstermemektedir (İlğan, 2013). Yaylacı (2013) ise öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde uygulamaya yönelik sorunlardan çok yaklaşım sorunu olduğuna dikkat çekmektedir. Öğretmenlere yönelik sunulan faaliyetler merkezi olarak yukarıdan aşağıya tek yönlü olarak planlanmakta ve niteliği artırmaktan ziyade nicelik ön planda tutulmaktadır. Abazaoğlu (2014) öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak farklı ülkelerdeki uygulamalarda sistematik bir hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yanı sıra, farklı okul ve hatta yurtdışında gözlem gezisi, misafir öğretmenlik, sertifika yenileme programları, zorunlu yüksek lisans programları, ders çalışma modeli gibi çeşitlilik gösterdiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde yukarıdan aşağıya planlanan hizmet içi eğitim faaliyetleri dışında, aşağıdan yukarıya planlanan okul temelli mesleki gelişim faaliyetleri de bulunduğu ifade edilmektedir. Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul temelli mesleki gelişim uygulamalarının geliştirilmesi amacıyla Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli Kılavuzu geliştirilmiştir. Kılavuzda öğretmenlerin mesleki gelişim planında yer alması gereken etkinlikler kaynak inceleme, öğrenme ağı, destek alma, kurum içi eğitim, kurum dışı eğitim, meslektaş gözlemi, okul ziyaretleri, aile ve toplum işbirliği, meslektaş işbirliği, uygulamalara yansıtma, çıktıların paylaşımı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007). Modelin tanıtımı ve uygulaması için pilot uygulamalar yapılmıştır. Bununla birlikte öğretmen, yönetici ve müfettişlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve Garanti Bankası/Öğretmen Akademisi Vakfı arasındaki 20 Haziran 2008 tarihli protokol kapsamında Öğretmenin Sınırı Yok projesi yürütülmeye başlanmıştır. Proje ilköğretim kademesinde yer alan öğretmen, yönetici ve müfettişlere eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesini kapsamaktadır (Öğretmenin Sınırı Yok, 2010). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli ve Öğretmenin Sınırı Yok Projesi öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik iyileştirici çalışmalar olarak dikkat çekmekte iken, katılımcılarının

sınırlı olduğu ve yeterince yaygınlaştırılamadığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde uygulanan faaliyetlerin çeşitliliğinin sınırlılık göstermesinin dışında, eğitim fakülteleri öğretim üyeleri tarafından öğretmen adaylarına mesleki gelişim modellerinin tanıtılmadığı (Tanrıverdi-Kış, Sarıca ve Akçamete, 2014) ve öğretmenlerin lisans programlarında aldıkları eğitimi mesleki gelişim açısından yetersiz bulmaları (Aypay, 2009) dikkat çekmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitimi kavramından mesleki gelişim kavramına geçiş yapıldığı görülmektedir (Abazaoğlu, 2014; Bümen vd., 2012; İlğan, 2013; Seferoğlu, 2004; Tataroğlu-Taşdan ve Çelik, 2014; Çetin, 2013, s. 4; Yuvayapan, 2013; Bayram, 2010, s. 42; DeSimone, 2009; Guskey, 2002a,). Bu kavramsal geçişte eğitimdeki değişikliklerle, birlikte öğretmenlerden beklenen rollerin de değişmesi etkili olmaktadır (Akpınar ve Aydın, 2007). Eğitim sisteminin her hangi bir parçasındaki değişim diğer öğeleri de etkileyerek değişimi zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerden beklenen rollerin değişimi ile birlikte öğretmen yetiştirme yaklaşımlarında da yetersizlik temelli yaklaşımlardan, yeterlilik temelli yaklaşımlara, yalnızlaşma ve yabancılaşmadan, yansıtma ve paylaşımcılığa, bireysel öğrenmeden, birlikte öğrenmeye doğru bir ilerleme görülmektedir (Mustan, 2002). Farklı öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının sonucu olarak araştırmacı öğretmen, lider öğretmen, profesyonel öğretmen gibi çeşitli rol tanımları ve kavramlar ortaya çıktığını belirten Mustan (2002) 21. yüzyıl toplumlarında araştırmacı öğretmen kavramına dikkat çekmektedir. Araştırmacı öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerinde yürüteceği sistematik gözlemler sonucunda karar verme süreçlerinde etkili olacağını belirtmektedir. Araştırma sonuçlarını sınıf ortamında kullanabilme ve kendi uygulamaları hakkında araştırma yapabilme öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler arasında yer almaktadır. Ancak öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının araştırmacı öğretmen yetiştirme yaklaşımı açısından yetersiz olduğu dikkat çekmektedir (Çakmakçı, 2009). Eryaman ve Genç (2004) ise bilgi toplumlarında öğretmenlerin yeterliliklerinin farkında olan ve sürekli öğrenmeyle yeterliliklerini geliştirebilen bireyler olması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre günümüz öğretmen yetiştirme anlayışı öğretmenlerin başkaları tarafından yetiştirilmesi yerine, kendi deneyimlerini sistematik olarak değerlendirmeleri sonucunda, ortaya çıkan ihtiyaçları doğrultusunda kendilerini geliştirmelerine dayalı olmalıdır (Çiltaş ve Akıllı, 2011). Bu durumda öğretmen eğitimi hizmet öncesi ve hizmet içi kapsamından ziyade yaşam boyu öğrenme anlayışına göre ele alınmalıdır. Öğretmenlerin yaşamın her evresinde farklılaşan

ihtiyaçlarına göre var olan bilgi ve deneyimlerini geliştirmesi, yeni bilgi ve deneyimler edinmesi için yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir. Avrupa Komisyonu tarafından sekiz temel boyutta ele alınan yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri, öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından ele alındığında en önemlisi öğrenmeyi öğrenme boyutudur. Öğrenmeyi öğrenme boyutunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgiyi etkin şekilde kullanarak kendi öğrenmelerini düzenlemeleri beklenmektedir (Şahin ve Arcagök, 2014).

Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için mesleki gelişim uygulamaları işbirlikçi karar verme mekanizması ile etkileşime dayalı ve sorgulama temelli çeşitli modelleri kapsaması oldukça önemlidir (Diaz- Maggioli, 2004). Öğretmenlerin kurs, atölye, seminer gibi yapılandırılmış faaliyetlere katılımı, müfredat ve uygulamalara yönelik değerlendirme verilerini tartışma ve paylaşımlarına hizmet edebilir, ancak değişimi sağlamada yetersiz kalmaktadır (Hill, 2009). İşbirliği ve iletişime dayalı öğrenme toplulukları, öğretmenlerin mesleki gelişiminde beklenen bireysel ve örgütsel değişimi sağlamada güçlü bir kılavuz olarak tanımlanmaktadır (Akpınar, 2010). Araştırmalar da işbirliğine dayalı mesleki gelişim faaliyetleri sonucunda öğretmenlerin yeterliliklerini değerlendirebilmesi, ihtiyaçlarını tespit ederek, bu ihtiyaçlar doğrultusunda kendilerini geliştirebileceklerini göstermektedir (Guskey, 2002a; DeSimone, 2009; Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001; Borko, 2004). Mesleki gelişim sürecinde öğretmenin kendi uygulamalarının farkına varması ise yansıtıcı düşünme ile mümkün olabilmektedir. Öğretmenler yansıtıcı düşünme ile kendi uygulamalarındaki eksiklikleri tespit ederek, öğretim faaliyetlerinin içsel analizini gerçekleştirse bile, ancak meslektaşlarıyla girdiği etkileşimler ve işbirliği sonucunda bunlara çözüm üretebilmektedir (Yuvayapan, 2013). Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminde, grup çalışmaları ve eleştirel arkadaşlar önemli bir katalizör olarak tanımlanırken, işbirliğine dayalı öğrenme toplulukları sürekli mesleki gelişim için güçlü bir model oluşturmaktadır (Servage, 2008). Bu topluluklar içindeki grup tartışmaları, öğretmenlerin deneyimlerini anlamlandırma, sorun ve ihtiyaçlarını tespit ederek, buna yönelik etkili çözümler üretebilmesi ve yeni bakış açılarını ortaya koyabilmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Akçay, 2012). Öğretmenlerin soru, amaç, ihtiyaç ya da sorun hakkındaki sorgulama süreci, içeriğe ilişkin olarak kanıt elde etmesine fırsat sağlamaktadır (Aubusson, Steele, Dinham ve Brady, 2007). Öğretmenler eleştirel düşünme biçimleri ile meslektaşları ve öğrencilerinin de eleştirel düşünme kapasitelerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Ancak paydaşların uygulamalarını sorgulayarak, eleştirel yansıma

yapabilmeleri her zaman kolaylıkla gerçekleşmeyebilmektedir. Yansımanın gerçekleşmesi için etkileşime dayalı ve uzun süreli mesleki gelişim faaliyetleri kadar, katılımcıların değişim ve işbirliğine açık olması gerekmektedir (Mockler, 2005). Mesleki gelişimin desteklenmesi için eleştirel sorgulamanın teşvik edilmesinde işbirliğine dayalı eylem planı oluşturma, yansıtıcı faaliyetler, vaka çalışmaları, müfredat geliştirme ve eleştirel teori tartışmaları uygulanabilir stratejiler olarak tanımlanmaktadır (Cranton ve King, 2003). Ayrıca yansıtıcı diyaloglar, akran uygulamalarının gözlenmesi ve akran işbirliğine dayalı çalışmalar da öğretmenlerin mesleki gelişiminde destekleyici olmaktadır (Bryk, Camburn ve Louis, 1999).

Meslek yaşamı içinde uygulamaya dayalı hizmet içi eğitimlere gereksinim duymakta olan özel eğitim öğretmenlerinin, alandaki hizmet kapsamının çeşitliği sonucunda rol ve sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ayrıca önem taşımaktadır. Bu çalışmada özel eğitim uygulama merkezinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesi, belirlenen konu alanında yeterliliklerinin geliştirilmesi ve meslektaşları arasında işbirliğinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve iyileştirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?
2. İşbirliğine dayalı çalışma grubu, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamaya dönük nasıl bir etki oluşturmuştur?
3. İşbirliğine dayalı çalışma grubunun gerçekleştirdiği uygulamaların, öğretmenlerin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları üzerindeki katkısı nedir?

1.3. Önem

Öğretmenler meslek yaşamı içinde pek çok problemle karşılaşmakta ve bu problemlere çözüm üretebilmek için kendilerini kişisel ve mesleki olarak sürekli geliştirmek zorunda kalmaktadır. Alan yazında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliğine dikkat

çekilerek, gereksinim odaklı, meslektaşları ile bir arada sorgulama ve işbirliğine dayalı mesleki gelişim uygulamalarının etkililiğine vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilmesinin meslektaşlar ile işbirliği uygulamaları sonucunda mümkün olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada mesleki gelişim uygulamalarının işbirliğine dayalı çalışma grubu olarak yürütülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin meslektaşları ile ortak mesleki gereksinimleri doğrultusunda, farklı çözüm önerilerinin geliştirilerek, bu önerilerin uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Aynı zamanda öğretmen araştırması olarak tanımlanan eylem araştırması modeli uygulanmasının, mesleki gelişimin planlanma ve uygulama süreçlerine ilişkin olarak uygulamaya dair önemli katkılar sağlayacağı beklenmektedir. Bu araştırma ile özel eğitim öğretmenlerinin, mesleki gereksinimlerini belirleme, çözüm odaklı eylem planları oluşturarak uygulama ve sonuçlarını değerlendirme süreçleri hakkında uygulanabilir bilgiler edinecekleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin kendi uygulamaları hakkında sistematik bir araştırma ve eğitim ortamlarında işbirlikçi mesleki gelişim uygulamalarının nasıl yürütüleceğine ilişkin deneyimleri mesleki gelişimleri ve ilerleyen meslek yaşamı içinde oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca araştırma sürecinde ulaşılan sonuçların kuram ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlaması da beklenmektedir.

Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak mevcut durum değerlendirildiğinde; konu ile ilgili araştırma ve yayınların eksikliği, farklı model ve kuramlara dayalı olarak geliştirilen mesleki gelişim program ve uygulamalarının yetersizliği, mesleki gelişim faaliyetlerinin uzun vadede sınıf ortamı, okul iklimi ve öğrenci başarısına etkisinin belirlenmesi amacıyla yürütülen araştırmaların sınırlılığı dikkat çekmektedir (Bümen vd., 2012). Özel eğitim öğretmenleri ile yapılan çalışmalara bakıldığında ise, kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeninin işbirliğine ilişkin çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın bir özel eğitim okulunda ve özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş olması, alan yazın ve uygulamada karşılaşılan boşluğu doldurması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. MEB Ankara ili, Gölbaşı ilçesi Gölbaşı Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nde görev yapan özel eğitim öğretmenleri ile
2. 2015-2016 eğitim ve öğretim yılının ikinci döneminde yapılan uygulamalar ile sınırlıdır.

1.5. Temel Kavramlar

Bu bölümde mesleki gelişim ve mesleki gelişim uygulamalarında işbirliği başlıkları yer almaktadır.

1.5.1. Mesleki Gelişim

Günümüzde öğretmen bilgi aktaran konumundan, bilgiye ulaşılmasında rehberlik eden, bilgiyi paylaşan, öğrencilerinde öğrenme isteği uyandıran, kendi uygulamalarındaki eksikliklerin farkında olan ve bunları çözmeye yönelik çözüm üretebilen araştırmacı kişiler olarak görülmektedir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirmek üzere yer aldığı etkinlikler mesleki gelişim olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım kurs, çalıştay gibi formal eğitim faaliyetlerinin dışında, iyi uygulamaların paylaşılması amacıyla okul ya da okullar arasındaki öğretmenlerin işbirliği, gözlem faaliyetleri, bireysel ve işbirlikçi araştırmalar, koçluk sunma ve mentorluk hizmetleri, okul ziyaretleri ya da öğretmen ağları gibi informal faaliyetleri de kapsamaktadır (OECD, 2009, s.49).

Boyle, Lamprianou ve Boyle (2005) öğretmenlerin mesleki gelişimini meslektaşlar arasında gözlem ve paylaşımlarını içeren uzun vadeli uygulamalar olarak tanımlamaktadır. DeSimone (2009) mesleki gelişimin öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırmak, öğretim uygulamalarını geliştirmekte sınırlı kalmadığını belirterek, ayrıca kişisel, sosyal ve duygusal gelişimine de katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Mesleki gelişim öğretmenlerin öğretim uygulamalarının geliştirilmesi için bilgi ve becerilerinin artırılması ile birlikte sorumluluklarını genişletmekte ve liderlik becerilerini geliştirmektedir (Broad ve Evans, 2006). Mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlerin kendi alanlarında güncel

gelişmelere hakim olması, bilgi, beceri ve deneyimlerini sertifikalandırmasında yararlı olmaktadır (Lawler, 2003).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde üç ana hedef bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik girişimleri, sınıf içi uygulamaları, inanç ve tutumları ile öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişiklikle sonuçlanmalıdır. Bu hedeflerin gerçekleşmesi için mesleki gelişim yoluyla öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve bunun sonucunda öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişiklik yaratılması oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerin akademik başarı ya da devamsızlık durumu, derse katılım, öğrenme motivasyonu, tutum ve okul içi davranışlar gibi öğrenme çıktılarında ortaya çıkacak değişiklikler, öğretmenlerin tutum ve inançlarının değiştirilmesinin ön koşulu olarak tanımlanmaktadır. Ancak öğretmenlerin değişimi ile ilgili bazı riskler mevcuttur. Öğretmenler değişim ya da farklı uygulamaları riskli bulabilmekte, etkiliğine ilişkin yeterli düzeyde veri elde edilmeden ve sonuçları gözlenmeden uygulamadan vazgeçebilmektedir (Guskey, 2002a).

Mesleki gelişimin ana hedeflerinde yer alan değişikliklerin gerçekleşmesinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıları belirleyici bir role sahiptir (Soine ve Lumpe, 2014). Bu yüzden öğretmenlerin mesleki gelişim hakkında teşvik edilmesi ve motivasyonunun sağlanması ayrı bir önem taşımaktadır. (Guskey, 2002a; Bümen vd., 2012).

Mesleki gelişim sadece öğretmenlerin vizyonunu değil aynı zamanda çalıştıkları kurumları, yaşadıkları toplum ve dünya çapında değişiklikler yaratabilecek bir etkiye sahiptir. Etkili mesleki gelişim öğretmenlerin kendi özel ihtiyaçlarına hitap etmekle birlikte mesleğin gelişimi ve vizyonuna da katkı sağlamaktadır (Diaz- Maggioli, 2004).

Eğitimde yeni politikaların geliştirilmesi, kanıt temelli öğretim, eğitim standartlarına uyum sağlanması, öğretim teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegrasyonu gibi gelişmeler etkili mesleki gelişim programları ihtiyacını doğurmaktadır. Özellikle eğitim politikalarının gündemine göre öğretmenlerin bu değişime uyum sağlayabilmeleri için program planlayıcıları ve rehberlerin etkili mesleki gelişim programı tasarımlarına dikkat etmesini gerektirmektedir (Hill, Beisiegel ve Jacob, 2013). Mesleki gelişim araştırmalarının temelinde, öğretmenlerin nasıl öğrendiği, bilgilerin uygulamaya dönüşümü ve öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koyan ilke ve süreçlerin tanımlanması yer almaktadır (Avalos, 2011).

Araştırmalar öğretmenlerin bilgi, beceri ve uygulamalarında değişiklikle sonuçlanacak etkili mesleki gelişimin beş göstergesi olduğunu göstermektedir (Garet, Porter, DeSimone, Birman, Yoon,2001; Penuel, Fishman, Yamaguchi, Gallagher, 2007; DeSimone, 2009) : İlk olarak etkili bir mesleki gelişim programında *içerik* öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre yapılandırılmış olmalıdır. İkinci olarak öğretmenlerin bilgi, inanç ve uygulamalarında değişim yaratması için önemli faktörlerden biri de öğretmenlerin *mesleki gelişim için ayırdıkları süre*dir. Çünkü uzun vadeli ve zamana yayılmış mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin uygulamalarında değişim sağlamaktadır. Mesleki gelişim için ayrılan sürenin uzunluğu öğretmenlerin hem kendisinin, hem de diğer öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını analiz etmesi ve yansıtıcı sonuçlar üretilebilmesinin ön koşulu olduğu belirtilmektedir (Hill vd., 2013). Üçüncü olarak etkili bir mesleki gelişim programı *aktif öğrenme fırsatlarını* içermelidir. Öğretmenlerin meslektaşları ile tartışarak uygulamalarına yönelik geri bildirim elde etmesine fırsat sağlanması ile mesleki gelişim faaliyetlerinde etkili sonuçlar elde edilmektedir. Öğretmenlerin bu etkileşimlerin sonucunda öğretim uygulamalarında öğrenci davranışları ve başarısına olumlu yönde katkı sağlayacak bir değişimi yaratması beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde aktif öğrenmenin desteklenmesi, eğitim reformlarının etkiliği hakkında sonuçlar elde edebilmesinde yararlı olacaktır. Etkili mesleki gelişimin dördüncü göstergesi *mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmen yeterlilikleri ve okul, ilçe ya da eğitim bölgesinin eğitim politikaları ile tutarlılığı* olarak tanımlanmaktadır. Son olarak mesleki gelişim faaliyetleri sonucunda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında değişiklik oluşturabilmesi, *aynı sınıf düzeyi, aynı okul ya da aynı branş öğretmenlerinin katılımını* gerektirmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrenci öğrenmeleri ve öğretim uygulamaları hakkında meslektaşları ile tartışabilme ve geribildirim elde etme fırsatını yaratmaktadır.

Alan yazında yapılan diğer çalışmalarda da etkili mesleki gelişim için önemli ölçütler *öğrencilerin öğrenme yaşantıları hakkında bilgi ve iş gömülü öğrenme fırsatları* sağlaması (Hunzicker, 2011), *öğrenci başarısı ya da performansında artış ile sonuçlanması* (Supovitz ve Turner, 2000; DeSimone, 2009; Guskey, 2002a), *yeni bilgilerin uygulanması ve yansıtma süreçleri* (Darling-Hammond ve Richardson, 2009) ile *kapsamlı ve entegre yaklaşımları içermesi* (Kose ve Lim, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde, meslektaşları ile ortak etkileşimleri sonucunda kendi bilgilerini sorgulamaya dayalı modeller değişim sağlamakta daha etkili olmaktadır. Mesleki gelişim bireysel gelişim yerine okul temelli kolektif gelişimi desteklemelidir (Fraser, Kennedy,

Reid ve McKinney, 2007). Broad ve Evans (2006) “tek atışlık” programların uygulamaları geliştirme ve değiştirmede etkisiz olduğu, öğretmenlerin kariyerleri boyunca öğrenme sürekliliğinin bir parçası olarak mesleki gelişim uygulamalarında da süreklilik sağlanması gerektiğini belirtmektedir.

Kariyerleri boyunca gerek hizmet öncesi, gerek hizmet içinde farklı deneyim ve yaşantılara sahip olan öğretmenler için etkili modellerin belirlenmesi ve kaliteli mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi, yatırım gerektiren karmaşık bir süreçtir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimindeki farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik olarak, farklı model ve yaklaşımlar doğrultusunda pek çok mesleki gelişim faaliyeti yer almaktadır. Öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmesi için konferans, kurs, seminer, yüksek lisans programları gibi formal ya da mentorluk, öğretmen ağları, öğretmene kaynak temini, atölye çalışmaları, çevrimiçiöğrenme toplulukları, eylem araştırmaları gibi informal öğrenme faaliyetler ile mesleki gelişimi desteklenmelidir (DeSimone vd., 2002; İngvarson, Meiers ve Beavis, 2005). Guskey (2002b) formu ne olursa olsun, öğretmenlerin mesleki gelişim maksatlı tüm girişimlerinin mesleki gelişim faaliyeti olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çalışma grupları, ortak planlama, program geliştirme, yapılandırılmış gözlemler, akran koçluğu, danışmanlık gibi faaliyetlerin öğretmenlere günlük çalışmalarında iş gömülü öğrenme deneyimleri sunduğunu ifade etmektedir.

Etkili bir mesleki gelişim ile dönüşümün gerçekleştirilmesi öğretmenlerin meslektaşları ile etkileşim içinde olduğu aktif öğrenme süreçleri ile meydana gelmektedir. Aktif öğrenme dört boyutta meydana gelmektedir. Bunlardan biri, *gözlem ve gözlenme*dir. Öğretmenler kendilerinden daha deneyimli öğretmenlerin uygulamalarını gözlemleyebilmekte ya da meslektaşları tarafından gözlenerek, öğretim uygulamaları hakkında geribildirim sağlayabilmektedir. İkincisi, *sınıf içi uygulamaların etkinlik lideri ve diğer katılımcılarla birlikte planlanması*dır. Bu boyutta öğretmenler etkileşim ve işbirliği içinde içeriği geliştirilmiş sınıf uygulamalarını gözden geçirerek planlama yapmaktadır. Üçüncü boyutunda *öğrenci çalışmaları gözden geçirilerek, öğrenci çalışmaları hakkında notlar alınarak, kaydedilmekte*dir. Son olarak, *sunum ve liderlik* boyutunda öğretmenler bir konu ya da disiplin alanında yazılı çalışmalar üreterek, sonuçlarını meslektaşları ile paylaşmaktadır. Bu süreç öğretmene aynı zamanda kendi öğretim sürecini gözlemleme olanağı da sağlamaktadır. Katılımcıların aktif öğrenme sürecinde okul ortamındaki etkileşim ve tartışmalardan elde ettikleri deneyim ve sonuçları diğer okullardaki

meslektaşlarıyla paylaşması da, mesleki gelişim sürecinin bir parçası olarak kabul edilmelidir (Garet vd., 2001).

Mesleki gelişim sürecinde aktif öğrenme, işbirliğine dayalı grup çalışmaları ile gerçekleşmektedir. Öğretmenler okul kültürünün analizi, öğrenci davranışları hakkında küçük ölçekli sınıf çalışmaları, öğrenci verilerinin analizi, müfredat ya da ders kitaplarının tasarımı, okul iyileştirme planları, vaka çalışmaları gibi işbirliğine dayalı farklı etkinliklerle iş başında kendilerini geliştirebilmektedirler (Croft, Coggshall, Delon, Powers ve Killion, 2010). Alan yazında yer alan işbirlikçi çalışma grupları öğretmen ders çalışma grupları, ortak eylem araştırmaları, eğitimci çalışma grupları, öğrenme toplulukları, problem çözme takımları olarak çeşitli şekillerde adlandırılmaktadır.

Mesleki gelişim modellerinin belirlenmesinde öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları kadar, farkındalık düzeylerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Belli alanlarda kendi bilgisini artırmak için ihtiyaçlarının farkında olmayan öğretmenler için rehberlik ve uzman koçluğu ya da zorunlu mesleki gelişim eğitimlerine katılımı sağlanmalıdır. Özel bilgi alanlarında ihtiyaçlarının farkında olan öğretmenler için ise etkileşime dayalı çalışma grupları, eylem araştırmaları önerilmektedir. Eğitim alanında bilgi düzeyi yüksek, ancak farkındalık düzeyi düşük olan öğretmenler için akran gözlemi ve işbirlikçi koçluk modellerinin uygun olacağı belirtilmektedir. Hem bilgi düzeyi hem de farkındalık düzeyi yüksek öğretmenlerin, koçluk ya da mentorluk modeli ile diğer düzeydeki öğretmenlerin eğitiminde görev alması sağlanabilmektedir (Diaz- Maggioli, 2004).

1.5.2. Mesleki Gelişim Uygulamalarında İşbirliği

Hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde öğretmenlerin mesleki gelişimi öğrencilerin öğrenmesi ve eğitim reformlarının geliştirilmesine katkı sağlarken, aynı zamanda öğretmenler arasında meslektaşlarıyla bağlantılı grup çalışmaları ve işbirliğini de güçlendirici bir etkiye sahiptir. Etkili bir mesleki gelişim sürecinde öğretmenlerin aktif bir katılımcı ve yansıtıcı uygulayıcılar olarak kendi performanslarını gözlemlemeleri, izleme ve yansıtma yapabilmeleri beklenmektedir. Mesleki gelişim uygulamalarında ihtiyaçlar ve amaçlara göre yararlanılan modeller farklılaşsa dahi, ihtiyaçların belirlenmesi, öğretmenler ve okul bağlamında gerekliliklere göre küçük adımlarla başlanması ve ekip çalışmasına dayalı olması gibi temel ilkeler doğrultusunda planlama yapılmalıdır (Mitkovska, 2010).

Mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimi ile birlikte, öğrencilerin öğrenmeleri ve okulların gelişimine dair hedefleri sonucunda, okullarda oluşturulan mesleki öğrenme toplulukları ortaya çıkmıştır. DuFour (2004) mesleki öğrenme topluluklarını, öğretmenlerin öğrenci başarısı ile ilgili mevcut durumu belirleme, mevcut durumu iyileştirme hedefleri oluşturma ve bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik kanıtların sağlandığı bir ekip çalışması olarak tanımlamaktadır. Hord (2009) ise öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için, profesyonellerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye odaklandığı, meslektaşların ortak amaçlar doğrultusunda öğrenmeyi destekleyici topluluklar olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenlerin meslektaşları ile bir arada gerçekleştirdiği mesleki gelişim faaliyetlerinin en temel kavramlarından biri işbirliğidir. Ancak ortak bir çalışma yürütmek üzere oluşturulan her grup işbirliği tanımı içinde yer almamaktadır. Grup içinde işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi için, işbirliğine dayalı çalışma gruplarının ne olduğu tanımlanmalıdır. Grup içinde işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesinde olumlu bağlılık, bireysel sorumluluk, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecini değerlendirme, başarı için eşit fırsat, grup ödülü/ortak ürün ve bireysel değerlendirilebilirlik temel bileşenler olarak yer almaktadır (Johnson ve Johnson, 1999; Cook ve Friend, 1991).

Hord (2009) mesleki öğrenme topluluklarında öğrenmenin gerçekleştirilmesinde beş temel etmenden söz etmektedir. Öğrenme topluluklarında okul değerleriyle ilişkili bir misyon ve vizyonun paylaşılması, liderliğin paylaşılması, zaman, mekân ve kaynaklar gibi destekleyici yapısal koşullar ile destekleyici ilişkisel koşulların sağlanması ve mesleki sorgulamaya dayalı işbirliği içinde amaçlı bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.

Cook ve Friend (1991) işbirliği ile çalışacak bireylerin gönüllü olarak bir araya gelmiş olmasına dikkat çekmekte, ayrıca gerçekleştirilebilecek ve değerlendirilebilecek ortak bir amaç, ortak bir sorumluluğa sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. İşbirliği esasına göre oluşturulan gruplarda üyeler arasında alınan kararların hesap verilebilirliği ve var olan kaynakların paylaşılması da beklenmektedir. İşbirliğine dayalı grup çalışmalarındaki temel esaslardan biri de üyelerin birbirlerine karşı duydukları güven olarak tanımlanmaktadır. Çünkü güven duygusu grup üyelerinin birlikte çalışmaya devam ettikleri sürece geliştirilerek, işbirliğine dair inançlarını da kuvvetlendirmektedir. Park, Henkin ve Egley (2005) grup çalışmalarında güven duygusunun işbirliğini sağlayan önemli bir bileşen

olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin birbirine güvenmedikleri bir ortamda işbirliği sağlayabilmelerinin mümkün olmadığı belirtilmektedir.

Meirink, Imants, Meijer ve Verloop (2010) çalışmasında ise işbirliğine dayalı çalışma gruplarının başarılı olması için öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık ve farklı paylaşım yaşantılarının sağlanması standartlarından bahsedilmektedir. İşbirliğine dayalı çalışma gruplarında öğrenmenin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin mesleki olarak karşılaştıkları ortak problemlere ilişkin alternatif çözüm önerileri geliştirmelerinde sadece fikir alışverişinde bulunmak yeterli değildir. Öğretmenlerin meslektaşlarının işbirliği ile öğrenme yaşantılarını geliştirebilmeleri için karşılıklı bağımlılıklarının yüksek olması beklenmektedir. İşbirliği sürecinde öğretmenler kendi sınıf içi uygulamalarını yazılı ve görsel biçimde meslektaşları ile paylaşarak, alınan geribildirimlerle kendi kendilerini düzenleyici bir öğrenme gerçekleştirmelidir.

Okullarda öğrenme toplulukları oluşturularak öğretmenlerin iş yerinde öğrenmelerini amaçlayan çalışmalarda öncelikle öğretmenlerin sistematik yansıtma yapmaları temel ölçüt olarak görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kendi uygulamaları hakkında sistematik yansıtma yapabilmeleri için işyerinde öğrenmeyi sağlayan temel mekanizmaların geribildirim kullanımı ve işbirliği olduğu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin kendi uygulamalarına yönelik yansıtma yapabilmeleri için, kendilerinin ve meslektaşlarının geribildirimlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin geribildirimlerden yararlanarak kendilerini geliştirebilmeleri ise yüksek düzeyde etkin işbirliğini gerektirmektedir (Imants, 2002). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda işbirliğine dayalı öğrenmenin gerçekleştirilmesi için, öğrenme topluluklarında eleştirel yansıtıcı öğrenme teşvik edilmelidir (Ng ve Tan 2009). Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin var olan mesleki bilgi ve deneyimleri ile sınıf içi uygulamalarını eleştirel biçimde gözden geçirmeleri sonucunda, öğrenci başarısını artıracak şekilde kendi uygulamalarını yeniden düzenlemekte ve öğrenci başarılarında da olumlu değişiklikler yaratmaktadır (Vescio, Ross ve Adams, 2007).

1.6. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda özel eğitim öğretmenlerinin içinde bulunduğu mesleki gelişim çalışmaları, farklı branş öğretmenleri ile yapılan işbirliğine dayalı mesleki gelişim uygulamaları ve

eylem araştırmalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkilerinin incelendiği ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Gürgür (2005, s. 203) kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim sınıfında özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmeni tarafından yürütülen işbirliği ile öğretim yaklaşımının, özel gereksinimli öğrenciler ve özel gereksinimi olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarını etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca işbirliği ile öğretim yaklaşımının sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeninin mesleki gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir.

Güleç-Aslan (2013) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki sorun ve ihtiyaçlarının tespit edilerek, öğretmen ve araştırmacının işbirliğine dayalı olarak yürütülen eğitim programı sonucunda öğretmenin etkili öğretim ve davranış yönetimi becerilerini kazandığı, sınıf içi etkinliklerde uyguladığını belirtmektedir. Eğitim kurumu yöneticisi ve öğrenci annesinin de süreç içinde yer aldığı eğitim çalışmaları, tüm katılımcılar tarafından yararlı bulunmuştur. Araştırmacı eğitim programının alan yazında kanıt temelli öğretim yöntemlerini içermesi, eğitimcinin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanması, yöneticilerin eğitim programına ilişkin olumlu tutumları, öğretmenin kendini geliştirmeye yönelik yüksek motivasyon düzeyi ve tutumları değişkenlerinin araştırma bulgularını desteklediğini belirtmektedir.

Yuvayapan (2013, s. 90) çalışmasında eleştirel arkadaş grubunda yer alan öğretmenlerin meslektaşlarının yardımıyla kendi öğretim uygulamaları hakkında yansıtma yapabildikleri belirtilmektedir.

Süleymangil (2013, s. 71) öğretim etkinliği geliştirme ve uygulama çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamasının yanı sıra, meslektaşları ile iletişim, moral ve motivasyonlarını da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Hatip (2006) öğretmenler arasındaki gözlem çalışmalarının, öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler kazanarak öğretmenlik becerilerini de geliştirdiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların gözlem çalışmaları ile kendilerini değerlendirme ve sorgulamaları sonucunda farkındalıklarının arttığı, meslektaşları ile deneyimlerini paylaşarak, ilişkilerinin kuvvetlendiği ifade edilmektedir.

Gökmen (2014, s. 79) çalışmasında ortak eylem araştırması ve akran gözlemlerinin eğitimcileri öğretim ortamlarında belirli durumlar üzerinde yansıtıcı düşünmeye teşvik ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Savran Gencer (2008, s. 159) öğretmen adayları ile yürütülen çalışmasında yansıtıcı günlük tutma, akran rehberliği ve problem odaklı grup tartışmaları sonucunda bireysel olarak öğretmenlik mesleği ve sınıf yönetimi hakkında yansıtıcı düşünme becerilerinde gelişme olduğu belirtilmektedir.

Kış (2007, s. 128) eğitimci çalışma grubu modeli ile yürütülen çalışma sonunda öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun planlama, öğretim desenleme ve değerlendirme yapma konularında yeni bilgi ve beceriler kazanarak, kendi mesleki gelişim gereksinimlerini karşılama becerileri geliştirdikleri belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenler çalışma sonunda sınırlı olsa da, sınıf içi uygulamalarında değişiklik yapabildiklerini, öğrencilerin de bu değişiklikten memnun oldukları ve derse katılımlarının arttığı ifade etmektedirler. Eğitimci çalışma grubunda gerçekleştirilen toplantılar, meslektaşları ile işbirliğini güçlendirme ve farklı uygulamaları paylaşma açısından öğretmenler tarafından yararlı bulunmaktadır.

Atay (2007) eylem araştırmalarının öğretmenlerin araştırma yürütme ve raporlaştırmada zorluklarla karşı karşıya kalmalarına rağmen, mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmektedir.

Ulusal alan yazın araştırmalarında özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimine yönelik çalışmaların sınırlılığı dikkat çekmekle birlikte, farklı branş öğretmenleri ile yapılan mesleki gelişim çalışmalarının da yeterli sayıda olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, ulusal alan yazında olduğu gibi özel eğitim öğretmenleri ile yapılan çalışmalarının sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Ancak farklı branş öğretmenlerinin yer aldığı öğrenme toplulukları, araştırmacılar ve öğretmenlerin işbirliğine dayalı çeşitli araştırma yöntemlerinin uygulandığı çalışmaların yer aldığı görülmektedir.

Graham (2007) bir ortaokulda görev yapan toplam 24 öğretmenin yer aldığı çalışmasında, temel akademik ders öğretmenlerinden sınıf düzeylerine göre 3 ve 4 kişilik öğrenme toplulukları oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenlerin bilgi, beceri ve öğretim uygulamalarında farklı seviyelerde gelişim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin gelişimindeki seviye farklılığı araştırmacı tarafından, ortak planlama süresi, işbirliğinin niteliği ve grup toplantılarında aktif öğrenme fırsatlarının dahil olup olmaması değişkenleri ile açıklanmaktadır.

Gregory (2010) çalışmasında öğrencilerin öğrenme sorunlarını tanımlamak ve etkili müdahaleleri geliştirmek üzere öğretmen, yönetici ve uzmanlardan oluşan takımları problem çözme takımı olarak adlandırmaktadır. Otuz dört öğretmen ekibinin çalışmalarının izlendiği araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin %60' ı yeni beceriler kazandığını, %40'ı ise profesyonel bir fayda sağlayamadıklarını dile getirmiştir. Araştırmanın analiz sonuçları öğretmenlerin öğrenme farklılıklarını, çalışma başındaki olumlu ya da olumsuz beklentileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin beklentileri, mesleki gelişim sürecindeki kazanımlarını etkilemektedir.

Kember, Ha, Lam, Lee, Ng, Yan ve Yum (1997) eğitimsel eylem araştırmalarının desteklenmesine yönelik yer aldıkları proje kapsamında, eleştirel arkadaş olarak kendi rollerini çeşitli şekillerde tanımlamaktadırlar. Farklı üniversitelerden akademisyenlerin katılımıyla yürütülen projede araştırmacılar eleştirel arkadaş olarak, eş danışmanlık, araştırma danışmanlığı, değerlendirme danışmanlığı, koordinatörlük, kaynak sağlama ve öğretim sunma gibi farklı rol ve görevlerde bulunduklarını belirtmektedirler. Çalışmalar sırasında katılımcıların yansıtma yapabilmeleri için yüksek sesle düşünmelerini teşvik etmek için destekleyici bir rol de üstlendikleri toplantıları "kahve toplantıları" olarak adlandırmış ve bu şekilde esnek programların katılımı daha da desteklediğini belirtmişlerdir.

Aubusson vd. (2007) seksen iki okulu kapsayan bir yıllık proje kapsamında, otuz alt proje raporlarının değerlendirildiği çalışmalarında, öğrenme topluluklarının öğretmenlerin %65'inin meslektaşları ile iletişim ve işbirliğini desteklediği belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %61'i meslektaşları ile ders içeriği ve öğrenci davranışlarını içeren profesyonel bir diyalog geliştirdikleri ifade edilmektedir. Öğrenme topluluklarında birlikte zaman geçirilmesi, soruşturma odaklı tartışmaların yapılması, akran gözlemleriyle yansımanın desteklenmesi ve liderlik rolünün paylaşılması öğretmenler arasındaki etkileşim düzeyini etkilemektedir.

Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim ve Jantoro (2010) öğretmen çalışma gruplarının okuduğunu anlama ve kelime öğretimi alanındaki çalışmalarının, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Üç yıl süren araştırma sonunda öğretmenlerin öğretim becerilerinin gelişimi, öğrencilerin kelime edinim analizleri ile doğrulanmıştır.

Sherin ve Han (2004) çalışmasında öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirdikleri video kulüp toplantıları ile öğrenci davranışları hakkında ayrıntılı analizler ve yansıtıcı tartışmalar gerçekleştirildiği belirtilmektedir.

Arbaugh (2003), okul temelli öğretmen çalışma gruplarının öğretmenlere yeni bilgi ve beceriler kazandırma ve öz yeterlik geliştirmelerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Çalışma gruplarına katılan öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim çalışmalarını sürdürmek istedikleri belirtilmektedir.

Cajkler, Wood, Norton ve Deckler (2014) çalışmalarında ders çalışma grupları modelinin öğretmenler tarafından öğrenmelerini tamamlayıcı ve alternatif bir model oluşturduğu ifade edilmektedir. Ders çalışma modeli ile öğrencilerin öğrenme davranışlarında da olumlu etkiler yaratmaktadır.

Marble (2006) çalışması işbirlikçi ders çalışma gruplarının öğretmen adaylarına kendi uygulamaları hakkında eleştirel bakış açısı kazandırdığını, öğrenci başarısına odaklı, yansıtıcı öğretim becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Taylor, Anderson, Meyer, Wagner ve West (2005) çalışmasında ders çalışma grupları öğretmenlerin motivasyonları ve meslektaşları ile etkileşimlerini güçlendirdiği belirtilmektedir. Ders çalışma grupları öğretmenler tarafından mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme, sınıf uygulamalarına odaklı ders planı hazırlama bakımından etkili bir model olarak tanımlanmaktadır.

Edwards ve Hensien (1999) çalışmasında eylem araştırmalarını okul ortamında değişimi sağlamak için katalizör olarak tanımlanmaktadır. Eylem araştırmalarının öğretmenlerin inanç ve öğretim uygulamalarının değişimini sağladığı belirtilmektedir

Banegas, Pavese, Velazguez ve Velez (2013) çalışmalarında ortak eylem araştırmasının öğretmenlere yeni deneyimler kazandırarak, mesleki gelişim ve motivasyonlarını geliştirdiği, ayrıca öğrencilerin de öğrenme davranışları ve motivasyonlarını desteklediği bulgularına ulaşılmıştır.

Zeichner (2006) dönüştürücü bir mesleki gelişim etkinliği olarak tanımlanan eylem araştırmalarının, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını analiz edebilmelerinin ötesinde, sorgulama beceri ve alışkanlıkları kazandırdığı, zor durumlarla baş edebilme ve öğrenci motivasyonunu teşvik etme yeterliliklerini sağladığı belirtilmektedir.

Pimpika, Kowat ve Kanokorn (2015), öğretmen takım çalışmasının etkiliğinin değerlendirildiği çalışmalarında uygulanan program sonucunda ekipte yer alan üyelerin eleştirel bakış açısı, iletişim ve çatışma yönetimi becerilerinin geliştiği belirtilmektedir. Ekip çalışmalarının değerlendirilmesinde çalışma zamanı yetersiz olarak görüldüğü, ekip çalışması sonucunda beklenen değişikliklerin uzun sürede gözleneceği için gözlem süresi ve prosedürlerinin yetersiz kaldığı ifade edilmektedir. Araştırma sonucunda üyelerin ortak hedefleri sahiplenerek aktif katılımının sağlanması programın başarını etkileyen en temel unsurlar olarak vurgulanmaktadır. Çalışmada ayrıca program içeriği ve uygulamaların pratik olması, içeriğin öğretmenlerin ihtiyaç ve potansiyellerine uygunluk göstermesi, değerlendirme ölçütlerinin prosedürler ile uyumluluk göstermesi ve öğretmenlerin birlikte çalışmasının okul politikaları ile desteklenmesine dikkat çekilmektedir.

Chou (2010) işbirlikçi eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkilerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen çalışmasında, öğretmenlerin mesleki bilgilerinin geliştiği, grup içerisindeki etkileşimler aracılığıyla öğretim uygulamalarında farklı deneyimler edindikleri belirtilmektedir. Sonuç olarak işbirlikçi eylem araştırmaları öğretmenlerin topluluk içinde farklı deneyimler edinmesi, öğrenme sonuçlarını meslektaşları ile paylaşma ve yansıtma fırsatları sunması bakımından, hizmet içi eğitim çalışmalarında izlenmesi gereken bir yol olarak gösterilmektedir.

Burbank ve Kauchak (2003), çalışmaların da öğretmenlerin kendi uygulamaları hakkında meslektaşları ile birlikte ortak gereksinimleri doğrultusunda yürüttükleri işbirlikçi eylem araştırmalarının öğretmenlerin mesleki gelişimi ve işbirliğini desteklediği belirtilmektedir.

Alan yazında ilgili araştırmalarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde işbirliği uygulamalarına ilişkin olarak genellikle farklı branş öğretmenleri ile çalışmaların yürütüldüğü ve eylem araştırması yönteminin sıklıkla kullanıldığı, eylem araştırmalarının öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesinde güçlü bir model olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik pek çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen, özel eğitim öğretmenleri ile yapılan çalışmaların sınırlılığı bu araştırmanın öneminde dikkat çekmektedir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

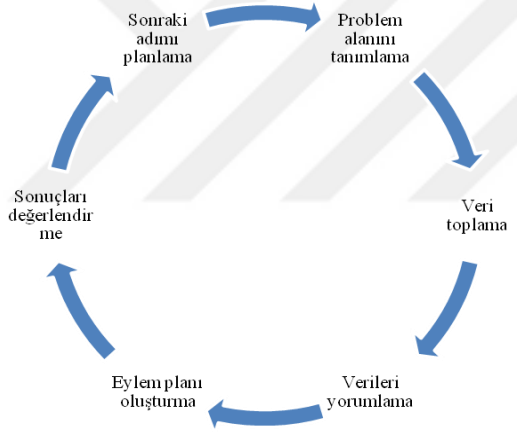
Bu bölümde araştırma modeli, araştırma süreci, katılımcılar, tez geçerlik komitesi, ortam ve araştırmanın geçerlik ve güvenirliği ile ilgili başlıklar yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

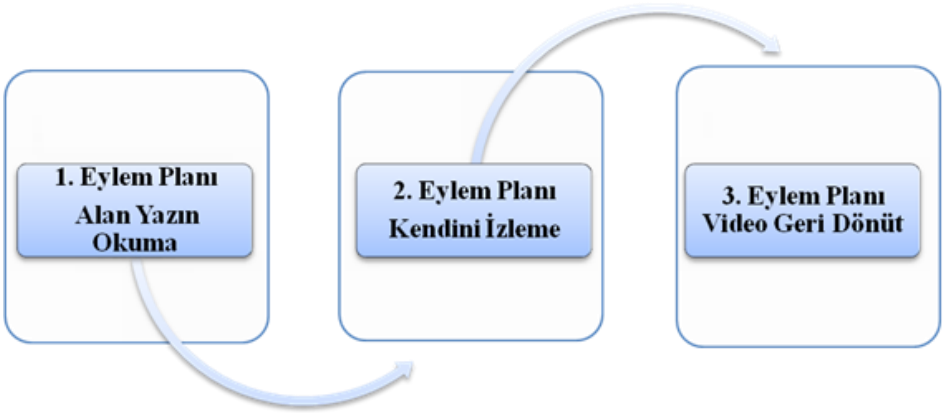
Bu araştırmanın modeli eylem araştırmasıdır. Eylem araştırmasının sosyal psikolog ve eğitimci olan Kurt Lewin tarafından tanımlandığı belirtilmektedir (Uzuner, 2005). Eylem araştırmaları bir olaya, kuruma veya kişilere özgü sorunları ele almaktadır (Beyhan, 2013). Eylem araştırmaları herhangi bir şeyi ispat zorunluluğu taşımadan, bir durum ya da olay hakkında, uygulamada karşılaşılan sorunların tespiti ve çözüm yollarının belirlenmesi amacıyla sistematik veri toplama süreçlerini içermektedir (Kuzu, 2009; Aksoy, 2013; Johsonn, 2014, s. 79). Eylem araştırmalarının amacının durumsal ve özel olması, katılımcılarının sınırlı olması, değişkenlerin neredeyse hiç kontrol edilmeyişi, bulguların genellenememesi diğer araştırma yöntemlerine göre esnek bir yapıya sahip olduğunu gösteren en belirgin farklılıklarıdır (Köklü, 2001). Bu yüzden akademik ve bilimsel çalışmaların yanı sıra eylem araştırmaları aynı zamanda öğretmenlerin öğretim süreçlerini değerlendirmesi, sınıf uygulamalarını geliştirmesi, kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde oldukça etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Johsonn, 2014, s. 20; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 343). Eylem araştırmalarının eğitim ortamlarında uygulanması, öğretmenlere kendilerini sorgulama ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilme ile birlikte, mesleki gelişiminin sürekli hale getirilmesi için araştırma yapabilme ya da eğitim bilimleri araştırmacıları ile işbirliği yapabilme fırsatları sağlamaktadır (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011). Öğretmenler kendi sınıf ortamlarında yaşadıkları sorunlara çözüm üretilmek için eylem araştırmalarını tek başına uygulayabileceği gibi, okul ortamına ilişkin sorunların çözümünde meslektaşları ile ekip olarak da

uygulayabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eylem araştırmaları eğitim ortamlarında uygulanması, öğrenen eğitim örgütlerinin oluşturulması ve okul kültürünün iyileştirilmesinde etkili sonuçlar yaratmaktadır (Lingam, 2012). Öğretmenler tarafından eylem araştırmalarının yürütülmesi eğitim bilimleri alanında kuram ve uygulama arasındaki ilişkinin güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır (Bümen vd., 2012; Johsonn, 2014, s. 23).

Ferrance (2000) tarafından eylem araştırması birbirini takip eden aşamalardan oluşan ve tekrarlanabilen döngüsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. (Bkz. Şekil 1). Bu araştırmada Şekil 1 de yer alan aşamalar doğrultusunda alan yazın okumasının gerçekleştirildiği birinci eylem planı uygulanmıştır. Alan yazın okuma eylem planının sonuçları doğrultusunda kendini izlemeye dayalı ikinci eylem planı gerçekleştirilmiştir. Kendini izleme eylem planının sonuçlarına dayalı olarak video geri dönüt eylem planının gerçekleştirilmesi ile araştırma süreci boyunca üç farklı eylem planı uygulanmıştır (Bkz. Şekil 2)



Şekil 1. Eylem araştırması döngüsü. Ferrance, E. (2000). Themes in education: Action Research kaynağından uyarlanmıştır.



Şekil 2. Araştırma döngüsü

2.1.1. Problem Alanı Tanımlama Süreci

Problem alanı tanımlama aşaması araştırma sürecinde iyileştirme yapılması beklenen eksiklik ve problem alanının tespitini kapsamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim ya da öğretim uygulamalarında birden fazla sorun ve ihtiyaçlarının dile getirebildiği bu aşamada anlamlı ve gerçekleştirilebilir bir çalışma için sınırlama yapılması önerilmektedir (Ferrance, 2000).

Bu araştırmada problem alanını tanımlama aşamasında öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. "Ek 1. Araştırma İzni" doğrultusunda yürütülen çalışmada öğretmenler gönüllük esasına göre "Ek. 2 İzin Mektubu ve İzin Formu" ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerin tespit edilmesinde "Ek 1. Gereksinim Belirleme Formu" kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini öncelik sırasına göre belirtmeleri istenmiştir. Problem alanını tanımlama için ayrıca işbirliğine dayalı çalışma grubu bilgilendirme toplantısında öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu görüşme sonunda öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimi olarak belirtmiş oldukları öğretim yöntem ve teknikleri ile davranış yönetimi konuları arasından problem alanı olarak davranış yönetimi konusu seçilmiştir. Seçilen konu alanının geniş kapsamlı olması göz önünde bulundurularak, problem alanı öğretim sırasında öğrenci davranışlarının yönetimi olarak sınırlandırılmıştır. Öğretim sırasında öğrenci davranışlarının yönetimi ile ilgili yapılan alan yazın incelemeleri doğrultusunda, sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarının artırılması hedeflenmiştir.

2.1.2. Veri Toplama Süreci

Eylem araştırmasında veri toplama süreci araştırma soruları, araştırmanın durumu ya da araştırmacının bireysel özelliklerine göre planlanmaktadır. Eylem araştırmalarında veri toplama yöntemleri deneyimlere dayalı teknikler, sorgulamaya dayalı teknikler ve incelemeye dayalı teknikler olarak sınıflandırılmaktadır. Araştırmacının araştırma sürecine katılımına göre, katılımcı gözlemi, saha notları, toplantı tutanakları veri toplama araçları denetime dayalı teknikler arasında sayılmaktadır. Sorgulamaya dayalı tekniklerde yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler, standart testler, anketler, tutum ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme formları gibi veri toplama araçlarından yararlanılmaktadır. İncelemeye dayalı tekniklerde de ses ve video kayıtları,

günlükler, öğrenci çalışmaları, planlar, arşiv kayıtları ile veri elde edilmektedir (Kuzu, 2009).

Bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bunlar gereksinim belirleme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, sınıf içi olumlu öğretmen davranışları kontrol listesi, araştırmacı moderatörlük becerileri değerlendirme kontrol listesi, işbirliği davranışları değerlendirme kontrol listesi, günlükler ve toplantı görüntü kayıtlarıdır.

2.1.2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada yararlanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Gereksinim Belirleme Formu

Bu araştırmada problem alanını tanımlamak için işbirliğine dayalı çalışma grubu katılımcılarının mesleki gelişimlerine yönelik ihtiyaç duyulan çalışma alanı ya da sorunun belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından Ek 3. "Gereksinim Belirleme Formu" geliştirilmiştir. Tez geçerlik komitesi tarafından onaylanan gereksinim belirleme formunda katılımcıların mesleki gelişim gereksinimlerini öncelik sırasına göre belirtmeleri istenmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Katılımcıların işbirliğine dayalı çalışma grubu ile ilgili görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları ile uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere gerçekleştirilen iki görüşme için araştırma amacı ve soruları doğrultusunda araştırmacı tarafından taslak sorular hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu taslak soruları tez geçerlik komitesi ve iki alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Tez geçerlik komitesi üyeleri ve alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda; uygulama öncesi yarı yapılandırılmış görüşme sorularından "Çalışma grubunda ne tür uygulamalar yapılmasını istersiniz?" sorusu çıkarılmış, "Çalışma grubunda yer alan meslektaşlarınızla işbirliği içinde çalışabiliyor musunuz?" sorusu ise "Mesleki uygulamalarınızda meslektaşlarınızla işbirliğinden yararlanabiliyor musunuz?" olarak düzenlenmiştir. Uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşme sorularında ise, "Çalışma grubundaki uygulamalar beklentilerinizi karşıladı mı?" sorusunun "Grup çalışmalarınızın sınıf uygulamaları ve mesleki gelişiminize etkileri nelerdir?" ile "İşbirliğine dayalı çalışma gruplarında neler

öğrendiniz?" sorularını kapsadığı düşünülerek, bu iki soru çıkarılarak, ayrıca "Tüm bu süreç hakkınızdaki görüşleriniz nelerdir?" sorusu eklenmiştir.

Katılımcılarla uygulama öncesinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıların çalışma grubunda neden yer almak istedikleri, çalışma grubundan beklentileri ve mesleki uygulamalarda meslektaşları ile işbirliğinden yararlanma düzeyleri hakkında üç soru yer almıştır. Uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise işbirliğine dayalı çalışma grubu uygulamalarının katılımcıların beklentilerini karşılayıp karşılamadığı, yeterli ve yetersiz yönlerinin olup olmadığı ve daha önceki mesleki gelişim çalışmalarına göre karşılaştırılmasına yönelik görüşlerin belirlenmesi amacıyla dört soru yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanmasında katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmış ve görüntü kaydı alınmıştır.

Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışları Kontrol Listesi

Araştırmada uygulanan gereksinim belirleme formu sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin davranış yönetimi yeterlik alanı olarak belirlenmesi sonucunda öğrenci davranışlarının yönetiminde sınıf içi uygulamalarına ilişkin performanslarının değerlendirilmesi amacıyla Ek 4 "Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışları Kontrol Listesi" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Sınıf içi olumlu öğretmen davranışları kontrol listesi yükseköğretim, eğitim fakülteleri, Milli Eğitim Bakanlığı, özel eğitim alanında uluslararası kabul gören standartları oluşturan Council of Exceptional Children (CEC) kuruluşunun belirlediği özel eğitim öğretmenliği yeterlilikleri ile araştırmacının alanyazın incelemelerine göre oluşturulmuştur. Sınıf içi olumlu öğretmen davranışları kontrol listesinin geliştirilmesinde öğretim süreci boyunca öğretmenlerin göstermesi beklenen 16 hedef davranış belirlenmiştir. Listelenen hedef davranışlar tez geçerlik komitesi ile gözden geçirilmiş, hedef davranışların yeterlik alanı ile ilişkili olup olmadığı, gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde ifade edilip edilmediği ele alınarak, 18 hedef davranış belirlenmiştir. Ayrıca kontrol listesinde yer alan davranışların tanımı, olumlu ve olumsuz örneklerinin belirlenmesi ile bütüncül değerlendirme yaklaşımına göre her bir davranış 1'den 5' e kadar puanlandırılacak şekilde analiz edilmesine karar verilmiştir. Tez geçerlik komitesi üyelerinin görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenen Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışları Kontrol Listesi hakkında beş alan uzmanının görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Alan uzmanlarından gelen tüm görüş ve öneriler tez geçerlik komitesi üyeleri ile değerlendirilmiştir. Alan uzmanların tarafından belirtilen öneriler doğrultusunda; 9 maddede "*Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirme ilkelerine göre*

pekiştirir.” İfadesi, 11. maddede yer alan “*Öğretim sırasında öğrencilerin olumlu davranışlarını aralıklı olarak pekiştirir*” ifadesinin benzerlik gösterdiğinden,11. Maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca 12. madde “*Görmezden gelme işe yaramadığında gerekli düzenlemeleri yapar*.” ifadesi “Görmezden gelme işe yaramadığında gerekli davranış yönetme stratejilerini kullanır.” olarak, 16. madde “*Öğretim süresince değerlendirme yapar.*” öğretim yöntem ve tekniklerine değerlendirme süreci farklılaşacağı için “*Öğretim süresince yoklama/değerlendirme yapar*.” şeklinde düzenlenmiştir. Kontrol listesinde yer alan iki davranışın birbirini kapsadığı görüşü üzerine bir madde çıkarılarak, madde sayısı 17 olarak düzenlenmiştir. Alan uzmanlarınca belirtilen Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışları Kontrol Listesi uygulanmasına yönelik uygulama yönergesi oluşturulmuştur. Kontrol listesi ekinde yer alan gözlem formunda, gözlemcilere referans sağlaması için hedef davranışların puanlandırılması örneklendirilmiştir. Buna göre gözlemciler tarafından hedef davranış göstergelerinin hiç biri gözlenmediğinde 1 puan, hedef davranış göstergeleri sınırlı biçimde gözlendiğinde 2 puan, hedef davranış göstergeleri kısmen gözlendiğinde 3 puan, hedef davranış göstergelerinin gözlendiği ancak her öğrenci ya da ders boyunca tutarlı olmadığında 4 puan, hedef davranış göstergelerinin hepsi beklenen en üst düzeyde tutarlı bir biçimde gözlendiğinde 5 puan olarak değerlendirilmiştir. Sınıf içi olumlu öğretmen davranışları kontrol listesinin uygulanmasında katılımcıların sınıf içi uygulamaları video kamera ile kayıt edilmiştir. Katılımcıların sınıf içi görüntü kayıtları araştırmacı ve bağımsız bir gözlemci tarafından değerlendirilmiştir.

Araştırmada işbirliğine dayalı çalışma grubu uygulamalarına başlamadan önce her bir katılımcıdan üç kez uygulama öncesi verileri alınmıştır. İşbirliğine dayalı çalışma grubu tarafından yürütülen eylem planlarının sonunda da her bir katılımcıdan üç kez görüntü kaydı alınarak, bu kayıtlar kesitsel olarak incelenmiştir. İşbirliğine dayalı çalışma grubu uygulamalarının sonunda her bir katılımcıdan birer kez izleme verisi alınmıştır.

Araştırmacı Moderatörlük Becerileri Değerlendirme Kontrol Listesi

Araştırmada araştırmacının işbirliğinin temel ilkeleri doğrultusunda moderatörlük becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Ek 5 “Araştırmacı Moderatörlük Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” geliştirilmiştir. Kontrol listesinde yer alan davranışlar Cook ve Friend (1991) çalışmasında tanımlanan işbirliğinin temel ilkelerine göre belirlenmiştir. Araştırmacı moderatörlük becerilerini değerlendirme kontrol listesi tez

geçerlik komitesi tarafından incelenerek, uygun görülmüştür. Araştırmacı moderatörlük becerilerini değerlendirme kontrol listesinin değerlendirilmesinde işbirliğine dayalı çalışma grubu toplantı görüntü kayıtları kullanılmıştır. Araştırmacı moderatörlük becerilerini değerlendirme kontrol listesi 1, 3, 5 ve 7. grup toplantıları görüntü kayıtları izlenerek, araştırmacı ve bağımsız gözlemci tarafından doldurulmuştur.

İşbirliği Davranışları Değerlendirme Kontrol Listesi

Araştırmada katılımcıların işbirliği davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla Ek 6 "İşbirliği Davranışları Kontrol Listesi" geliştirilmiştir. İşbirliği Davranışları Kontrol Listesi, Araştırmacı Moderatörlük Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi'nde uyarlamalar yapılarak geliştirilmiştir. İşbirliği değerlendirme kontrol listesi tez geçerlik komitesi tarafından incelenerek, uygun görülmüştür. İşbirliği davranışları kontrol listesinin değerlendirilmesinde işbirliğine dayalı çalışma grubu toplantı görüntü kayıtları kullanılmıştır. İşbirliği davranışları kontrol listesi 1, 3, 5 ve 7. grup toplantıları görüntü kayıtları izlenerek, araştırmacı ve bağımsız gözlemci tarafından doldurulmuştur.

Günlükler

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri de günlüklerdir. Günlükler araştırma sürecinde nasıl bir yol izlendiği, yürütülen tartışmalar ve alınan kararlara ilişkin süreklilik gösteren veriler elde etmeyi sağlamaktadır. Ayrıca günlükler katılımcılar ve araştırmacının süreç içindeki durumlara dair bakış açıları ve yansıtmalarını da içermektedir.

Araştırmada katılımcı ve araştırmacı günlükleri tutulmuştur. Uygulama süresince katılımcılardan düzenli olarak günlük tutmaları istenmiştir. Katılımcı günlükleri bilgisayar ortamına aktarılmış ve tez geçerlik komitesi tarafından okunmuştur. Sinem ve Zehra öğretmen uygulama süresince katılımcı günlüklerini düzenli şekilde tutarken, Sema öğretmen süreç içinde düzenli günlük tutamadığını belirtmiştir.

Araştırmacı günlüğü araştırmanın hazırlık ve planlama aşamasından uygulama süreci bitene kadar 19.03.2015–30.05.2016 tarihleri arasında tutulmuştur. Araştırmacı günlüğünde araştırmanın yürütülmesine ilişkin notlar, hazırlık çalışmaları, alan yazın incelemeleri, işbirliğine dayalı grup çalışmalarına ilişkin izlenimler ve tez geçerlik komitesinden alınan geri dönütler yer almıştır. Araştırmacı günlüğü de bilgisayar ortamına aktarılmış ve tez geçerlik komitesi tarafından okunmuştur.

Toplantı Görüntü Kayıtları

İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantılarında katılımcıların konuşma içerikleri ile birbirleriyle iletişim ve etkileşimleri hakkında daha ayrıntılı veri elde etmek amacıyla tüm toplantılarda görüntü kaydı alınmıştır. Toplantı öncesinde video kamera araştırmacı tarafından toplantı yerinde tüm katılımcıları görüntüleyecek biçimde konumlandırılmıştır. Toplantılardan elde edilen kayıtlar araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak, aynı zamanda birebir yazılı hale getirilmiştir. Toplantı görüntü kayıtlarından elde edilen yazılı analizler katılımcılara okutturularak teyit ettirilmiştir. Ayrıca görüntü kayıtlarının analizi tez geçerlik komitesi ile paylaşılarak, sürece ilişkin geri dönütler alınmıştır.

2.1.3. Verilerin Yorumlanması Süreci

Veri yorumlama aşamasında analizler sonucunda araştırma sorusuna bağlı olarak ana tema ve alt temalar belirlenmektedir. Elde edilen veriler tablolar halinde ya da istatistiksel yöntemlerle analiz edilebilmektedir (Ferrance, 2000).

Araştırmada veri analizleri veri toplama araçlarının uygulanması ile başlanmıştır. Bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada sınıf içi olumlu öğretmen davranışları kontrol listesi ve işbirliği davranışları kontrol listesi verilerinin analizinde araştırmacı ve bağımsız gözlemci tarafından yapılmıştır. Gereksinim belirleme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formları, işbirliğine dayalı çalışma grubu toplantı görüntü kayıtları, katılımcı günlükleri ve araştırmacı günlüğü verilerinin analizi araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Gereksinim belirleme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarında katılımcıların yöneltilen sorulara ilişkin cevapları gruplandırılarak sunulmuştur.

Sınıf içi olumlu öğretmen davranışları kontrol listesi ve işbirliği davranışları kontrol listesinin değerlendirilmesinde görüntü kayıtları araştırmacı ve bağımsız gözlemci tarafından izlenmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından grafik olarak düzenlenmiştir.

Araştırmada nitel verilerin analizinde Walcoot (1994; akt. Özdemir, 2010) üç farklı yöntem önerilmektedir. Bu yöntem ilkinde veriler olduğu gibi araştırma raporunda sunulmaktadır. İkinci yöntemde veriler sistematik olarak incelenerek ortaya çıkan anahtar faktörler ve ilişkileri tanımlanmaktadır. Üçüncü yöntemde ise birinci ve ikinci yaklaşımlar

doğrultusunda veriler araştırmacı tarafından yorumlanmaktadır. Walcoot (1994) ayrıca bu üç yöntem arasında sınırlamalar olmadığına da dikkat çekmektedir. İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantı görüntü kayıtları araştırmacı tarafından izlenerek yazılı tutanaklar düzenlenmiştir. Toplantı tutanakları ve günlüklerde ortaya çıkan anahtar faktörler belirlenerek, verilerin ne anlama geldiği araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Araştırmacının veriler arasında belirlediği anahtar faktörler diğer verilerle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından belirlenen anahtar faktörler doğrultusunda alıntılara ilişkin kaynak gösterilerek sunulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan veri analizleri ham verilerle karşılaştırılarak tez geçerlik komitesi tarafından incelenmiştir.

2.1.4. Eylem Planı Oluşturma Süreci

Eylem planı oluşturma sürecinde toplanan veriler ve mevcut alan yazından yararlanılarak, değişimi sağlayacak eylem belirlenmektedir. Bu süreçteki en önemli nokta tek bir değişken tespit edilmesidir. Aksi takdirde değişimi oluşturan eylemin belirlenmesi zorlaşmaktadır (Ferrance, 2000; Uzuner, 2005).

Araştırmada uygulanan eylem planları katılımcıların grup toplantılarında ifade ettikleri görüş ve önerileri ile mesleki gelişim alanında mevcut alanyazın incelemeleri doğrultusunda belirlenmiştir. Etkili eylem planlarının belirlenmesi amacıyla her toplantıda araştırmacı tarafından oluşturulan gündem maddeleri ve sorular tartışılmıştır. Araştırma sürecinde alan yazın okuma, kendini izleme ve video geri dönüt olmak üzere üç farklı eylem planı uygulanmıştır.

2.1.5. Sonuçları Değerlendirme Süreci

Bu süreçte uygulanan eylem planının iyileştirme sağlayıp sağlamadığı, elde edilen verilerin iyileştirme hakkında yeterli kanıt oluşturup, oluşturmadığı gözden geçirilmektedir. Eğer her hangi bir iyileşme sağlanamamışsa daha iyi sonuçlar için ne tür değişikliklere ihtiyaç duyulduğunun tespit edilmesi gerekmektedir (Ferrance, 2000).

İşbirliğine dayalı grup çalışmalarında oluşturulan eylem planlarının uygulanmasının ardından gerçekleştirilen grup toplantılarında uygulanan eylem planlarının sonuçları değerlendirilmiştir. Sonuçların değerlendirildiği grup toplantılarında katılımcıların eylem planı uygulama sürecindeki izlenimleri ile sonuçlarına dair görüş ve önerileri tartışılmıştır.

2.1.6. Bir Sonraki Adımı Planlama Süreci

Bir sonraki adımı planlama sürecinde uygulanan eylem planı sonucunda tespit edilen verilere dayanarak gözden geçirilmektedir (Ferrance, 2000). Bu süreç, tamamlanan döngü içinde elde edilen sonuçlardan yola çıkarak çeşitli değişiklikler ve revizyonla bir sonraki döngünün planlanmasını içermektedir (Kember, 2002).

İşbirliğine dayalı grup çalışmaları sırasında gerçekleştirilen toplantılarda katılımcılar ile eylem planının sonuçları değerlendirilerek, bir sonraki adımı planlamaya dair görüş ve önerileri doğrultusunda döngüsel olarak yeni eylem planları oluşturulmuştur.

2.2. Araştırma Süreci

Bu araştırma Mart 2015 ve Haziran 2016 tarihleri arasında Gölbaşı Özel Eğitim Uygulama ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi'nde yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama sürecine Ek 2 deki "İzin Mektubu ve İzin Formu" ile katılımcılar belirlenerek başlanmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda işbirliğine dayalı grup çalışması olarak planlandığından, katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esası ile Ek 3 deki "Gereksinim Belirleme Formu" nda ortak mesleki gelişim gereksinimlerinin belirtilmesine dikkat edilmiştir. 08.04.2015 tarihinde katılımcılarla araştırma süreci hakkında bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. İşbirliğine dayalı grup çalışmalarına başlamadan önce veri toplama araçları geliştirilerek, uzman görüşleri alınmıştır. Katılımcılar ile uygulama öncesi ve uygulama sonrasında olmak üzere iki yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada işbirliğine dayalı çalışma grubu toplam sekiz toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantılar doğrultusunda alan yazın okuma, kendini izleme ve video geri dönüt olmak üzere üç farklı eylem planı uygulanmıştır. Araştırma sürecindeki eylem planları katılımcıların önerileri ve ortak görüşleri ile bir önceki eylem planının sonuçları doğrultusunda belirlenmiştir. İşbirliğine dayalı çalışma grubu tarafından belirlenen her eylem planına göre araştırmacı alan yazın incelemelerini sürdürmüş, uygulama süreci ve araştırmacının rollerine ilişkin tez geçerlik komitesin görüşleri doğrultusunda planlama yapılmıştır. Araştırmada izlenen uygulama takvimi aşağıda Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1.

Uygulama Takvimi

Tarih	Uygulama Süreci
11.03.2015	Araştırma izninin alınması
12.03.2015	Katılımcıların belirlenmesi ve Gereksinim Belirleme Formlarının uygulanması
08.04.2015	Katılımcılarla ön görüşme yapılması
Nisan2015/ Nisan 2016	Veri toplama araçlarının hazırlanması ve uzman görüşlerine sunulması
04.04.2016	İşbirliğine dayalı çalışma grubu bilgilendirme toplantısı
05-13.04.2016	Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışları Gözlem Kaydı ve Değerlendirme
22.04.2016	Uygulama öncesi yarı yapılandırılmış görüşmeler
22.04.2016	1.İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantısı "Durum Analizi"
26.04.2016	2. İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantısı "Birinci Eylem Planını Belirleme"
28.04.2016	Tez Geçerlik Komitesi toplantısı
02.05.2016	3. İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantısı "Alan Yazın Okuma Eylem Planının Uygulanması"
03-05.05.2016	Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışları Gözlem Kaydı ve Değerlendirme
05.05.2016	4. İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantısı "Alan Yazın Okuma Eylem Planı Sonuçlarını Değerlendirme ve Bir Sonraki Eylem Planını Belirleme"
08.05.2016	Tez Geçerlik Komitesi toplantısı
09.05.2016	5. İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantısı "Kendini İzleme Eylem Planının Geliştirilmesi"
11.05.2016	Tez Geçerlik Komitesi toplantısı
16.05.2016	6. İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantısı "Kendini İzleme Eylem Planı Sonuçlarını Değerlendirme ve Bir Sonraki Eylem Planını Belirleme"
17-23.05.2016	Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışları Gözlem Kaydı ve Değerlendirme
23.05.2016	7. İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantısı "Video Geri Dönüt Eylem Planının Uygulanması"
24-30.05.2016	Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışları Gözlem Kaydı ve Değerlendirme
30.05.2016	8. İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantısı "Video Geri Dönüt Eylem Planı Sonuçlarını Değerlendirme"
30.05.2016	Uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşmeler
01.06.2016	Tez Geçerlik Komitesi toplantısı
03-07.06.2016	Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışları Gözlem Kaydı ve Değerlendirme

2.3. Katılımcılar

Bu kısımda araştırmada yer alan öğretmenler ve araştırmacı hakkında bilgilere yer verilmektedir.

2.3.1. Öğretmenler

Araştırmanın katılımcıları Ankara İli Gölbaşı İlçesi Gölbaşı Özel Eğitim Uygulama ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi'nde özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan dört kişiden oluşmuştur. Katılımcılar Ek.1 deki "İzin Mektubu ve İzin Formu" doğrultusunda gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Katılımcılardan bir öğretmenin uygulama sürecinde başka bir okulda görevlendirilmesi sonucunda araştırma üç öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçü de kadındır.

Araştırmada katılımcı öğretmenlere kod isimler verilerek, öğretmenlerden Sema öğretmen, Zehra öğretmen ve Sinem öğretmen olarak söz edilmiştir.

Sema öğretmen 29 yaşında, 6 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Zihin engelliler öğretmenliği lisans programından mezun olup, aynı bölümde yüksek lisansını yapmıştır. Halen doktora öğrenimine devam etmektedir. Sema öğretmen mesleki deneyim olarak daha önce Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulun özel eğitim sınıfında ve son olarak 3 yıldır da Gölbaşı Özel Eğitim Uygulama Okulu ve Özel Eğitim İş Uygulama Okulu birinci kademesinde görev yapmaktadır. Sema öğretmen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak özel eğitim alanında eğitici eğitimine yönelik hizmet içi faaliyetlerde eğitim görevlisi olarak yer almıştır. Sema öğretmen daha önce özel eğitim ile ilgili üç seminere katılmıştır.

Zehra öğretmen 32 yaşında, 8 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Zihin engelliler öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. Zehra öğretmen mesleki deneyim olarak 2.5 yıl özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, daha sonra 4 yıl Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir özel eğitim uygulama merkezinde ve son 2.5 yıldır Gölbaşı Özel Eğitim Uygulama Okulu ve Özel Eğitim İş Uygulama Okulu ikinci kademesinde görev yapmaktadır. Zehra öğretmen özel eğitim alanında eğitim faaliyetleri ve güncel yayınları takip etmeye özen gösterdiğini belirtmiştir.

Sinem öğretmen 39 yaşında, 16 yıllık öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. Özel eğitim lisans programından mezun olmuştur. Sinem öğretmen mesleki deneyim olarak 2 yıl özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, daha sonra 13 yıl Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı

farklı illerdeki özel eğitim uygulama merkezlerinde, son 2 yıldır da Gölbaşı Özel Eğitim Uygulama Okulu ve Özel Eğitim İş Uygulama Okulu ikinci kademesinde görev yapmaktadır. Sinem öğretmen eğitim alanında çeşitli seminerlere katılmıştır. Ayrıca eğitim alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşu üyeliği de bulunmaktadır.

2.3.2. Araştırmacı

Araştırmacı Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı lisans programı mezunudur. Şu an Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim dalında yüksek lisans eğitimine devam etmekte ve araştırmanın yürütüleceği Gölbaşı Özel Eğitim Uygulama ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi'nde öğretmenlik yapmaktadır. Araştırmacı 15 yıldır Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı tür ve kademelerde, özel eğitim okul ve kurumlarında görev yapmıştır. Araştırmacının mesleki yaşamında farklı tür ve kademelerde görev yapması, deneyim çeşitliliği ile birlikte, yeni bilgi ve beceriler edinmesini de sağlamıştır. Bununla birlikte araştırmacı mesleki gelişimine yönelik olarak, Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinde eğitim görevlisi, ders kitapları ve eğitim programları hazırlama ve inceleme çalışmalarında komisyon üyesi olarak yer almıştır. Özel eğitim alanında uluslar arası proje çalışma ziyaretleri ile farklı ülkelerdeki uygulamaları yerinde gözleme fırsatını elde etmiştir. Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yayın hazırlama ekibinde yer almış, özel eğitim ile ilgili bilimsel kongre ve çalışmalara katılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerine yönelik bir sivil toplum kuruluşunda da aktif olarak görev almaktadır. Araştırmacının mesleki yaşamındaki bu informal deneyimler farklı kurumlarda çalışan meslektaşları ile etkileşim fırsatları yaratarak, kendini geliştirmesinde etkili rol oynamıştır. Araştırmacı kendi mesleki deneyimleri ve yüksek lisans eğitiminde aldığı derslerin sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik bir çalışma planlamaya yönlenmiştir.

Eylem araştırmalarında araştırmacı, planlayıcı, katalizör, öğretmen, dinleyici, sentezleyici kolaylaştırıcı, gözlemci, raportör gibi farklı rollerde yer alabilmektedir (O'Brien, 2001). Araştırmacı süreç içerisinde bir ya da birden fazla rol üstlenebilmektedir. Bu çalışmada araştırmacı

- İşbirliğine dayalı çalışma grubunun oluşturulması,
- İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantılarının moderatörlüğü,
- Öğretmenlerin mesleki gereksinimlerinin belirlenmesi,

- Toplantı ve görüntü kayıtlarının alınması,
- Verilerin arşivlenmesi ve analizi işlemlerini gerçekleştirmiştir.

Araştırmacının üstlendiği roller araştırma modeli ve mesleki gelişimde işbirliğine dayalı çalışmalar hakkında yapmış olduğu alan yazın incelemeleri ve tez geçerlik komitesinin görüş ve geribildirimlerine göre planlanmıştır. Araştırmacı sürecin başlarında öğretmenlere planlama ve materyal sağlanmasında rehberlik etmek için daha aktif rol almıştır. Ancak işbirliğine dayalı çalışma grubunun kendi özerk yapısı gereği giderek daha pasif bir rol üstlenmiştir.

2.4. Tez Geçerlik Komitesi

Eylem araştırmaları nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Yıldırım (1999), nitel araştırmaların en belirgin özelliklerini doğal ortama duyarlılık, araştırmacının katılımcı rolü, bütüncül yaklaşım, algıların ortaya konması, araştırma deseninde esneklik ve tümevarıma dayalı analiz olarak tanımlamaktadır. Eylem araştırmalarında süreç doğrusal bir çizgide ilerlememekte, araştırma boyunca verilerin yorumlanması ve verilere dayalı karar verme süreçlerini içermektedir. Araştırmacının katılımcı rolü ve araştırma deseninde esneklik özellikleri dikkate alındığında süreç içinde araştırmanın doğruluğunun ortaya konması için üye denetimine gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla araştırmanın yürütülmesinde alanda uzman iki öğretim üyesinin yer aldığı tez geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Tez geçerlik komitesi üyelerinin her ikisi de özel eğitim ana bilim dalında doçenttir. Araştırmanın danışmanlığını da yürütmekte olan birinci üyenin özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme, öğretim yöntem ve teknikleri, kendini yönetme stratejilerinin uygulanması, sınıf içi uygulamaların geliştirilmesi ve uyarlanması konularında çalışmaları bulunmaktadır.

Tez geçerlik komitesi ikinci üyesinin ise özel eğitimde öğretmen yetiştirme, kanıt temelli yöntemlerin belirlenmesi, otizmde okul öncesi dönemde sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi, nitel araştırmalara dayalı çalışmaları bulunmaktadır.

Bu araştırmada tez geçerlik komitesi araştırmanın planlama, hazırlık, uygulama, veri toplama, veri analizi ve raporlaştırma süreçlerinde rehberlik etmiştir. Araştırma öncesinde 06.05.2014- 11.03.2015 tarihleri arasında planlama sürecine ilişkin olarak tez geçerlik komitesi ile araştırma amacı, araştırma modelinin uygulanması, veri toplama araçlarının belirlenmesi ve kuramsal çerçeveye ilişkin alan yazın incelemelerine yönelik olarak 24 kez elektronik posta aracılığıyla, 4 kez yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte alan

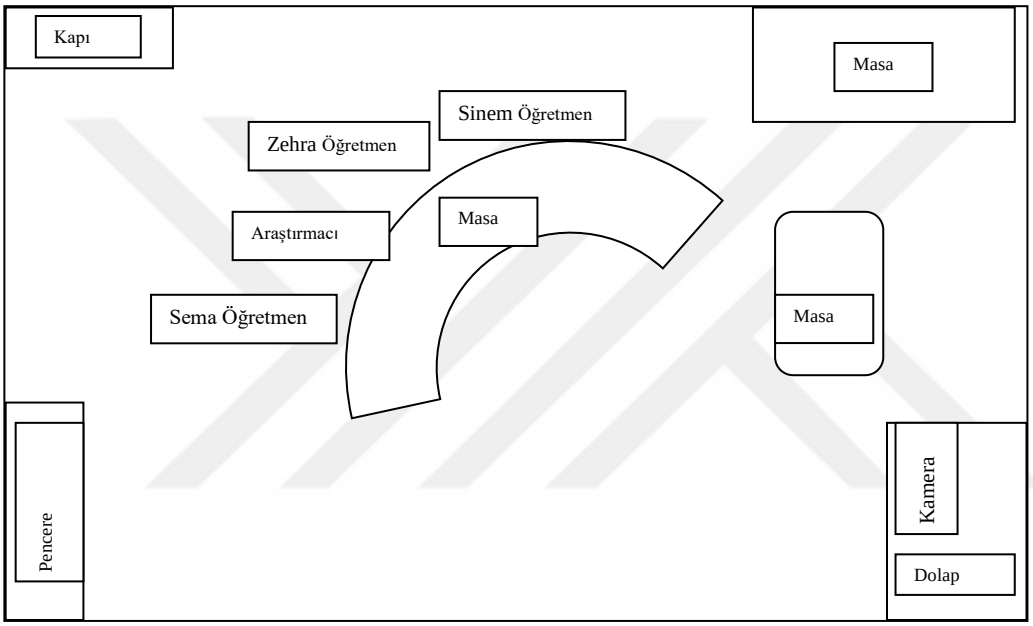
yazın incelemeleri doğrultusunda araştırmanın planlaması gerçekleştirilerek, uygulama sürecine ilişkin olarak "Gereksinim Belirleme Formu" ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Gereksinim belirleme formu sonucunda katılımcıların mesleki gelişim gereksinimleri doğrultusunda planlama ve veri toplama araçlarının geliştirilmesini kapsayan 09.04.2015-03.04.2016 tarihleri arasında hazırlık sürecinde tez geçerlik komitesi üyeleri ile 35 kez e posta, aracılığıyla, 5 kez yüz yüze görüşme yapılmıştır. Bu süreçte "Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışları Kontrol Listesi", "Araştırmacı Moderatörlük Becerileri Kontrol Listesi" ve "İşbirliği Davranışları Kontrol Listesi" veri toplama araçlarının geliştirilmesine karar verilmiştir. Araştırma tarafından geliştirilen veri toplama araçlarının uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeleri yapılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde her eylem planı öncesinde planlanan 4 geçerlik toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda eylem planlarının uygulanmasına yönelik esaslar, alan yazın incelemeleri ve araştırmacının rollerine ilişkin görüş alış verişinde bulunulmuştur. E posta aracılığıyla gerçekleştirilen 15 görüşmede ise toplantı kayıtları yazılı tutanak haline getirilerek, tez geçerlik komitesi üyeleri ile paylaşılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinin ardından veri analizi ve raporlaştırma süresi boyunca tez geçerlik komitesi üyeleri ile 23 kez e posta aracılığıyla, 6 kez yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde uygulama süreci boyunca elde edilen veriler ile verilerin analizi tez geçerlik komitesi üyeleri ile paylaşılarak, araştırmanın raporlaştırılmasına ilişkin görüş alışverişinde bulunulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan veri analizleri veri kaynakları ile karşılaştırılarak, araştırma bulgularının sunumu planlanmıştır.

2.5. Ortam

Araştırma Ankara ili Gölbaşı ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Gölbaşı Özel Eğitim Uygulama ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi'nde yürütülmüştür. Okulda orta ve ağır düzeyde zihinsel engelliler ile otizmli bireylere birinci kademe, ikinci kademe ve üçüncü kademelerde aynı bina içinde eğitim verilmektedir. Okulun her eğitim kademesinde birer şubesi ve 65 kayıtlı öğrencisi bulunmaktadır. Okulda 13 derslik, 1 toplumsal uyum sınıfı, 1 müzik dersliği, 1 görsel sanatlar dersliği, 1 beden eğitimi dersliği, 1 çok amaçlı salon, 1 yemekhane bulunmaktadır. Okulda 18 özel eğitim öğretmeni, 6 branş öğretmeni ve 6 ücretli öğretmen görev yapmaktadır. Okula devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğu kırsal yerleşim alanlarında yaşamakta ve aileler düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer almaktadır. Öğrencilerin okula ulaşımları servis araçlarıyla sağlanmaktadır.

2.5.1. Toplantı Yeri ve Oturma Düzeni

İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantıları okulun sınıflarından birinde gerçekleştirilmiştir (Bkz. Şekil 3). Toplantı öncesinde görüntü kayıtlarının alınması için kamera sınıfta bulunan dolap üzerinde çalışır durumda yerleştirilmiştir. Tüm görüntü kayıtları öğretmenler ve araştırmacının yüz ifadelerini görüntüleyecek şekilde yapılmıştır. Toplantılarda öğretmenler ve araştırmacı fasulye modeli masa etrafında aynı hizada, birbirlerini görecek şekilde oturmuşlardır.



Şekil 3. Toplantı yeri ve oturma düzeni krokisi

2.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarının geçerlik ve güvenirliğinin sağlanmasında Guba, (1981) "trustworthiness" kavramı ile alarak, güvenirlik (credibility), aktarılabilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) olmak üzere dört ölçüt tanımlamaktadır.

Araştırmada güvenirliğin sağlanması araştırma sonucunda ulaşılan bulguların gerçekliği ve inandırıcılığının ortaya konmasını gerektirmektedir. Bir araştırmanın güvenirliğinin sağlanmasında araştırmacının araştırma ortamında uzun süreli bulunması, tekrarlayan gözlemler ve görüşmeler yapması, çeşitli veri toplama araçları ile uzun süreli veri toplaması, katılımcı teyidi ve uzman görüşünün sağlanması gibi pek çok ölçüt önerilmektedir. Bu araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla, tez geçerlik komitesi

oluşturulmuş, araştırma süresince elde edilen veriler komite tarafından incelenerek, veri analizlerinde geri bildirimler alınmıştır. Araştırmacının araştırma ortamında öğretmenlik yapıyor olması, araştırma ortamının doğal bir üyesi olması ile birlikte sürekli gözlem yapma ve işbirliğine dayalı çalışma grubu öğretmenleri ile etkileşimde bulunma fırsatlarını yaratmıştır. Araştırmacı uygulama süreci boyunca kendi gözlemlerini araştırmacı günlüğünde belirtmiştir. Araştırmada katılımcıların teyitlerinin sağlanması için işbirliğine dayalı çalışma grubu toplantıları görüntü kayıtları, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılmıştır. Bu yazılı kayıtların çıktıları alınarak öğretmenlere okutturulmuş, doğruluğuna ilişkin onayları alınmıştır. Aynı zamanda toplantıların görüntü kayıtları ve yazılı kayıtları araştırma uygulaması dışında olan iki kişiye okutturularak, anlaşılır biçimde ifade edilip edilmediği teyit edilmiştir.

Araştırmanın farklı ortamlarda uygulanabilirliğin sağlanması araştırma süreci boyunca yeterli bağlamsal verilerin sunulmasını gerektirmektedir. Bunun için ortam, katılımcılar ve sürece ilişkin olarak ayrıntılı betimlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada farklı ortamlarda uygulanabilirliğinin sağlanması için ortam ve katılımcılar ile ilgili betimleyici veriler sunulmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin ayrıntılı olarak betimlenmesi yerine okuyuculara kolaylık sağlaması açısından veri kaynaklarına atıfda bulunularak, ham veri kaynakları ekte sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda güvenilebilirliğin sağlanmasında bulguların aynı bağlamda aynı yöntem ve katılımcılarla tutarlı ve tekrarlanabilir olduğu ortaya konulmalıdır. Bunu sağlamak için çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılması ve araştırma sürecine yönelik dış denetim sağlanması önerilmektedir. Eylem araştırmalarında verilerin tutarlılığını gösteren güvenirliği sağlamak için veri üçlemesine başvurulmaktadır. Veri üçlemesi ile (triangulation) araştırma probleminin ayrıntılı bir şekilde ortaya konması ve açıklanması için birden fazla yöntem bir arada kullanılarak, farklı kaynaklardan veri toplanarak, veriler arasında karşılaştırma yapılabilmektedir (Yıldırım, 1999). Bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılarak toplantı görüntü kayıtları, katılımcıların sınıf içi olumlu öğretmen davranışları ile katılımcı ve araştırmacının işbirlikçi davranışlarının gözlenmesi, katılımcı günlükleri ve araştırmacı günlüğü ile farklı kaynaklardan eş zamanlı olarak veri elde edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının neler olduğuna ilişkin araştırma sorusu doğrultusunda gereksinim belirleme formu ile elde edilen veriler toplantı görüntü kayıtları, öğretmenlerin günlükleri ve sınıf içi olumlu öğretmen davranışları kontrol listesi verileri ile karşılaştırılarak teyit edilmiştir. İşbirliğine dayalı

çalışma grubu uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini karşılamada nasıl bir etki oluşturduğunun belirlenmesinde toplantı görüntü kayıtları, öğretmenlerin günlükleri, sınıf içi olumlu öğretmen davranışları kontrol listesinden elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak incelenmiş, ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmelerle teyit edilmiştir. İşbirliğine dayalı çalışma grubunun gerçekleştirdiği uygulamaların, öğretmenlerin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları üzerindeki katkısının belirlenmesinde sınıf içi olumlu öğretmen davranışları kontrol listesinden elde edilen veriler toplantı görüntü kayıtları ve öğretmenlerin günlüklerinden elde edilen verilerle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Bu araştırmada verilerin kontrolünün sağlanması için veri toplama sürecinde elde edilen veriler ve veri analizleri araştırma katılımcılarından bağımsız bir kişi ile paylaşılarak veri analizleri ile ham veriler teyit edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen ham veriler ve veri analizleri tez geçerlik komitesi tarafından incelenmiştir. Tez geçerlik komitesi üyeleri ve araştırmacı tarafından verilerin analizinde anahtar faktörler belirlenerek, verilerin ne anlama geldiği ayrı ayrı yorumlanmıştır. Tez geçerlik toplantılarında veri analizleri gözden geçirilerek belirlenen anahtar faktörler ve verilerin yorumlanmasındaki tutarlılık ve tutarsızlıklar ele alınmıştır. Veri analizlerindeki tutarsızlıklar üzerine alan yazın incelemelerine dayalı yürütülen tartışmalar sonucunda uzlaşı sağlanmıştır.

Araştırmaların onaylanabilirliğini sağlamak için verilerin araştırmacı yanlılığından uzak bir şekilde objektif olarak sunulduğu gösterilmelidir. Araştırma bulgularının araştırmacının öznelliğinden etkilenmediği uygulanan veri toplama araçlarında ve verilerin analizlerinde çeşitleme yapılmaktadır. Veri analizleri birden fazla yöntem ve araştırmacı tarafından doğrulanması için nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılarak veri analizleri araştırmacı ve tez geçerlik komitesi üyeleri tarafından bağımsız olarak yürütülmüştür. Ayrıca araştırmacı günlüğünde araştırmacının saha notları ve gözlemlerinden yansıtmaları ile veri analizlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma süresince veri toplama ve verilerin analizi eş zamanlı olarak gerçekleştirilerek, elde edilen veriler alan yazın incelemeleri ile karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçlarının bir arada kullanılması sonucunda, nicel veriler araştırmacı ile bağımsız gözlemci tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacı ve gözlemci arasındaki tutarlılığın belirlenmesine yönelik gözlemciler arası güvenirlik verileri de alınmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonunda toplanan verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular süreç içinde izlenen aşamalara göre sunulmuştur. Öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerine ilişkin bulgular ile uygulama öncesinde yapılmış yarı yapılandırılmış görüşme bulgularına yer verilmiştir. Uygulama sürecine ilişkin olarak işbirliğine dayalı çalışma grubu toplantıları ve yürütülen eylem planlarında elde edilen bulgular sunulmuştur. Sonrasında öğretmenlerin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları ve işbirliği davranışları, araştırmacı moderatörlük becerileri ile bu verilere ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları yer almaktadır. En son olarak uygulama sonrasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve işbirliğine dayalı grup çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Gereksinimlerine İlişkin Bulgular

İşbirliğine dayalı çalışma grubu tarafından yürütülecek uygulamaların planlanması için öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerine ilişkin bulgular Gereksinim Belirleme Formu verilerinden elde edilmiştir. Öğretmenler öğretim yöntem ve teknikleri ile davranış yönetiminde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada problem alanının belirlenmesinde davranış yönetiminin hem tüm öğretmenler tarafından belirtilen bir gereksinim olması, hem de öğretim sürecini doğrudan etkileyen bir unsur olması sebepleri göz önünde bulundurulmuştur. Ancak Ferrance (2000) araştırmacının eylem araştırmalarında anlamlı ve gerçekleştirilebilir bir çalışma için problem alanının sınırlarının belirlenmesine dikkat çekmesi ile problem alanı öğretmenlerin davranış yönetimi yeterliliklerinin geliştirilmesi için, öğretim sırasında öğrenci davranışlarının yönetimi olarak tanımlanmıştır.

3.2. Uygulama Öncesi Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde öğretmenler çalışma grubunda neden yer almak istedikleri, çalışma grubundan beklentileri ve mesleki uygulamalarda meslektaşları ile işbirliğinden yararlanma düzeyleri hakkında sorular yöneltilmiştir.

Öğretmenler çalışma grubuna katılmak istemelerini; mesleki bir çalışma olması, mesleki anlamda farklı ve geliştirici bir yaşantı sunması olarak ifade etmişlerdir. Sinem öğretmen *"değişik ve farklı bir yaşantı olması"* sebebini belirtirken, Zehra öğretmen *"ne yapsak, küçücük bir şey öğrensek kardır diye düşünüyorum",* Sema öğretmen ise *"Aynen öyle görebildiğim en küçük bir ayrıntı, kaçırdığım en küçük bir ayrıntı geliştirici olacaktı o yüzden de katıldım."* sözleri ile mesleki bir çalışma olmasını vurgulamışlardır.

Öğretmenlere işbirliğine dayalı çalışma grubu uygulamalarından beklentilerinin neler olduğu sorulduğunda; mesleki uygulamalar hakkında fikir alış verişinin sağlanması, bilgi ve deneyimlerin paylaşılması ile yeni deneyimlerin edinilmesi yoluyla mesleki anlamda katkı sağlaması görüşleri belirtilmiştir. Zehra öğretmen işbirliğine dayalı çalışma grubunun yürüteceği çalışmalardan beklentisini *"Artısı illaki olacaktır. Bir de işin içinde davranış olunca, özel eğitimde özel eğitimciler için de davranış bir kaostur, davranış problemi. Ne olsa kardır, bence illa ki bir şeyler katacaktır."* sözleri ile ifade etmiştir. Sinem öğretmen *"okul ortamında zaman kısıtlılığı sebebiyle meslektaşlar arasında yeterli düzeyde fikir alış verişi sağlanamadığını, işbirliğine dayalı çalışma grubu ile meslektaşlar arasında fikir alışverişi sağlanarak, yeni deneyimler edinilebileceğini"* dile getirmiştir. Sema öğretmen ise *"işbirliğine dayalı çalışma grubunun meslektaşları ile mesleki konuşma ve paylaşımda bulunma "* fırsatı sağlayacağını belirtmiştir.

Öğretmenler mesleki uygulamalarda meslektaşlarınızla işbirliğinden yararlanabiliyor musunuz? sorusuna ise, meslektaşları ile kısa süreli ve yüzeysel paylaşımlarda bulunabildiklerini, bunu yalnızca okul içinde aynı kademede görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirebildiklerini, zaman sınırlılığından dolayı okul genelinde etkin bir işbirliği sağlanamadığı yanıtını vermişlerdir. Sema öğretmen görüşlerini *"Zaman sınırlaması olduğu için çok fazla konuşma fırsatımız olmamakla beraber, daha yüzeysel materyal yapımı, davranış problemi olursa sorabiliyorum. Ama bunlar 5-10 dakikalık konuşmalar olduğu için çok derinsel konuşmalar olmuyor."* sözleri ile dile getirmiştir. Sinem öğretmen *"Kademe olarak şanslı olduğumuzu düşünüyorum. Hepimiz özel eğitimciyiz. Geçen sene daha güçlüydü. Teneffüslerde davranış problemi olduğu zaman paylaşabiliyoruz.*

Partnerimle de özel eğitimci olduğu için paylaşabiliyorum. Daha çok materyal yapımı ve kullanımı hakkında konuşabiliyoruz.", sözleri ile paylaşımların sınırlılığına dikkat çekmiştir. Zehra öğretmenise *"Aynen, ama bu sadece kademede kalıyor. Zaman sınırlaması olduğu için okul geneline yayılamıyor. Kademe olarak teneffüslerde ortak alanı kullanmak bize bu fırsatı sağlıyor. Ayrıca eşimin de özel eğitimci olması bana artı sağlıyor. Evde yapabileceklerimizi konuşuyoruz. Ama okul ortamı sadece kademede kalıyor.",* sözleri ile Sinem öğretmenin görüşlerini desteklemiştir.

3.3. İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubu Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

İşbirliğine dayalı çalışma grubu uygulama sürecinde eylem araştırması döngüsünde yer alan aşamalar izlenerek, üç farklı eylem planı uygulanmıştır. İşbirliğine dayalı çalışma grubu uygulama sürecine ilişkin bulgular uygulama döngüsünde belirtilen aşamalara göre sunulmuştur (Bkz. Şekil 3.).



Şekil 4. İşbirliğine dayalı çalışma grubu uygulama döngüsü

3.3.1. Birinci Eylem Planı Alan Yazın Okumasına İlişkin Bulgular

İşbirliğine dayalı çalışma grubunun ilk eylem planı alan yazın okuma 22.04.2016 ile 05.05.2016 tarihleri arasında uygulamaya konulmuştur. Bu süreçte dört toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu dört toplantıda önce durum analizi, eylem planının geliştirilmesi, eylem planının uygulanması ve eylem planı sonuçlarının değerlendirilmesi gündemleri ele

alınmıştır. Alan yazın okuma eylem planı bulgularının sunumunda bu başlıklar izlenerek, devamında ise sürece ilişkin olarak öğretmenler ve araştırmacı günlüklerinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir (Bkz. Ek 7. "1. Eylem Planı Bulguları Kod Listesi").

3.1.1.1. Durum Analizine İlişkin Bulgular

İşbirliğine dayalı çalışma grubu olarak ilk eylem planının oluşturulmasına yönelik 22.04.2016 tarihinde gerçekleştirilen toplantıda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri görüşülmüştür.

Araştırmacı tarafından öğretmenlere sınıf içi uygulamalarda olumlu öğretmen davranışları, sınıf yönetimi ya da öğretim sırasında nasıl bir performans gösterdikleri, kendilerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının değerlendirilmesinde performanslarını etkileyen unsurlar üzerinde tartışılmıştır. Zehra öğretmen sınıfta tek öğretmen olmanın zorluklarına değinirken (Ek 7. 1.1.1), Sema öğretmen tek öğretmen olmanın yanı sıra sınıftaki partnerinin mezuniyet alanının da önemli olduğunu vurgulamıştır (Ek 7. 1.1.2). Sınıf içinde öğrenci performanslarındaki farklılıklar ve eğitimde ailenin işbirliği hem Zehra öğretmen, hem de Sinem öğretmen tarafından sınıf içi performanslarını olumsuz yönde etkileyen en önemli unsurlardan iki tanesi olarak öne çıkarılmıştır (Ek 7. 1.1.3 ve 1.1.4). Sinem öğretmen ayrıca sınıfların eğitsel ve fiziksel yetersizliklerinin sınıf içi uygulamalarda sınırlılık getirdiğine dikkat çekmiştir (Ek 7. 1.1.5). Zehra öğretmen ülkemizdeki özel eğitim uygulamalarında program ve özel eğitim farkındalığına ilişkin var olan sorunların sınıf içindeki performansına yansıdığını belirtmiştir (Ek 7. 1.1.6) .

Sonuç olarak öğretmenlere göre sınıf içinde tek öğretmen ya da farklı bir alan mezunu partnerle çalışmak, sınıf ortamındaki fiziksel ve eğitsel yetersizlikler, öğrenci performanslarındaki farklılıklar, aile ve okul ile işbirliğinin sağlanamaması, eğitim sistemindeki özel eğitim uygulamalarına ilişkin mevcut sorunlar performanslarına olumsuz olarak etki etmektedir.

3.3.1.2. Alan Yazın Okuma Eylem Planının Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

İşbirliğine dayalı çalışma grubu olarak mevcut durumun analiz edilmesinin ardından sınıf içi uygulamalarda olumlu öğretmen davranışlarını geliştirmek için neler yapmalıyız, hedeflerimiz neler olmalıdır sorusu tartışılmıştır.

Öğretim sürecine ilişkin olarak Sinem öğretmen sınıflar arasında etkileşimlerin artırılması (Ek 7. 1.1.8) ve öğretim teknolojilerinin kullanılması (Ek 7. 1.1.9), Sema öğretmen farklı öğretim stratejilerinin uygulanması (Ek 7. 1.1.10), Zehra öğretmen ise oyun etkinliklerinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır (Ek 7. 1.1.11).

Toplantıda Sema öğretmenin öğretmenlerin kendini izlemesine yönelik kayıtlar oluşturulmasına dair görüşü, Sinem öğretmen tarafından da desteklenmiş, ancak bu konuda somut bir öneri sunulmamıştır (Ek 7. 1.1.12 ve 1.1.13).

Öğretmenlerle yapılan ilk görüşmede farklı gereksinimler doğrultusunda ortaya çıkan önerilere göre ortak bir hedef belirlenememiştir. Zehra öğretmenin alan yazın araştırmalarından yararlanmaya dikkat çekmesi ile yapılacak çalışmaların planlanması için, alan yazın araştırmalarının incelenmesine karar verilmiştir (Ek 7. 1.1.14).

26.04.2015 tarihinde gerçekleştirilen toplantıda öğretmenlerin araştırma sürecinde edindiği kaynaklar incelenmiştir. Öğretmen yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili kaynaklar üzerine yürütülen tartışmada, öğretmenler sınıf içinde öğretim süreçlerini gözden geçirmişlerdir. Sinem öğretmen ve Zehra öğretmen öğretim sürecinin değerlendirilmesinde daha önceki toplantıda değinilen öğrenci performanslarındaki farklılıkları tekrar vurgulamışlardır (Ek 7. 1.2.1 ve 1.2.2). Sema öğretmenin öğretim sürecinde öğrenci değerlendirmeleri hakkında kendini eleştirmesi üzerine, Zehra öğretmen de aynı konuda kişisel eleştiride bulunmuştur (Ek 7. 1.2.3 ve 1.2.4). Öğretmen yeterlilikleri içeriğinde yer alan zaman yönetimi, öğretimi bireyselleştirme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, öğretimi planlama, materyal hazırlama, öğretim ortamlarını düzenleme ve davranış yönetimi alt alanlarının incelenmesi sonucunda Sinem öğretmen öğretim süreçlerinin buna göre planlanması gerektiğini belirtmiştir (Ek 7. 1.2.5). Zehra öğretmen öğretim etkinliklerinin planlanmasında tüm bu öğelerin göz önünde bulundurulduğunu ancak yine de, ayrıntılı bir gözden geçirme önerisinde bulunmuştur (Ek 7. 1.2.6). Zehra öğretmenin bu söylemine karşılık Sema öğretmen öğretim sürecinde gözden kaçırılan ayrıntılara odaklanmak için sınıf yönetimi ile ilgili kaynakların araştırılmasını önermiştir (Ek 7. 1.2.7). Sema öğretmenin önerisi ile sınıf yönetimi, sınıf içinde olumlu öğretmen davranışları ile ilgili alan yazının araştırılmasında ortak karar alınarak, işbirliğine dayalı çalışma grubunun ilk eylem planı alan yazın okuma olarak belirlenmiştir.

İşbirliğine dayalı çalışma grubu tarafından ilk eylem planının belirlenmesine yönelik bu toplantıda mesleki güdülenme tüm katılımcılar tarafından üzerinde durulan bir konu olarak

ortaya çıkmıştır. Sema ve Sinem öğretmen öğretim etkinliklerinin verimliliğinde mesleki güdülenmenin temel bir unsur olduğuna dikkat çekmişlerdir. (Ek 7. 1.2.8 ve 1.2.9). Her iki öğretmen de mesleki güdülenmede dışsal kaynakların önemine değinirken (Ek 7. 1.2.10 ve 1.2.11), Zehra öğretmen ise içsel kaynaklara odaklanarak, mesleki güdülenmeyi artırmaya yönelik önerilerde bulunmuştur (Ek 7. 1.2.12)

3.3.1.3. Alan Yazın Okuma Planını Uygulanmasına İlişkin Bulgular

İşbirliğine dayalı çalışma grubu 02.05.2015 tarihli toplantısında sınıf yönetimi ve etkili öğretmen davranışları hakkındaki kaynakları incelemek üzere bir araya gelmiştir. Toplantı öncesinde her öğretmen sınıf yönetimi ile ilgili kendi seçtiği kaynakları okumuştur. Toplantı sırasında ise okunan kaynaklar grup üyeleri ile paylaşılarak, tartışmalar yürütülmüştür. Her üç öğretmen de alan yazın okumasının sınıf içindeki davranışları ve uygulamaları hakkında farkındalık yarattığının altını çizmiştir (Ek 7. 1.3.1, 1.3.2. ve 1.3.3). Öğretmenler okunan kaynaklardaki teorik bilgiler çerçevesinde kendi davranışlarını değerlendirirken sıklıkla özeleştiride bulunmuşlardır (Ek 7. 1.3.4, 1.3.5 ve 1.3.6). Alan yazın okumasının gerçekleştirildiği eylem planı öğretmenler tarafından farklılık yaratmakta etkili olarak değerlendirilmiştir (Ek 7. 1.3.7, 1.3.8 ve 1.3.9). Sinem öğretmen yürütülen eylem planının mesleki güdülenmesine olumlu etkilerine dikkat çekmiştir (Ek 7. 1.3.10). Zehra öğretmen ise işbirliğine dayalı çalışma grubunda deneyimlerin paylaşılmasının, eylem planından daha etkili olduğunun altını çizmiştir (Ek 7. 1.3.11).

İşbirliğine dayalı çalışma grubunun üçüncü toplantısında öne çıkan tartışmalardan biri de okul kültürü olmuştur. Öğretmenler sınıf yönetimi uygulamalarında okul kültürünün etkisine değinerek, okul ortamında çalıştıkları meslektaşların mezuniyet durumu ve işbirlikçi yaklaşımların önemine vurgu yapmışlardır (Ek 7. 1.3.12, 1.3.13 ve 1.3.14).

3.3.1.4. Alan Yazın Okuma Eylem Planı Sonuçlarını Değerlendirme ve Bir Sonraki Eylemin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

İşbirliğine dayalı çalışma grubunun 05.05.2015 tarihli toplantısında sınıf yönetimi ve olumlu öğretmen davranışları ile ilgili alan yazın okuması eyleminin sonuçları değerlendirilmiştir. Öğretmenler alan yazın okumasının kendi uygulamalarını gözden geçirmede yararlı olduğunu belirtmişlerdir (Ek 7. 1.4.1, 1.4.2 ve 1.4.3). Sema öğretmen okuma sürecinin kendisinde özeleştiri yetisini geliştirdiğinin altını çizerek, paylaşımlarında

da bu eleştirilerine yer vermiştir (Ek 7. 1.4.4 ve 1.4.5). Sinem öğretmen sürecin değerlendirilmesinde mesleki güdülenmesine odaklanarak (Ek 7. 1.4.6), bu konuda sağladığı iyileşmenin (Ek 7. 1.4.7), öğrencilerle etkileşimi (Ek 7. 1.4.8) ve mesleki tükenmişliğe (Ek 7. 1.4.9) olumlu yansımalarını vurgulamıştır. Zehra öğretmen de mesleki güdülenmenin öğrencilerle etkili bir etkileşim kurma (Ek 7. 1.4.10) ve mesleki tükenmişliğin sağaltımında etkisine (Ek 7. 1.4.11) değinerek, Sinem öğretmenin görüşlerini desteklemiştir. Zehra öğretmene göre alan yazın okuması bakış açısı ve uygulamaların da değişiklik yaratmıştır. (Ek 7. 1.4.12 ve 1.4.13)

Sema ve Zehra öğretmen eylem planının değerlendirilmesinde alan yazın okuma süreci sonunda ulaşılan sonuçlarda, grup içindeki destekleyici bir iletişim ve işbirliğinin de etkisi olduğuna dikkat çekmişlerdir (Ek 7. 1.4.14, 1.4.15 ve 1.4.16)

İşbirliğine dayalı çalışma grubu olarak ilk eylem planının sonuçları değerlendirilirken öğretmenler aynı zamanda bir sonraki eylem planına yönelik önerilerde bulunmuştur. Sema öğretmen öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlara yönelik çalışma yapılması önerisinde bulunmuştur (Ek 7. 1.4.17). Zehra öğretmen mesleki yaşamında ilerleyen zamanlarda da kullanılabilecek öğretmenin kendini değerlendirebileceği yazılı bir form geliştirilmesini önermiştir (Ek 7. 1.4.18). Sinem öğretmen ise alan yazın okumasında üzerinde tartışılan sınıfta istenmeyen davranışları önleyici stratejilerin belirlenmesini teklif etmiştir (Ek 7. 1.4.19). Sema öğretmenin önerisinin uygulanmasında işbirliğine dayalı çalışma açısından sınırlılıklar getireceğinden, Zehra ve Sinem öğretmenin önerileri doğrultusunda sınıfta istenmeyen davranışları önleyici stratejileri içeren bir kontrol listesi geliştirilmesine karar verilmiştir.

3.3.1.5.Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Araştırmacı günlüğü verilerine bakıldığında araştırmacının çalışmaya hazırlık süreçleri ve toplantı izlenimlerine ilişkin notlar alındığı görülmüştür. Araştırmacıya göre öğretmenlerin grup çalışmalarına istekli oldukları görülmüştür (Ek 7. 1.a1). Ancak ilk toplantıda grup üyelerinin konuya tam olarak odaklanmalarında güçlük yaşandığı kaydedilmiştir (Ek 7. 1.a2). İkinci toplantıda tartışmaların sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarına odaklı yürütülmesi amacıyla konu hakkında makaleler hazırlanmıştır (Ek 7. 1.a3). İşbirliğine dayalı çalışma grubunun ikinci toplantısında da öğretmenlerin ilk toplantıya göre daha aktif oldukları ve zaman zaman tartışmalarda liderliği üstlendikleri belirtilmiştir (Ek 7.

1.a4). Alan yazın okuması eyleminin sonuçlarının değerlendirildiği toplantıda öğretmenlerle grup uyumu yakalandığı ve öğretmenlerin grup çalışmalarını sahiplendiği ifade edilmiştir (Ek 7. 1.a5). Öğretmenler alan yazın okuması eylemini kendileri için yararlı olduğunu ifade ederken, aynı zamanda grup içindeki öğretmenlerle sağlanan iletişim ve deneyimlerin paylaşılmasını daha fazla önemsedikleri görülmüştür (Ek 7. 1.a6). Öğretmenlerin kendi mesleki uygulamalarını gözden geçirmelerinin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmiştir (Ek 7. 1.a7).

Araştırmacı günlüğünde belirtilen öğretmenlerin konuya odaklanmamaları, ancak süreç içinde aktif katılımlarının sağlandığı ve grup çalışmalarının gelişimi hakkındaki veriler toplantı tutanakları ve öğretmenlerin günlüğünden elde edilen veriler ile karşılaştırıldığında, verilerin birbiriyle uyumlu ve tutarlı olduğu görülmüştür.

3.3.1.6. Sema Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Sema öğretmenin günlüğünde ilk toplantıda görüşülen durum analizi ve bir sonraki toplantıda paylaşılmak üzere oyun etkinlikleri hakkında not edindiği görülmüştür (Ek 7. 2.b1 ve 2.b2)

3.3.1.7. Sinem Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Sinem öğretmen ilk toplantıda yapılacak çalışmalar ve sürece ilişkin belirsizlikler olmasına rağmen alan yazın araştırmalarına başladığını ve grup tartışmalarındaki paylaşımlardan memnuniyet duyduğunu belirtmiştir (Ek 7. 1.c1). Sinem öğretmen çalışma süresince özeleştiri yapmaya başladığını (Ek 7. 1.c2) ve mesleki güdülenmesinin daha da artığını (Ek 7. 1.c3), bunun öğrencilerde de olumlu değişiklikler yarattığını ifade etmiştir (Ek 7. 1.c4). Alan yazın okuması eylemine ilişkin olarak da incelenen makaleler doğrultusunda kendi uygulamalarını gözden geçirdiğini, bildiği ama uygulamadığı ayrıntıları fark ettiğini ifade etmiştir (Ek 7. 1.c5). Kendini değerlendirme sürecinin mesleki güdülenme ve mesleki tükenmişlik üzerindeki olumlu katkılarının altını çizmiştir (Ek 7. 1.c6)

Sinem öğretmenin günlüğünden kendi uygulamalarını gözden geçirme ve özeleştiride bulunma hakkında elde edilen veriler toplantı tutanaklarından elde edilen veriler ile karşılaştırıldığında, verilerin birbiriyle uyumlu ve tutarlı olduğu görülmüştür.

3.3.1.8. Zehra Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Zehra öğretmenin günlüğünde ilk toplantıya ilişkin olarak uygulama aşamasına geçilmediği için yapılacak çalışmalar hakkında belirsizlikler olduğu belirtilmiştir (Ek 7. 1.d1). Zehra öğretmen okul ortamındaki mesleki paylaşımlar sınırlılık gösterdiği için işbirliğine dayalı çalışma grubu toplantılarında meslektaşları ile fikir alış verişi yapabilmekten memnuniyet duyduğunu ifade etmiştir (Ek 7. 1.d2 ve 1.d3). İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantılarındaki tartışmalar sonucunda kendi uygulamaları hakkında farkındalık sağladığını (Ek 7. 1.d4) ve kendisini araştırmaya yönelttiğini belirtmiştir (Ek 7. 1.d5). Zehra öğretmen araştırma sürecini geçmiş yaşantılarındaki araştırma süreçlerinden daha farklı gördüğünü, çünkü okuduğu kaynaklar doğrultusunda kendi uygulamalarını eleştirel biçimde gözden geçirdiğini ifade etmiştir (Ek 7. 1.d6). Zehra öğretmen ikinci toplantıda katılımcılar olarak grup uyumunun sağlandığını (Ek 7. 1.d7), grup tartışmaları ve meslektaşlarıyla etkileşimlerini verimli bulduğunu aktarmıştır (Ek 7. 1.d8). Bu tür mesleki paylaşımların öğretmenleri rutin dışına çıkardığını ve her okulda yapılması gerektiğini dile getirmiştir (Ek 7. 1.d9).

Zehra öğretmen günlüğünde öğretmenlerin kendini izlemeye yönelik hatırlatıcı notlar alınmasının faydalı olduğunu düşündüğü, bu düşüncesini de uygulamak istediğini ifade etmiştir (Ek 7. 1.d10).

Zehra öğretmen günlüğünde toplantılardaki tartışma konularına da yer vermiş, mesleki güdülenmenin öğrencilerle etkileşim ve öğretim sürecinin verimliliğinde büyük bir etkisi olduğunu vurgulamıştır (Ek 7. 1.d11 ve 1.d12). Öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyen sorunların, mesleki güdülenmeyi de olumsuz olarak etkilemekte olduğuna dikkat çekmiştir (Ek 7. 1.d13).

Zehra öğretmenin günlüğünden işbirliğine dayalı çalışma süreci ve kendi uygulamalarına yönelik farkındalık geliştirme ile ilgili elde edilen veriler toplantı tutanaklarından elde edilen veriler ile karşılaştırıldığında verilerin birbiriyle uyumlu ve tutarlı olduğu görülmüştür.

3.3.2. İkinci Eylem Planı Kendini İzlemeye İlişkin Bulgular

İşbirliğine dayalı çalışma grubunun ikinci eylem planı kendini izleme 09.05.2016 ile 16.05.2016 tarihleri arasında uygulamaya konulmuştur. Bu süreçte iki toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu iki toplantıda önce kendini izleme gözlem formunun oluşturulması,

kendini izleme eylem planı sonuçlarının değerlendirilmesi gündemleri ele alınmıştır. Bu sürece ilişkin bulgular eylem planının geliştirilmesi, eylem planının uygulanması, eylem planının sonuçlarını değerlendirme ve bir sonraki eylemi belirleme başlıkları ile ele alınmıştır (Bkz. Şekil 3. s.40). Bu sürece ilişkin bulguların sonrasında, öğretmenler ve araştırmacı günlüklerinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir (Bkz. Ek 8 "2. Eylem Planı Bulguları Kod Listesi").

3.3.2.1. Kendini İzleme Eylem Planının Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

İşbirliğine dayalı çalışma grubunun 09.05.2016 tarihli toplantısında bir önceki toplantıda alınan karar doğrultusunda sınıfta istenmeyen davranışları önleyici stratejilere dayalı bir kontrol listesi oluşturulması amacıyla bir araya gelinmiştir.

Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları önleyici stratejilere dayalı bir kontrol listesi ile ilgili bir ön hazırlık yapmadıklarını belirtmeleri üzerine, araştırmacı tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimi hakkında yapılan çalışmalar ile ilgili bilgi verilmiştir (Ek 8. 2.1.1). Ayrıca öğretmenlerle öz değerlendirme formu örneği paylaşılmış ve sınıfta istenmeyen davranışları önleyici stratejilerin neler olabileceği sorusu hep birlikte tartışılmıştır. Öğretmenlerin önleyici stratejilere ilişkin yanıtları kendilerine teyit ettirilerek, araştırmacı tarafından not edilmiştir. Öğretmenlerin önerileri doğrultusunda oluşturulan sınıfta istenmeyen davranışları önleyici stratejiler listesi yeniden gözden geçirilerek, öğretmenin bir ders oturumunda bu stratejilere göre kendini izleyebileceği bir form geliştirilmiştir. Hazırlanan formda Sinem öğretmenin önerisi ve diğer öğretmenlerin de ortak kararı ile dersin işlenişine yönelik gözlemlerin aktarılması amacıyla açık uçlu sorulara da yer verilmiştir (Ek 8. 2.1.2, 2.1.3 ve 2.1.4).

3.3.2.2. Kendini İzleme Eylem Planının Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kendi uygulamalarını sistematik olarak gözden geçirmeleri amacıyla oluşturulan kendini izleme gözlem formunun uygulanmasında grup üyeleri arasında birliktelik sağlanması için, her katılımcı tarafından beş ders saati sonunda formun doldurulmasına karar verilmiştir. Kendini izleme gözlem formunun uygulanmasında ayrıca farklı gün ve saatler ile farklı derslerde olmak üzere bir dağılım sağlanmasında da görüş birliğine varılmıştır.

Kendini izleme gözlem formu Sinem ve Zehra öğretmen tarafından beş farklı ders, Sema

öğretmen tarafından da dört farklı derste uygulanmıştır.

3.3.2.3. Katılımcıların Kendini İzleme Gözlem Formu Bulguları

Zehra Öğretmenin kendini izleme gözlem formundan elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.

Zehra Öğretmenin Kendini İzleme Gözlem Formu Verileri

Oturum No	Evet	Hayır	Evet ⟶ Hayır	Hayır ⟶ Evet
1	8	3		
2	9	2	1 (Madde No: 2)	2 (Madde No: 8, 9)
3	10	1	1 (Madde No: 9)	2 (Madde No: 2, 11)
4	9	2	1 (Madde No: 5, 11)	1 (Madde No: 9)
5	11	-		2 (Madde No: 5, 11)

Zehra öğretmenin birinci oturumda değerlendirme, zaman yönetimi ve pekiştirme uygulamaları ile ilgili maddelere hayır yanıtı verdiği görülmüştür. Formda dersin işlenişine yönelik sorulara verilen yanıtlarında da zaman yönetiminde sorun yaşadığı, bu yüzden öğretimin değerlendirilmesine zaman ayıramadığı ve pekiştireç kullanımında çeşitlilik sağlayabileceği yer almıştır.

Zehra öğretmenin ikinci oturumda öğrencileri kazanıma yönelik güdüleme ve pekiştirme uygulamaları ile ilgili maddelere hayır yanıtı verdiği görülmüştür. Form içeriğindeki açık uçlu soruların yanıtlarında Zehra öğretmen de aynı maddelere değinmiştir. Zehra öğretmen dersin işlenişi hakkında giriş aşamasında öğrencileri kazanıma yönelik güdülemenin yetersiz kaldığını, öğrencilerde ders dışı konuşma ve hatalı yanıtların arttığını gözlemlediğinde, farklı bir etkinlik ile öğrencilerin dikkatini çekerek duruma müdahale ettiğini belirtmiştir.

Zehra öğretmenin üçüncü oturumda zaman yönetimi ile ilgili maddeye hayır yanıtı verdiği görülmüştür. Zehra öğretmen formda bu durumu zaman yönetiminde sorun yaşadığı için öğretim etkinliklerinde her öğrenciye eşit zaman ayıramadığını belirtmiştir.

Zehra öğretmenin dördüncü oturumda zaman yönetimi ve pekiştirme uygulamaları ile ilgili maddelere hayır yanıtı verdiği görülmüştür. Zehra öğretmen dersin işlenişine yönelik

notlarında öğrenci performanslarındaki farklılıklara değinerek, ödül kullanımını çeşitlendirmesi gerektiğini belirtmiştir.

Zehra öğretmen son oturumda tüm maddeleri evet olarak işaretlemiştir. Zehra öğretmen dersin işlenişine yönelik notlarında seçilen etkinliğe öğrencilerin istekli bir şekilde katıldığını belirtmiştir.

Sema öğretmenin kendini izleme gözlem formundan elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.

Sema Öğretmenin Kendini İzleme Gözlem Formu Verileri

Oturum No	Evet	Hayır	Evet ⟶ Hayır	Hayır ⟶ Evet
1	8	3		
2	9	2	1 (Madde No: 8)	2 (Madde No: 9, 11)
3	9	2	1 (Madde No: 5)	1 (Madde No: 3)
4	11	-	-	2 (Madde No: 3,8)

Sema öğretmenin birinci oturumda amaca uygun materyal kullanımı, zaman yönetimi ve pekiştirme uygulamaları ile ilgili maddelere hayır yanıtı verdiği görülmüştür. Sema öğretmen de dersin işlenişine yönelik sorulara verdiği yanıtlarda zaman yönetimine değinerek, yapılandırılmamış öğretim etkinliklerini artırabileceğini belirtmiştir.

Sema öğretmenin ikinci oturumda amaca uygun materyal kullanımı ve değerlendirme ile ilgili maddelere hayır yanıtı verdiği görülmüştür. Sema öğretmen dersin işlenişine yönelik olarak öğretim materyallerinin çeşitlendirilebileceğini belirtmiştir.

Sema öğretmenin üçüncü oturumda öğrencilerle etkili etkileşim kurma ve değerlendirme ile ilgili maddelere hayır yanıtı verdiği görülmüştür. Sema öğretmen dersin işlenişine yönelik olarak öğretim materyallerinin çeşitlendirilebileceğini ve öğrencilere tercihlerini kullanma fırsatı sağlayabileceğini belirtmiştir.

Sema öğretmen son oturumda tüm maddeleri evet olarak işaretlemiştir. Sema öğretmen dersin işlenişine yönelik notlarında öğretim etkinliklerinde yardımcı teknoloji kullanımının dahil edilebileceğini belirtmiştir.

Sinem öğretmenin öz değerlendirme formundan elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.

Sinem Öğretmenin Kendini İzleme Gözlem Formu Verileri

Oturum No	Evet	Hayır	Evet ⟶ Hayır	Hayır ⟶ Evet
1	8	3		
2	8	3	2 (Madde No: 6,7)	2 (Madde No: 2, 8)
3	8	3	-	-
4	11	-	-	3 (Madde No: 5, 6, 7)
5	11	-	-	-

Sinem öğretmenin birinci oturumda öğrencileri kazanıma yönelik güdüleme, öğrencilerle etkili etkileşim kurma ve değerlendirme ile ilgili maddelere hayır yanıtı verdiği görülmüştür. Sinem öğretmen dersin işlenişine yönelik sorulara verilen yanıtlarında öğrenci performanslarındaki farklılıklara değinmiş, öğretim amaçları ve etkinliklerin farklılaşmasından dolayı öğrencilerle etkili etkileşim kuramadığını belirtmiştir. Ayrıca dersin işlenişinde öğretim materyallerinin çeşitlendirilebileceğini ifade etmiştir.

Sinem öğretmenin ikinci oturumda yönerge kullanımı, öğrencilerle etkili etkileşim kurma ve derse yönelik öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekme ile ilgili maddelere hayır yanıtı verdiği görülmüştür. Sinem öğretmen dersin işlenişine yönelik olarak kendi güdülenmesinin yüksekliği, öğrencilerin derse katılımına değinmiş, ancak tüm öğrencilerin katılımını sağlayamadığını ve öğretim materyallerinin çeşitlendirilebileceğini belirtmiştir.

Sinem öğretmenin üçüncü oturumda da yönerge kullanımı, öğrencilerle etkili etkileşim kurma ve derse yönelik öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekme ile ilgili maddelere hayır yanıtı verdiği görülmüştür. Sinem öğretmen dersin öğretim amaçlarının öğrencilerin performans düzeylerine uygun olmadığı için, dersin işlenişinde tek öğrenci ile öğretim amaçlarının çalışıldığını, diğer öğrencilerle farklı etkinlikler çalışıldığını belirtmiştir.

Sinem öğretmenin dördüncü oturumda son iki oturumda hayır olarak yanıtlanan maddelere evet yanıtı verdiği görülmüştür. Sinem öğretmen dersin işlenişine yönelik olarak öğrenciler ve kendisi için güdülenmenin yüksek olduğuna değinerek, öğretim etkinlikleri ve pekiştireç kullanımında çeşitlilik sağladığını ifade etmiştir.

Sinem öğretmen son oturumda tüm maddeleri evet olarak işaretlemiştir. Sinem öğretmen dersin işlenişine yönelik notlarında öğrencilerin performanslarındaki farklılıklara değinmiştir.

3.3.2.4. Kendini İzleme Eylem Planının Sonuçları Değerlendirme ve Bir Sonraki Eylemin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

İşbirliğine dayalı çalışma grubunun 16.05.2015 tarihli toplantısında öğretim uygulamalarında kendini izleme eyleminin sonuçları değerlendirilmiştir. Öğretmenler kendini izleme eyleminin değerlendirilmesinde, alan yazın okuma eyleminin değerlendirilmesinde de dile getirdikleri kendi uygulamaları hakkında farkındalık geliştirmede yarar sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin her biri kendi uygulamalarına yönelik farkındalıklarının geliştiğine dair ifadelerinde sınıf içi davranışları hakkında performans göstergelerine dayalı olarak görüş bildirmişlerdir. Sema öğretmen kendini izleme kontrol listesinin uygulanması ile ilgili kendi davranışlarını aşırı yapılandırma sonucunda dersin doğal akışını etkileyen bir sınırlılık yaratmasına değinmiştir (Ek 8. 2.2.1). Sinem öğretmen kendini izleme kontrol listesini uygularken öğretim ortamı düzenlemelerini kontrol altında tutulabildiğini ancak, öğretim etkinlikleri sırasındaki geçişlerde öğrenci performansları ve öğretim amaçlarının farklılıklarından kaynaklanan sorunlarla karşılaştığına dikkat çekmiştir (Ek 8. 2.2.2). Zehra öğretmen ise öğretim uygulamalarında problem yaşadığı alanları bildiğini, kendini izleme sürecinin problemin kaynağını fark etme, problem ve kendi davranışlarını yönetme üzerinde etkili olduğuna vurgu yapmıştır (Ek 8. 2.2.3 ve 2.2.4).

Öğretmenler kendini izleme etkinliklerini mesleki gelişimleri açısından faydalı bulduklarını belirtirken, Sinem öğretmen meslek yaşamında pek çok formalite ile karşılaşıldığını, ancak kendini izleme formlarının sınıfı ve kendisi ile ilgili olması dolayısıyla uygulanabilirliğinin altını çizmiştir (Ek 8. 2.2.5). Buna karşılık Sema öğretmen de kendini izleme etkinliklerinin öğretim yılı boyunca rutin olarak uygulanabileceğine dikkat çekmiştir (Ek 8. 2.2.6). Zehra öğretmen ise kendini izleme etkinliklerinin kişisel boyutta kalması gerektiğini, öğretmenin denetimi ile ilişkilendirilmesinin, öğretmenlerde kaygı oluşturarak, gerçekçi bir değerlendirmeden uzaklaştıracağını belirtmiştir (Ek 8. 2.2.7).

Kendini izleme eyleminin sonuçlarının değerlendirilmesinde öğretmenler daha önceki toplantılarda olduğu gibi mesleki güdülenmelerine değinmişlerdir. Zehra öğretmen, mesleki güdülenmeyi dersin verimliliğini belirleyen en güçlü unsur olarak (Ek 8. 2.2.8), Sema öğretmen ise temel yapıtaşlarından biri olarak nitelendirmiştir. (Ek 8. 2.2.9). Sema ve Sinem öğretmen genel olarak mesleki gelişim çalışmalarının özellikle mesleki güdülenme boyutunda olumlu sonuçları üzerinde durmuşlardır (Ek 8. 2.2.10 ve 2.2.11).

Zehra öğretmen ise mesleki paylaşımların öğretmenlerin rutin dışına çıkmasını sağlayan yönüne dikkat çekmiştir (Ek 8. 2.2.12).

Sonuç olarak öğretmenler kendini izleme eylem planının sınıf içi uygulamalarına yönelik farkındalık geliştirme ve mesleki güdülenmeyi artırma boyutlarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte işbirliğine dayalı çalışma grubunun özellikleri ve işleyişinin katkılarına da değinilmiştir. Sema öğretmen kişisel gelişiminde yapılan uygulamalar kadar grup içindeki mesleki paylaşımların da rolünü vurgulamıştır (Ek 8. 2.2.13). Sinem öğretmen ise grup üyeleri arasındaki güven ortamı sayesinde, mesleki paylaşımlarında özeleştiride bulunabildiğini belirtmiştir (Ek 8. 2.2.14). Zehra öğretmen de grup tartışmalarının önderliğinde bir planlama gerçekleştirmenin katkısına vurgu yapmıştır (Ek 8. 2.2.14).

İşbirliğine dayalı çalışma grubunun bir sonraki eylem planına yönelik olarak Sema ve Sinem öğretmen sınıf içi öğretim etkinlikleri ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır (Ek 8. 2.2.15 ve 2.2.16). Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri ile ilgili önerileri doğrultusunda araştırmacı tarafından öğretim videolarının izlenmesi teklifi sunulmuştur (Ek 8. 2.2.17). İşbirliğine dayalı çalışma grubu olarak bir sonraki eylem planında öğretim videolarının izlenmesine karar verilmiştir.

3.3.2.5. Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Araştırmacı günlüğünde işbirliğine dayalı çalışma grubu ikinci eylem planında sınıfta istenmeyen davranışları önleyici stratejileri içeren bir kontrol listesinin hangi amaçla kullanılacağına dair net bir öneri sunulmadığı belirtilmiştir. Bu yüzden yapılacak eylem planı ile ilgili alan yazın araştırmalarına ihtiyaç duyulduğu belirtilerek, bu konuda notlar alınmıştır (Ek 8. 2.a1). Araştırmacıya göre öğretmenlerin alan yazın okuma sürecine göre daha aktif katılımları, grup tartışmalarının ortak amaçlar çerçevesinde yürütülmesini sağlayarak toplantıların verimliliğini de artırmıştır (Ek 8. 2.a2 ve 2.a3). Öğretmenler tarafından grup toplantılarında üzerinde durulan özeleştiride bulunma, grup etkileşimi ve işbirliği araştırmacının da izlenimleri arasında yer almıştır (Ek 8. 2.a4). Araştırmacıya göre öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını gözden geçirerek, özeleştiride bulunmaları ve mesleki paylaşımlara yapılan vurgular bir sonraki eylem planının belirlenmesinde büyük rol oynamıştır (Ek 8. 2.a5) .

Araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerde öğretmenlerin özeleştiride bulunmaları, grup etkileşimi ve işbirliği konularına grup tartışmaları ve öğretmenlerin günlüklerinde de yer alması, verilerin birbiriyle uyumlu ve tutarlı olduğunu göstermektedir.

3.3.2.6. Sema Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Sema öğretmen günlüğünde kendini izleme eylemi hakkında öğretmen davranışlarına yönelik kontrol listelerinin hazırlanmasının, mesleki güdülenme üzerinde olumlu etkilerine değinmiştir (Ek 8. 2.b1). Sema öğretmen kendini izleme sürecindeki gözlemlerinde mesleki güdülenmesindeki olumlu değişimin sınıf içi uygulamalardaki performansına da yansıdığından söz etmiştir (Ek 8. 2.b2).

Sema öğretmenin günlüğünden elde edilen verilerde mesleki güdülenme konusunun grup tartışmalarında yer alması verilerin birbiriyle uyumlu ve tutarlı olduğunu göstermektedir.

3.3.2.7. Sinem Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Sinem öğretmen günlüğünde kendini izleme eylem planında kullanılan kontrol listesinin mesleki yaşamının her anında kullanılabilecek olduğuna değinmiştir. Sinem öğretmen kendini izleme eylem planının uygulanmasında yeterliliklerini değerlendirerek, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vardığını belirtmiştir (Ek 8. 2.c1). Sinem öğretmen yapılan çalışmaların kendi performansı ile birlikte öğrenciler ve sınıf ortamına da olumlu bir biçimde yansıdığını ifade etmiştir (Ek 8. 2.c2).

Sinem öğretmenin günlüğünden elde edilen verilerde kendi uygulamaları hakkında farkındalık geliştirmesine grup tartışmalarında da değinilmiş olması verilerin birbiriyle uyumlu ve tutarlı olduğunu göstermektedir.

3.3.2.8. Zehra Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Zehra öğretmenin günlüğünde kendini izleme eylem planının belirlenmesi ve kontrol listesinin geliştirilmesinde, grup üyelerinin ortak hareket etmesinin altını çizmiştir (Ek 8. 2.d1). Zehra öğretmen kendini izleme kontrol listesinden elde edilen verilerin kendi eksikliklerinin farkına varmasındaki önemine değinerek, uygulamada süreklilik sağlanmasının daha etkili sonuçlar doğuracağını belirtmiştir (Ek 8. 2.d2). Yapılan değerlendirmelerin sonucunda yaşadığı sorunlara farklı çözümler üreterek, ders içindeki

davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir (Ek 8. 2.d3). Zehra öğretmen kendini izleme sürecinde yapılan değerlendirmelerde mesleki güdülenmenin öneminin altını çizdiğini belirtmiştir (Ek 8. 2.d4). Mesleki güdülenmesinin iyileştirilmesinde mesleki paylaşımların da katkılarına değinerek, grubun çözüm odaklı ve işbirlikçi yaklaşımının mesleki tükenmişliğini azaltmada etkili olduğunu ifade etmiştir (Ek 8. 2.d5, 2.d6 ve 2.d7).

Zehra öğretmenin günlüğünde yer alan kendini yönetme becerilerinin gelişmesi ve mesleki güdülenmenin önemine grup tartışmalarında da yer verilmiş olması verilerin birbiriyle uyumlu ve tutarlı olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Üçüncü Eylem Planı Video Geri Dönüte İlişkin Bulgular

İşbirliğine dayalı çalışma grubunun üçüncü eylem planı video geri dönüt 23.05.2016 ile 30.06.2016 tarihleri arasında uygulamaya konulmuştur. Bu süreçte iki toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu iki toplantıda önce sınıf içi öğretim uygulamaları video kayıtları izlenerek video geri dönüt uygulaması gerçekleştirilmiş, sonrasında ise video geri dönüt eylem planının sonuçları ve genel değerlendirme yapılmıştır. Bu sürece ilişkin bulgular video geri dönüt uygulaması ve eylem planının sonuçlarını değerlendirme başlıkları ile ele alınmıştır (Bkz. Şekil 3. s. 40). Bu sürece ilişkin bulguların sonrasında, öğretmenler ve araştırmacı günlüklerinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir (Bkz. Ek 9 "3. Eylem Planı Bulguları Kod Listesi").

3.3.3.1. Video Geri Dönüt Eylem Planının Uygulanmasına İlişkin Bulgular

İşbirliğine dayalı çalışma grubunun 23.05.2016 tarihli toplantısında bir önceki toplantıda alınan karar doğrultusunda öğretmenlerin öğretim uygulamaları video kayıtlarının izlenmesi amacıyla bir araya gelinmiştir. Bu toplantıda her öğretmen için üç farklı derse ait öğretim uygulamalarından her bir video kaydından öğretim başı, öğretim süreci ve öğretim sonunu yansıtacak toplam sürenin %30 oranında kesitler alınarak incelenmiştir. İzlenen öğretim videolarının ardından önce uygulamayı yapan öğretmenin, sonrasında diğer öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Öğretim uygulamaları video kayıtlarının izlenmesinde öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarına ilişkin olarak özeleştiride bulundukları görülmüştür. Sema öğretmen izlenen üç farklı kayıtta kendi performansının değerlendirmesini yapmıştır (Ek 9.3.1.1 ve

3.1.2). Sinem ve Zehra öğretmen Sema öğretmenin öğretim uygulamaları video kaydına yönelik görüşlerini sunarken kendi performanslarına ilişkin yansıtmalara yer vermişlerdir (Ek 9. 3.1.3, 3.1.4 ve 3.1.5). Aynı durum Zehra ve Sinem öğretmenin öğretim uygulamaları video kayıtlarının izlenmesinde de görülmüştür (Ek 9. 3.1.6, 3.1.7 ve 3.1.8). Her üç öğretmen de öğretim videolarının izlenmesinin ardından kendi performanslarına ilişkin özeleştiride bulunurlarken, diğer öğretmenler de görüşlerini aktarmada sıklıkla kendi uygulamaları hakkında yansıtmada bulunmuşlardır (Ek 9. 3.1.9, 3.1.10 ve 3.1.11). Ayrıca Zehra öğretmenin dersin işlenişine yönelik hatırlatıcı notlar hazırlama stratejisini uyguladığını ve olumlu etkilerini diğer öğretmenlerle de paylaşması, öğretmenlerin yaşadığı problemler üzerinde farklı çözümler geliştirdiklerini göstermiştir (Ek 9. 3.1.12).

3.3.3.2. Video Geri Dönüt Eylem Planının Sonuçları Değerlendirme ve Bir Sonraki Eylemin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

İşbirliğine dayalı çalışma grubunun 16.05.2015 tarihli toplantısında öğretim uygulamaları video kayıtlarının izlenmesinin ardından, öğretmenlerin üçü de öğretim uygulamaları video kayıtlarının izlenmesini yararlı bir uygulama olarak değerlendirmişlerdir (Ek 9. 3.1.13, 3.1.14 ve 3.1.15). Sema öğretmen öğretim uygulamaları video kayıtlarının izlemenin özellikle aday öğretmenler için yararlı bir uygulama olacağını belirtirken (Ek 9. 3.1.16), Sinem öğretmen bu tür mesleki gelişim çalışmalarının okul ortamında veya meslektaşlar arasında sürdürülmesi gerekliliğini vurgulamıştır (Ek 9. 3.1.17). Zehra öğretmen de meslektaşlarının sınıf içi uygulamalarını gözlemlemenin mesleki gelişim açısından yararlı bir uygulama olduğunu, önceki yıllarda yaptığı bu uygulamaları şimdiki okul ortamında gerçekleştiremediğini belirtmiştir (Ek 9. 3.1.18 ve 3.1.19). Okul temelli mesleki gelişim uygulamalarının yürütülmesi için okul kültürünün destekleyici olması gerektiğine değinen Zehra öğretmen, bununla birlikte öğretmenlerin de mesleki gelişim ve işbirliğine yönelik profesyonel yaklaşımlarının önemine de dikkat çekmiştir (Ek 9. 3.1.20).

İşbirliğine dayalı çalışma grubu 30.05.2016 tarihli toplantısında öğretim uygulamaları video kayıtlarının izlenmesi eylemi planı sonuçları ve sürece ilişkin genel değerlendirme yapılması amacıyla bir araya gelinmiştir. Öğretmenler ile önce öğretim uygulamaları video kayıtlarını izleme eylem planının sonuçları hakkında görüşülmüştür. Öğretmenlerin üçü de bir önceki toplantıda da belirttikleri gibi öğretim uygulamaları video kayıtlarını izlemenin mesleki gelişim açısından yararlı bir uygulama olduğunu vurgulamışlardır. Sema öğretmen uygulama sonrasında sınıf içi davranışlarını geliştirmeye odaklandığını

belirterek, mesleğin ilk yıllarında da öğretim sürecine ilişkin video kayıtlarını izlediğini, bu eylem planı ile mesleki gelişimi ve deneyimlerindeki farklılıkları karşılaştırabildiği için rutin olarak uygulamanın yararlarına değinmiştir (Ek 9. 3.2.1, 3.2.2 ve 3.2.3). Sinem ve Zehra öğretmen hem kendisi hem de meslektaşlarının öğretim uygulamalarını izlemenin farkındalık ve çözüm önerileri geliştirmede yararlı olduğunu belirtmişlerdir (Ek 9.3.2.4, 3.2.5 ve 3.2.6). Sinem öğretmen ayrıca öğretim sürecinde karşılaştığı problemlere farklı bakış açıları ile yaklaşarak öğretmen davranışları, sınıf yönetimi ve mesleki güdülenmenin öneminin farkına vardığına dikkat çekmiştir (Ek 9. 3.2.7). Sinem öğretmenin mesleki güdülenmesindeki olumlu değişikliklerle ilgili görüşlerine (Ek 9. 3.2.8), Sema öğretmen de mesleki gelişim ve değişim kavramları ile katkıda bulunarak destek vermiştir (Ek 9. 3.2.9). Öğretim uygulamaları video kayıtlarını izlemenin sonuçları üzerine yapılan değerlendirmede Sema öğretmen çalışmaların işbirliğine dayalı olarak yürütülmesine de dikkat çekerek, grup içindeki güven ortamı sayesinde bilgi paylaşımlarının gerçekleştirildiğine değinmiştir (Ek 9.3.2.10 ve 3.2.11). Zehra öğretmen de yapılan çalışmalar sonucunda yeni deneyimler edindiğini belirtmiş, tüm çalışmaların bireysel olarak da yapılabilecek olmasına rağmen yapılmadığının altını çizerek, yeni deneyimler edinmesinde işbirliğine dayalı olarak çalışmanın rolünü vurgulamıştır (Ek 9. 3.2.12).

Eylem planının eksik yönlerinin değerlendirilmesine ilişkin olarak öğretmenler tarafından video kayıtların kesitsel olarak izlenmesi ve zaman kullanımı ön plana çıkarılmıştır (Ek 9. 3.2.13 ve 3.2.14). Zehra öğretmen ise video kayıtların önceden izlenerek, not edilmesi ile bu durumun önlenebileceğini belirtmiştir (Ek 9. 3.2.15).

3.3.3.3. Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Öğretim uygulamaları video kayıtlarının izlendiği toplantıya ilişkin olarak araştırmacı günlüğünde öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliğine dikkat çekilmiştir. Araştırmacıya göre öğretim uygulamaları video kayıtlarının izlenmesinde tüm öğretmenler yapıcı bir iletişimde bulunmuşlardır (Ek 9. 3.a1). İşbirliğine dayalı çalışma grubu çalışmaları ile öğretmenler kendi davranışlarına odaklanmışlardır (Ek 9. 3.a2). Ayrıca bununla birlikte öğretmenler kendi mesleki gelişimlerine yönelik farkındalık geliştirmişlerdir (Ek 9. 3.a3).

Araştırmacı günlüğünde öğretmenlerin işbirliği ve iletişimi, kendini değerlendirme süreçleri ve mesleki gelişime yönelik görüşlerine ilişkin verilerin, grup tartışmaları ve öğretmenlerin günlüklerinde yer alan verilerle uyumlu ve tutarlı olduğu görülmektedir.

3.3.3.4. Sema Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Sema öğretmen günlüğünde öğretim uygulamaları video kayıtlarının izlenmesi eylem planı hakkında bir veri bulunmamaktadır.

3.3.3.5. Sinem Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Sinem öğretmen günlüğünde sınıf içi uygulamalarına yönelik özeleştirilerinde bilgi ve uygulama düzeyindeki farklılıklara değinmiştir. Sinem öğretmene göre yapılan çalışmalar kendi davranışları ile ilgili farkındalık geliştirmiştir. Bunun sonucunda ise tespit edilen sorunlara yönelik önerilerin planlı bir şekilde işbirliği ile uygulanması sınıf yönetimi ve mesleki güdülenmesine olumlu katkılar sağlamıştır (Ek 9. 3.b1, 3.b2 ve 3.b3).

Sinem öğretmenin günlüğünden elde edilen verilerden kendi uygulamaları hakkında farkındalık geliştirmesi ve motivasyonuna dair değişimlere grup tartışmalarında da değinilmiş olması verilerin birbiriyle uyumlu ve tutarlı olduğunu göstermektedir.

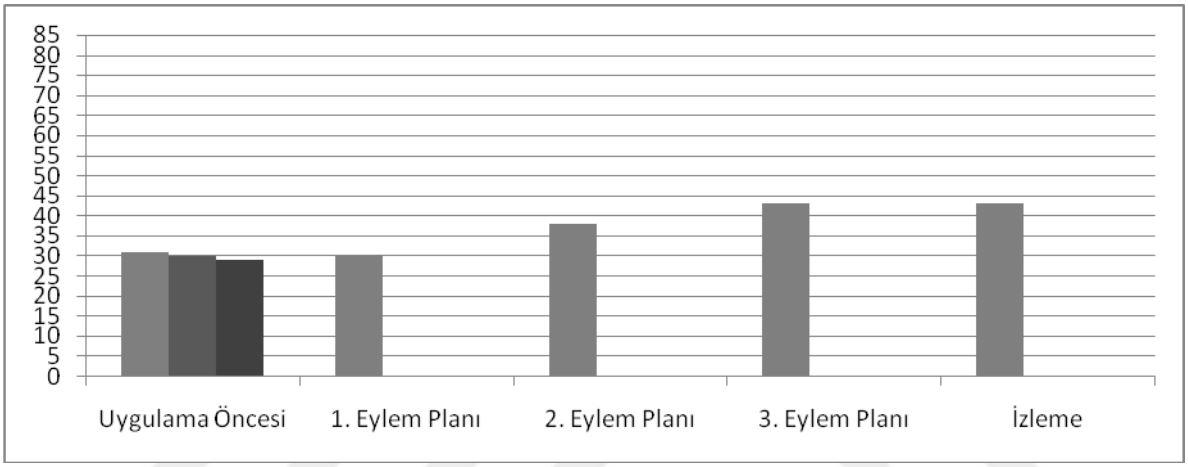
3.3.3.6. Zehra Öğretmenin Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Zehra öğretmen toplantıda dile getirdiği öğretim sürecine ilişkin hatırlatıcı notlar düzenlemenin yararlılıklarına günlüğünde de yer vermiştir (Ek 9. 3.c1). Öğretim uygulamaları video kayıtlarının kesitsel olarak değil de, tümünün izlenmesinin daha yararlı olacağını belirten Zehra öğretmen, eylem planı sonucunda kendi uygulamalarına yönelik geribildirimler sağladığını, diğer öğretmenleri gözlemleyerek kendine ilişkin çıkarımlarda bulunduğunu vurgulamıştır (Ek 9 .3.c2 ve 3.c3). Zehra öğretmen sınıf içi uygulamalarına ilişkin çıkarımların öğretim sürecinde kendisini yönlendirerek, mesleki güdülenmesinin arttığını belirtmiştir. Zehra öğretmen işbirliğine dayalı çalışma grubu tarafından yürütülen çalışmalar, süreç içinde edindiği deneyimler ile mesleki sohbetleri meslek yaşamı boyunca sürdürebileceğinin de altını çizmiştir (Ek 9. 3.c4 ve 3.c5).

Zehra öğretmenin günlüğünden kendini yönetme becerilerinin gelişmesi, mesleki güdülenme, mesleki paylaşım ve işbirliği hakkında elde edilen verilerin grup tartışmalarında da yer alması, verilerin uyumluluğu ve tutarlılığını göstermektedir.

3.4. Öğretmenlerin Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışlarına İlişkin Bulgular

İşbirliğine dayalı çalışma grubu tarafından yürütülen eylem planlarının öğretmenlerin sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarına etkisinin belirlenmesi amacıyla video kaydı alınmıştır. Eylem planları ve izleme süreci sonunda her bir öğretmen için farklı derslerde 3 öğretim oturumu kaydedilerek, her bir kayıttan toplam sürenin %30'u oranında kesitler araştırmacı ve bağımsız gözlemci tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi öğretim çalışmalarına ilişkin bulgular Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6'da yer alan grafiklerde sunulmuştur:

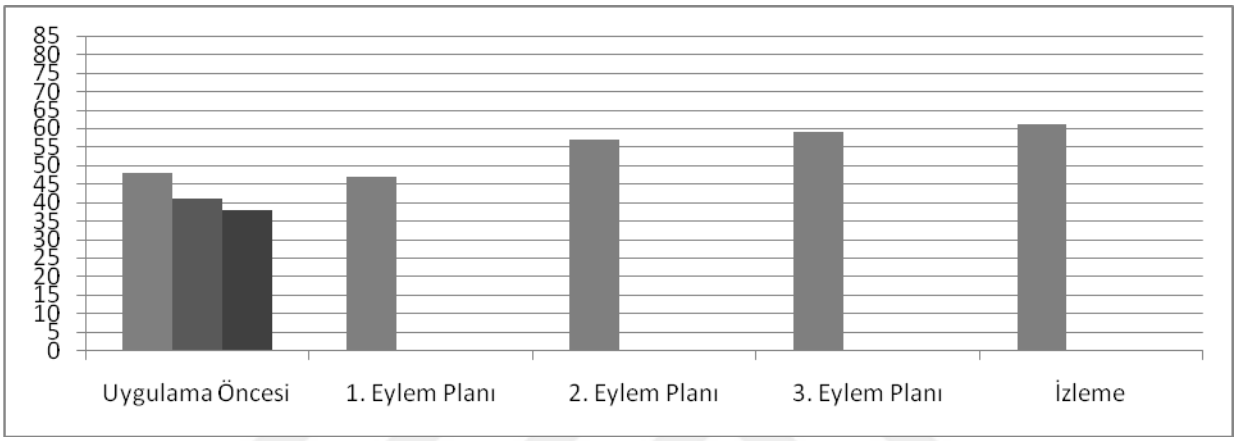


*Şekil 5.*Sema öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları grafiği.

Şekil 4'de Sema öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları grafiğine bakıldığında 1. eylem planı olan alan yazın okuma sonunda uygulama öncesi verilerine göre bir farklılık görülmemiştir. Ancak 2. eylem planı olan kendini izleme sonunda Sema öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları puanında artış görülmüştür. Sema öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları puanındaki artış 3. eylem planı video geri dönüt sonrasında da devam etmiştir. Aynı durum izleme verilerinde de görülmüştür. Sonuç olarak işbirliğine dayalı çalışma grubu tarafından yürütülen eylem planları Sema öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarında olumlu bir değişiklik yaratmıştır. Bu değişim 2. eylem planı kendini izleme ile başlayarak, sonrasında yer alan 3. eylem planı video geri dönüt ile daha da artmıştır. Sema öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarındaki en büyük farklılığın 2. eylem planı kendini izleme uygulaması sonrasında gerçekleştiği görülmüştür.

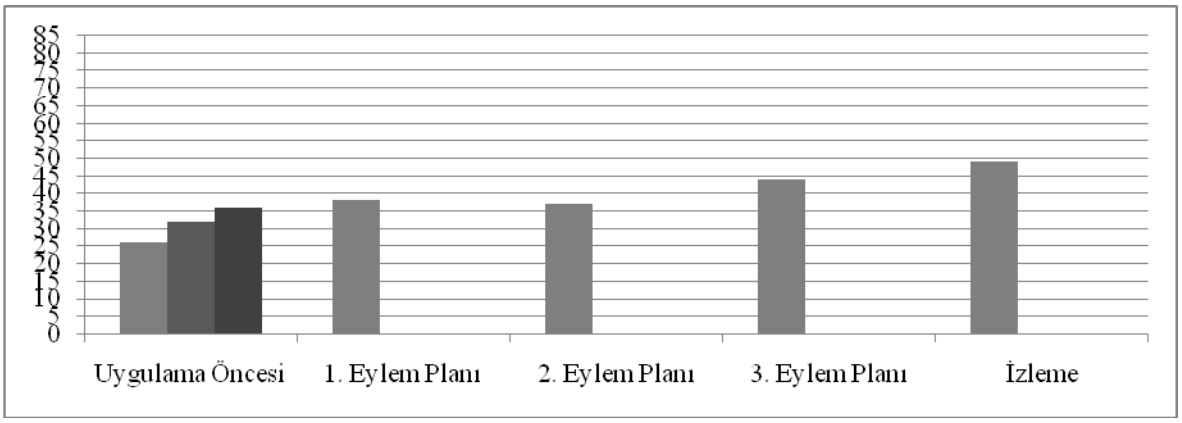
Zehra öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarına ilişkin Şekil 5'de yer alan grafik incelendiğinde 1. eylem planı alan yazın okuma sonunda, uygulama öncesi verilerine göre

bir değişiklik görülmemiştir. 2.eylem planı olan kendini izleme sonunda ise Zehra öğretmenin olumlu öğretmen davranışlarında artış görülmüştür. Zehra öğretmenin 2. eylem planı sonunda artan sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarında, 3. eylem planı olan video geri dönütte de artış görülmüştür. Zehra öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları izleme verilerinde de artış göstermiştir. Zehra öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarındaki en büyük artış ise, Şekil 1 de gösterilen Sema öğretmenin grafiğinde de görüldüğü gibi 2. eylem planı kendini izleme sonunda gerçekleşmiştir.



*Şekil 6.*Zehra öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları grafiği.

Şekil 6'da yer alan Sinem öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları grafiğine bakıldığında 1. eylem planı alan yazın okuma sonunda, uygulama öncesi verilerine göre artış görülmüştür. Sinem öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarında 2. eylem planı kendini izleme sonunda artış görülmemekte, veriler uygulama öncesi verileri ile aynı düzeyde yer almıştır. Sinem öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarında 3. eylem planı video geri dönüt sonunda yeniden artış görülürken, izleme verilerinde de 3. eylem planı verilerine göre artmaya devam etmiştir. Sinem öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarında diğer katılımcılardan farklı olarak, 1. eylem planı sonunda artış görülürken, 2. eylem planı kendini izleme sonunda uygulama öncesi verileri ile aynı düzeye düşüş görülmüştür. Bulgular 3. eylem planı video geri dönütte tekrar değişiklik göstererek, izleme sonuna kadar artmaya devam etmiştir.

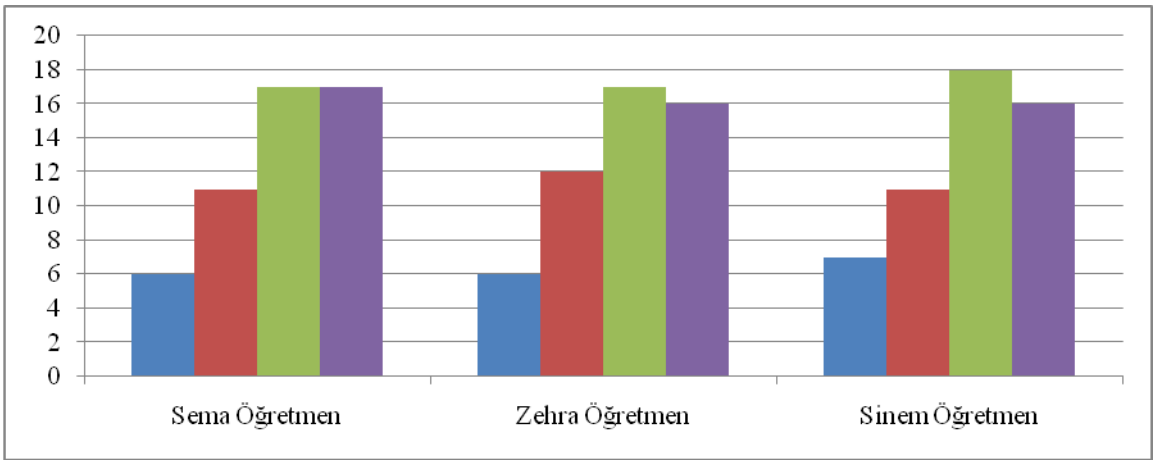


*Şekil 7.*Sinem öğretmenin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları grafiği.

3.5. Öğretmenlerin İşbirliği Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin işbirliği davranışlarına ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen işbirliği davranışları kontrol listesi ile elde edilmiştir. İşbirliği davranışları kontrol listesi işbirliğinin temel ilke ve esasları doğrultusunda 20 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin işbirliği davranışları işbirliğine dayalı çalışma grubu toplantı görüntü kayıtları izlenerek değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin işbirliği davranışlarının değerlendirilmesinde toplam toplantı sayısının %50 oranında veri alınmıştır.

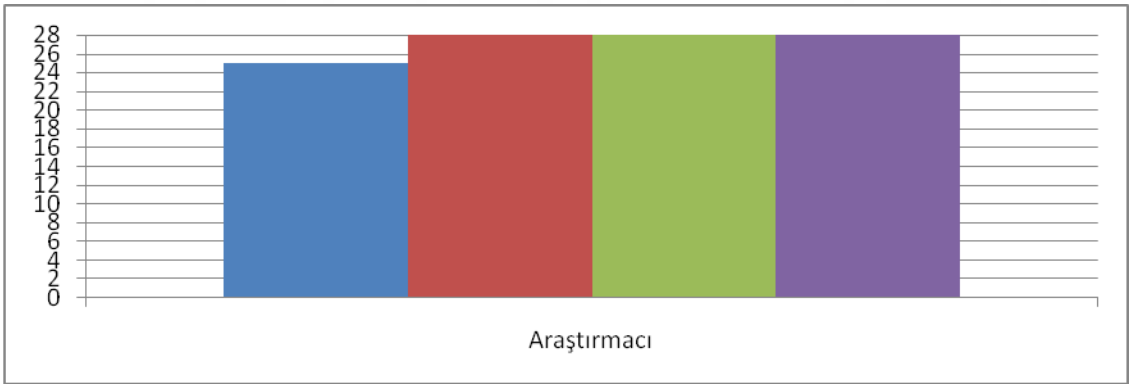
Öğretmenlerin işbirliği davranışlarına ilişkin veriler Şekil 7'de grafik olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin işbirliği davranışları grafiği incelendiğinde işbirliğine dayalı çalışma grubun ilk toplantısında her bir katılımcının işbirliği davranışlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenler ilk toplantıda işbirliğinin temel ilkelerinden olan iletişim ve etkileşim boyutundaki davranışları sergilemişlerdir. Süreç içinde öğretmenlerin işbirliği davranışlarında belirgin bir artış görülmüştür. Öğretmenlerin işbirliği davranışları nicel olarak artış gösterirken, aynı zamanda işbirliği davranışları boyutları açısından nitel olarak da gelişme göstermiştir. İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantılarında öğretmenler bireysel sorumluluk, sosyal beceriler ve liderlik gibi daha üst düzeyde işbirliği davranışları sergilemişlerdir. Bu durum izleyen oturumlarda da benzer şekilde görülmüştür.



*Şekil 8.*Öğretmenlerin işbirliği davranışları grafiği.

3.6. Araştırmacı Moderatörlük Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmacı moderatörlük becerilerine ilişkin bulgular işbirliğine dayalı çalışma grubu 1.,3.,5. ve 7. toplantı görüntü kayıtlarından elde edilmiştir. "Araştırmacı Moderatörlük Becerileri Değerlendirme Kontrol Listesi" 28 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacı moderatörlük becerilerine ilişkin olarak, ilk oturumda 28 davranıştan 25'i, diğer üç oturumda da 28 davranışın hepsi gözlenmiştir (Bkz Şekil 9.).



*Şekil 9.*Araştırmacı moderatörlük becerileri grafiği.

3.7. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Bu araştırmada sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin işbirliği davranışlarının değerlendirilmesi ve araştırmacı moderatörlük becerilerinin değerlendirilmesi verilerinde gözlemciler arası güvenirlik verileri hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin hesaplanmasında [görüş birliği / (görüş ayrılığı + görüş birliği) x100] formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2012).

Sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5.

Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışları Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Öğretmenler	Gözlemciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri					Ortalama
	Uygulama Öncesi	1. Eylem Planı	2. Eylem Planı	3. Eylem Planı	İzleme	
Sinem Öğretmen	%94	%88	%94	%88	%94	%91.6
Sema Öğretmen	%88	%94	%94	%94	%94	%92.8
Zehra Öğretmen	%94	%94	%94	%100	%94	%95.6

Öğretmenlerin işbirliği davranışlarına ilişkin verilerinde gözlemciler arası güvenirlik verileri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin İşbirliği Davranışları Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Öğretmenler	Gözlemciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri				Ortalama
	1. Toplantı	3. Toplantı	5. Toplantı	7. Toplantı	
Sinem Öğretmen	%94	%89	%94	%94	%92
Sema Öğretmen	%89	%94	%89	%100	%93
Zehra Öğretmen	%89	%100	%89	%94	%93

Araştırmacı moderatörlük becerilerine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri Tablo 7. de yer almaktadır.

Tablo 7.

Araştırmacı Moderatörlük Becerileri Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Gözlemciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri				
1. Toplantı	3. Toplantı	5. Toplantı	7. Toplantı	Ortalama
%89	%89	%92	%92	%90.5

3.8. Uygulama Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bulguları

İşbirliğine dayalı çalışma grubunun gerçekleştirdiği son toplantıda yapılan çalışmaların öğretmenlerin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı, yeterli ve yetersiz yönlerinin belirlenmesi ve daha önceki mesleki gelişim çalışmalarına göre karşılaştırılması amacıyla görüşmeler yapılmıştır.

Öğretmenler çalışma grubundaki uygulamaların beklentilerini karşılayıp karşılamadığı hakkında, yapılan uygulamaların beklentilerini karşılamakta olduğunu belirtmişlerdir.

Sinem öğretmen görüşlerini *"Karşıladı bence. Ben mutluysam, motivasyonum yüksekse ve bu öğrencilere ve sınıf ortamına da yansıdıysa sınıf yönetimi olarak. Benim açımdan çok olumluydu."* şeklinde ifade etmiştir.

Sema öğretmen de Sinem öğretmene katıldığını belirterek görüşlerini *"Bir taraftan birbirimizin sınıfına girmeden, birbirimizi gözlemlemeden böyle sonuçlara ulaşmamız en iyisiydi. Direk olarak bir müdahalede bulunmadan, olacağının en iyisi oldu bence."* olarak ifade etmiştir.

Zehra öğretmen ise mesleki paylaşımlar, yürütülen tartışmalar ve fikir alış verişinin verimli olduğuna yönelik görüşlerini "*Bazı şeylere belirsiz başlamıştık. Bir taraftan ne olacak nasıl olacak diye uygulama aşamasını çok da bilerek başlamadık. Ama çok olumlu geçti. Kişisel olarak arkadaşlığımız vardı Sinem öğretmen ile ama bu kadar mesleki paylaşımda bulunmamıştık. ….. Bu açıdan tartışmalar ve fikir alış verişi verimli oldu gerçekten."*olarak dile getirmiştir.

Öğretmenlerden işbirliğine dayalı çalışma grubunun uygulamalarını daha önce katıldıkları mesleki gelişim çalışmaları ile karşılaştırmaları istendiğinde, Sinem öğretmen grup çalışmalarının samimi bir ortamda gerçekleştirildiğini, katılımcıların hepsinin özel eğitim lisans programlarından mezun olmuş olmasının iletişimi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Sinem öğretmen bu konudaki görüşlerini "*Çok farklı. Daha samimiydi burası. Daha rahattım. Belki kafamızda nasıl olacak diye sorular vardı. Seninle alakalıydı belki araştırmacı olarak sana çok güvendiğim için. Ben buradan kendime kazanç sağlayacağım fikri ile başladım. Senin yerine başkası olsaydı kabul etmezdim belki. Benim için çok olumlu geçti. Bu dediğim gibi hepimizin özel eğitimci olması bunda etkili. Aynı dili konuşuyor ve anlıyor olmamız da etkiliydi benim için."* olarak ifade etmiştir.

Sema öğretmen ise yüksek lisans tezinde mentorluk uygulamasına katıldığını ancak bu uygulamanın mesleğin ilk yılında gerçekleştiğini ve ilerleyen yıllarda mesleki gelişim ihtiyaçlarının farklılaştığını belirtmiştir. Sema öğretmen görüşlerini *" Ben daha önce de mesleki gelişimle ilgili kendi tezimde mentorluk uygulamasına katıldım. Ama o dönem benim için daha başkaydı, mesleğe başladığım ilk yıldı. Bu mesleki gelişim süreci benim daha konuşmak istediğim, kendimi ifade etmek istediğim ve bir tık daha kendimi uzman olarak gördüğüm bir döneme denk geldi. Bunlarla beraber şekillenen şeyler. Altı yıllık öğretmenim, onuncu yılda gene buna ihtiyaç duyacağım. Belki de bir yıl sonra. O dönem ki yeterlilikler farklıydı. Ama ortak olarak bir konuda birleşiyor ki yararlıydı."* olarak dile getirmiştir.

Zehra öğretmen ise daha önce katıldığı mesleki gelişim çalışmalarına göre süreci belirliyor olmanın farklılık getirdiğini, dolayısıyla olumlu sonuçlara ulaşılabildiği üzerinde durmuştur. Zehra öğretmen görüşlerini "*Aynen bende katılıyorum. Başlama sebebim ne öğrensek kardı diye düşünmem, bir de Şebnem'in olmasıydı. Beklediğimden olumlu geçti. Diğerleri ile kıyaslarsak, birçoğu sıkıcıydı. Bunda fark yaratan şey ne dersek: süreci bizim belirliyor olmamızdı. Doğru şeyi nasıl buluruz tartışa tartışa bulmamızdı. Bir de en başında herkes kasılır mı acaba, herkes içinden geçeni tam söylemez mi acaba diye kendim içinde düşüncelerim vardı. İlk başlarda tutuktuk belki ama sonra herkes açıldı. Rahat istediğimiz gibi konuştuk. Bu da bizim doğru şeyi bulmamızı sağladı. Bu bizi güzel bir sonuca götürdü. Diğer etkinliklerden farkı süreci bizim belirlemiş olmamızdı*." olarak ifade etmiştir. Zehra öğretmen ayrıca daha önce katıldığı drama eğitiminde de sürecin katılımcılar tarafından belirlendiği için etkili bir mesleki gelişim çalışması olduğunu, *"Evet süreci biz belirledik. Bir de bu kadar değilse de iyi bir drama eğitimi almıştım, hakkını yemeyeyim. O güzel geçmişti. Ama orada da farkı yaratan bu şekilde sohbetlerle nasıl olacağını belirlememizdi. Lider iyi bir liderdi."* sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmenler çalışma grubunun yürütmüş olduğu uygulamalarda yeterli ve yetersiz yönlerine ilişkin olarak; uygulamaların yeterli olduğunu, ancak kullanılan zaman ile ilişkili olarak çeşitlendirilebileceğini ifade etmişlerdir.

Sema öğretmen bu konudaki görüşlerini *"Aslında nitel bir araştırmada yapılacak olan birçok şeyi yaptık. Günlükler bende biraz eksik kaldı diye düşünüyorum, o da benimle alakalı. Yetersiz bulduğum yön yok diye düşünüyorum. Çeşitlendirilebilir miydi? Bence yeterliydi."* olarak belirtmiştir.

Zehra öğretmen ise *"Zaman daha geniş olsa, tabi ki çeşitlendirilebilirdi. Farklı uygulamalarda yapabilirdik. Ama hedefimize bakarsak, bizim çizdiğimiz yolda uygulamalar gayet yeterli oldu. Günlüklerin çok olumlu katkıları oldu. Söylemeyi unuttuğumuz ya da sonradan aklımıza gelenleri ben burada yazdım ayrıca. Çok yönlü bir şey oldu. Ben zaman dışında yetersiz bir durum görmüyorum."* şeklinde ifade etmiştir.

Sinem öğretmen bu konudaki görüşlerini *"Aynı şekilde bende zamandı diye düşünüyorum. Ama ona rağmen süreç güzel ilerledi. Bizi kasmadığı için bu çalışmalara odaklandık. Başka bir şey olsaydı seminer vs. belki gitmeyecektik. Sonuçta gitmediğim seminerler oldu. Önem ve inandığımız için zamanı da tolere etmeye çalıştık. Daha uzun bir süreçte daha farklı şeyler de olabilirdi, buna inanıyorum."* sözleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenlerden süreci mesleki gelişimleri açısından değerlendirmeleri istendiğinde; işbirliğine dayalı çalışma grubu olarak yürütülen çalışmaların mesleki gelişime olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir.

Sinem öğretmen yapılan çalışmaların mesleki tükenmişliğin azaltılmasında oldukça etkili olduğunu *"Çok net olarak tükenmişliğim vardı. Birinci döneme göre daha farklı bitiriyorum dönemi." sözleri ile ifade etmiştir.* Sema öğretmen de mesleki gelişimin, mesleki tükenmişliğin sağaltımında etkili olduğunu ***"****Tükenmişliği en çok sağaltan şey mesleki gelişim. Bir şeyler öğrenmek ve paylaşmak bunu azaltan en önemli şey. Biz bu süreçte hepsini yaşadık."* sözleri ile belirtmiştir.

Zehra öğretmen ise işbirliğine dayalı çalışma grubunun meslektaşlar arasında etkili bir işbirliği sağladığını *"Senin araştırman olarak başlayıp sonra da kişisel olarak hepimize etki ederek yayılan bir süreç oldu."* sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmenlere çalışma sırasındaki deneyim ve izlenimlerinizi devam ettirmek ya da meslektaşlarınızla paylaşmayı düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda; özellikle sınıf içi uygulamalara ilişkin kayıt alınması ve bu kayıtlara göre geribildirim sağlanmasının etkili bir yöntem olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler bu uygulamayı meslektaşlarıyla paylaşmak istediklerini, ayrıca grup çalışmalarının okul içinde projelendirerek ya da rutin olarak sürdürülmesini istediklerini ifade etmişlerdir.

Sema öğretmen okul ortamında yürütülen mesleki gelişim uygulamalarının önemini *"Bu farkı bu tür etkinlikler forumlarda tüm özel eğitimciler birbirine soruyor. Biz bunu aynı okul ortamında aynı değişkenlerle ele aldık. Sonuç olarak öğrenciler farklı ama aynı şartlarda çalışıyoruz. Dolayısıyla kesinlikle benim için ritüel haline gelmesini isterim. Bu*

okul olur, başka okul olur, adı çalışma olur ya da kendi adıma olur. Kendi paydaşlarımı ben seçerim diye düşünüyorum. Buna her zaman ihtiyaç var." olarak dile getirmiştir. Zehra öğretmen mesleki paylaşımlara dikkat çekerek, *"Mesleki sohbetlerin önemini fark ettik. Bu eş ve dostla değil, aslında herkesle yapılması gereken bir şey. Çok daha güzel veriler elde ederiz."* sözleri ile görüşünü aktarmıştır.

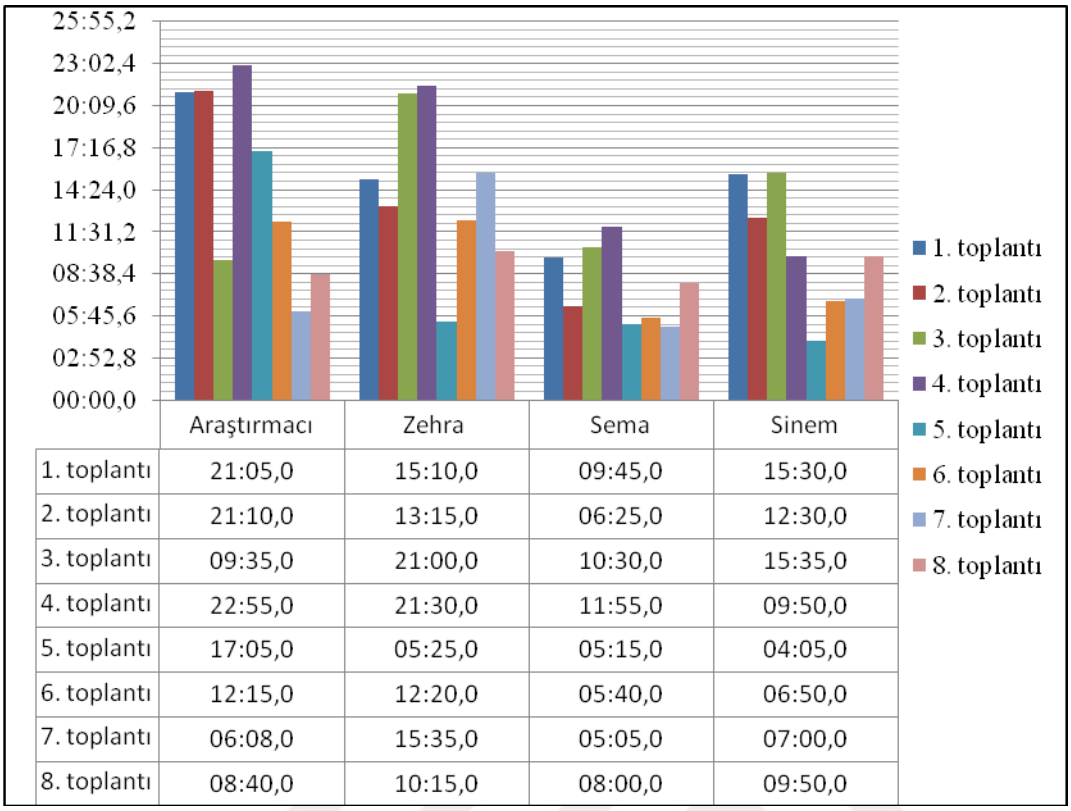
Sinem öğretmen yapılan çalışmaların mesleki yaşamına katkı sağlayacağını *"Okul ortamlarında projeler olarak yürütülebilir. Bir fikirdir aslına. Ama biz bir kenara yazdık. Hepimiz bunu yaptık, biz mutlaka bunu mesleki yaşamımıza kattık. Kendi uygulamalarımı kayıt edip izlemeyi düşünüyorum."* sözleri ile belirtmiştir.

3.9. İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubu Toplantılarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta işbirliğine dayalı çalışma grubu toplantı yeri ve oturma düzeni, toplantılara göre katılımcıların konuşma süreleri ve söz alma sayılarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.9.1. İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubu Toplantıları Katılımcıların Konuşma Sürelerine İlişkin Bulgular

Şekil 10'da gösterilen işbirliğine dayalı çalışma grubu toplantılarında katılımcıların konuşma süreleri grafiğine bakıldığında ilk iki toplantıda araştırmacının konuşma için daha fazla süre kullandığı görülmektedir. Ancak daha sonraki toplantılarda araştırmacının konuşma süresi azalırken, diğer katılımcıların konuşma sürelerinin artması, grup tartışmalarında katılımcıların daha aktif yer alması ile yorumlanmaktadır. Ancak 5. toplantı verilerinde katılımcıların söz alma sayısının yer aldığı grafik verilerine benzer durum katılımcıların konuşma sürelerini gösteren grafikte de söz konusudur. Bahsi geçen toplantıda araştırmacının katılımcılardan belirgin bir şekilde daha fazla konuşma süresinin yer alması, sınıf içi kendini izleme gözlem formu maddelerinin belirlenmesinde, araştırmacının öğretmenlerin önerilerini tekrar kendilerine teyit ettirmesi ile açıklanmaktadır.

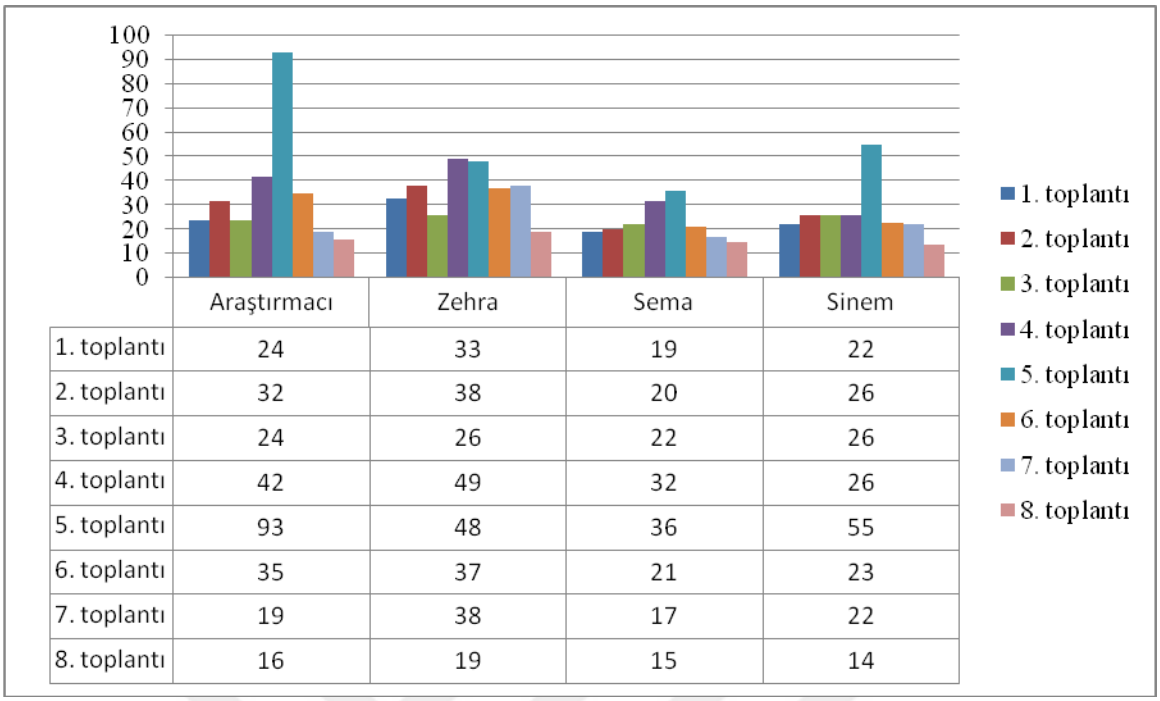


	Araştırmacı	Zehra	Sema	Sinem
1. toplantı	21:05,0	15:10,0	09:45,0	15:30,0
2. toplantı	21:10,0	13:15,0	06:25,0	12:30,0
3. toplantı	09:35,0	21:00,0	10:30,0	15:35,0
4. toplantı	22:55,0	21:30,0	11:55,0	09:50,0
5. toplantı	17:05,0	05:25,0	05:15,0	04:05,0
6. toplantı	12:15,0	12:20,0	05:40,0	06:50,0
7. toplantı	06:08,0	15:35,0	05:05,0	07:00,0
8. toplantı	08:40,0	10:15,0	08:00,0	09:50,0

Şekil 10. İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantılarında öğretmenlerin konuşma süreleri grafiği.

3.9.2. İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubu Toplantıları Katılımcıların Söz Alma Sayılarına İlişkin Bulgular

Şekil 11'de gösterilen işbirliğine dayalı çalışma grubu toplantılarında katılımcıların söz alma sayıları grafiğine bakıldığında dengeli bir dağılım görülmektedir. Ancak 5. toplantı verilerinde araştırmacının katılımcılardan belirgin bir şekilde daha fazla söz aldığı fark edilmektedir. Bu toplantıda sınıf içi kendini izleme gözlem formu maddelerinin belirlenmesinde, araştırmacı öğretmenlerin önerilerini tekrar kendilerine teyit ettirmiştir.



	Araştırmacı	Zehra	Sema	Sinem
1. toplantı	24	33	19	22
2. toplantı	32	38	20	26
3. toplantı	24	26	22	26
4. toplantı	42	49	32	26
5. toplantı	93	48	36	55
6. toplantı	35	37	21	23
7. toplantı	19	38	17	22
8. toplantı	16	19	15	14

Şekil 11. İşbirliğine dayalı çalışma grubu toplantılarında öğretmenlerin söz alma sayıları grafiği.

Bu araştırmada uygulama öncesi ve sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, işbirliğine dayalı çalışma grubu toplantı kayıtları, günlükler, sınıf içi olumlu öğretmen davranışları kontrol listesi, öğretmenlerin işbirliği davranışları kontrol listesi ve araştırmacı modaratörlük becerileri kontrol listesi ile elde edilen bulgulara göre;

- Öğretmenlerin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları, meslektaşları ile işbirliği düzeyi ve mesleki güdülenmelerinin arttığı,
- İşbirliğine dayalı çalışma grubu uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerine yönelik beklentilerini karşıladığı ve mesleki gelişim hakkında farkındalıklarının geliştiği
- İşbirliğine dayalı çalışma grubu olarak yürütülen eylem planlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin farkındalık ve özeleştiride bulunmalarını sağladığı, sonuçlarına ulaşılmıştır.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularının ve alan yazında yer alan araştırma sonuçları ile karşılaştırmasının yapıldığı tartışma, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmektedir.

4.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki gereksinimleri doğrultusunda bilgi, beceri ve deneyimlerinin geliştirilmesi amacıyla işbirliğine dayalı çalışma grubu oluşturulmuştur. İşbirliğine dayalı çalışma grubu olarak sınıf içi öğrenci davranışlarının yönetiminde olumlu öğretmen davranışlarını artırmak için alan yazın okuma, kendini izleme ve video geri dönüt olmak üzere üç farklı eylem planı uygulanmıştır. İşbirliğine dayalı grup tartışmalarında öğretmenler kendi uygulamaları hakkında özeleştiri ve yansıtmalarda bulunmuşlardır. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları, işbirliği davranışları, meslektaşlar ile etkileşim düzeyi ve mesleki güdülenmelerinin arttığı görülmüştür.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin davranış yönetimi ile ilgili mesleki gelişim gereksinimlerinin olduğu belirlenmiştir. Davranış yönetiminin özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalarda da öne çıkan gereksinimlerden biri olduğu görülmüştür (Karasu vd., 2014a; Karasu vd., 2014b). Yazarlar davranış yönetiminin özel eğitim lisans programlarında ağırlıkla işlenen bir konu olduğunu, öğretmenlerin meslek yaşamında karşılaştığı problemlerin çözümünde ise etkili mesleki gelişim uygulamalarının önemine dikkat çekmiştir. Araştırmada da işbirliğine dayalı çalışma grubu tarafından yürütülen mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin karşılanmasında fayda sağlayıp sağlamadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Mesleki gelişim uygulamalarının etkililiğinin belirlenmesinde içeriğin ihtiyaçlara göre yapılandırılmış olması, öğretmenlerin bilgi, inanç ve uygulamalarında değişim yaratması, uzun vadeli ve zamana yayılmış olması, aktif öğrenme fırsatlarını içermesi, öğretmen yeterlilikleri ve okul, ilçe ya da eğitim bölgesinin eğitim politikaları ile tutarlılığı, aynı sınıf düzeyi, aynı okul ya da aynı branş öğretmenlerinin katılımı olmak üzere beş gösterge tanımlanmıştır (Garet, Porter, DeSimone, Birman, Yoon, 2001; Penuel, Fishman, Yamaguchi, Gallagher, 2007; DeSimone, 2009).

Araştırma süreci ve sonuçları bu beş gösterge doğrultusunda ele alındığında öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri tespit edilerek, yaşadıkları problemler doğrultusunda planlama yapılması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde etkili rol oynamıştır. Güleç-Aslan (2013) çalışmasında da öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerine uygun olarak kanıt temelli öğretim yöntemlerini içeren mesleki gelişim programlarının etkililiğine dikkat çekilmiştir. Bu araştırmada ise aynı okulda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden işbirliğine dayalı çalışma grubunun oluşturulması, öğretmen yeterlilikleri alt başlıklarından biri olan davranış yönetimi yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik eylem planlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine desteklemede etkili olduğu görülmüştür.

İşbirliğine dayalı çalışma grubu tarafından yürütülen eylem planları sonucunda öğretmenlerin yeni deneyimler edindiği, sınıf içi olumlu öğretmen davranışları ve mesleki güdülenmelerinin arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin yeni deneyimler edinmesinde kendi uygulamalarına ilişkin yansıtma ve özeleştirilerinin yanı sıra grup tartışmalarının da etkili olduğu belirtilmiştir. Alan yazında da öğretmen çalışma grupları ile yürütülen mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler edinmesi, sınıf içi uygulamalarında değişiklik yaratması (Arbaugh, 2003; Kış, 2007; Zeichner, 2006) ve mesleki güdülenmelerinin artması ile sonuçlandığı belirtilmiştir (Taylor, Anderson, Meyer, Wagner, West, 2005; Banegas, Pavese, Velazguez ve Velez, 2013). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri ile mesleki güdülenmelerinin arttığına yönelik bulgular, alan yazın araştırmaları bulguları ile tutarlılık göstermektedir. İşbirliğine dayalı çalışma grubu uygulamaları sonucunda öğretmenlerin sınıf içi olumlu öğretmen davranışları ve mesleki güdülenmelerinde görülen artış, aynı zamanda etkili bir mesleki gelişimden beklenen bilgi, inanç ve uygulamalarındaki değişimi de yansıttığı düşünülmektedir.

Araştırma süreci ve sonuçları zaman faktörü açısından değerlendirildiğinde, uygulama sürecinin kısa süreli olmasına rağmen öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkili sonuçlar

elde edildiği görülmüştür. Öğretmenler de işbirliğine dayalı çalışma grubu uygulama sürecinde elde edilen sonuçlar açısından zamanın yeterli olduğunu, ancak daha uzun vadede daha etkili sonuçlar elde edilebileceğini dile getirmişlerdir. Araştırmanın uygulama sürecinde öğretmenler sınıf içi öğrenci davranışlarının yönetimi yeterliliklerini geliştirirken aynı zamanda mesleki gereksinimlerine çözüm üretme ve çözüm önerilerini uygulamada yeni deneyimler edinmişlerdir. Öğretmenlerin edinmiş olduğu bu deneyimlerin mesleki gelişimleri ile ilgili farkındalıklarının artmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik farkındalık düzeyleri göz önünde bulundurulması gereken önemli bir etkendir (Diaz-Maggioli, 2004). Araştırmada uygulama öncesi yapılan görüşmeler ve toplantı kayıtlarından elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin mesleki gelişimi önemsedikleri, ancak işbirliğine dayalı mesleki gelişim uygulamaları hakkında ön bilgi ve geçmiş yaşantılarının olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişim farkındalıkları kadar ön bilgi ve geçmiş yaşantılarının önemini de göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim farkındalık düzeyleri ve geçmiş yaşantılarının mesleki gelişim uygulamalarında daha etkili sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin işbirliği ve mesleki gelişimlerine yönelik yeni deneyimlerini uygulama sürecine yansıtabilmeleri için mesleki gelişim uygulamalarının uzun vadeli planlanması ve süreklilik göstermesi büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki olarak kendilerini geliştirebilmelerini sağlayan mesleki gelişimin en temel göstergelerinden biri de aktif öğrenme süreçlerini içermesidir. Mesleki gelişimde aktif öğrenmenin öğretmenlerin meslektaşları ile etkileşim içinde olduğu gözlem çalışmaları (Garet vd., 2001), öğrenci davranışları hakkında küçük ölçekli sınıf çalışmaları, öğrenci verilerinin analizi, müfredat ya da ders kitaplarının tasarımı, okul iyileştirme planları, vaka çalışmaları (Croft, Coggshall, Delon, Powers ve Killion, 2010), kendi performansını gözlemleme, izleme ve yansıtma çalışmalarını içeren (Mitkovska, 2010) işbirliğine dayalı farklı etkinliklerle gerçekleştiği görülmektedir. Bu araştırmada alan yazın okuma, kendini izleme, video geri dönüt eylem planlarının işbirliği yaklaşımı ile yürütülmesinin öğretmenlerin aktif öğrenmelerini destekleyici olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin işbirliği davranışlarının artması ve araştırmacının moderatörlük becerilerinin yüksek oranda sergilenmesine ilişkin bulgular doğrultusunda, grup çalışmalarının işbirlikçi bir yaklaşımla yürütüldüğünü söylemek mümkündür. Alan yazın araştırmalarında da işbirlikçi karar verme ve uygulama süreçlerini içeren mesleki gelişim

faaliyetleri sonucunda öğretmenlerin kendilerini geliştirdiklerini belirten bulgular yer almaktadır (Diaz-Maggioli, 2004; Guskey, 2002a; DeSimone, 2009; Garet vd., 2001; Borko, 2004). Bu durum sonucunda öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde görülen olumlu değişiklikler üzerinde işbirlikçi yaklaşımın doğrudan etkili olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde işbirlikçi uygulamalar ve öğretmenlerin meslektaşları ile işbirlikçi etkileşimlerinin karşılıklı olarak birbirini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aubusson, Steele, Dinham ve Brady (2007) öğretmenler arasındaki işbirliği ve etkileşimin artmasında birlikte zaman geçirilmesi, soruşturma odaklı tartışmaların yapılması, akran gözlemleriyle yansımanın desteklenmesi ve liderlik rolünün paylaşılması ile açıklamaktadır.

Mesleki öğrenme topluluklarında etkin işbirliğinin oluşturulması karşılıklı bağımlılık ve farklı paylaşım yaşantılarının sağlanması (Meirink, Imants, Meijer ve Verloop, 2010), üyelerin birbirlerine güven duyması (Cook ve Friend, 1991; Park, Henkin ve Egley, 2005) oldukça önem taşımaktadır. Bu araştırmada öğretmenler meslektaşları ile işbirliği ve iletişimi vurgulayarak, oluşturulan güven ortamı sayesinde kendi uygulamalarına ilişkin özeleştiri ve yansıtmada bulunduklarını belirtmişlerdir. Marble (2006) çalışmasında da işbirlikçi ders çalışma gruplarının öğretmen adaylarına kendi uygulamaları hakkında eleştirel bakış açısı kazandırdığı, öğrenci başarısına odaklı, yansıtıcı öğretim becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir. Yuvayapan (2013) eleştirel bakış açısı ile öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinin içsel analizini gerçekleştirdiğini, daha sonra ise meslektaşlarıyla girdiği etkileşimler ve işbirliği sonucunda bunlara çözüm üretebildiğini belirtmiştir. Mockler (2005), öğretmenlerin mesleki gelişiminde yansımanın gerçekleşmesi için etkileşime dayalı ve uzun süreli mesleki gelişim faaliyetleri kadar, katılımcıların değişim ve işbirliğine açık olmasına dikkat çekmektedir. İşbirliğine dayalı grup çalışmaları uygulama öncesinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenler çalışmaya katılım nedenleri ve beklentilerine yönelik olarak mesleki bir çalışma olmasını vurgulamaları ve uygulama sürecindeki yansıtıcı uygulayıcılar olarak aktif katılımları, değişim ve işbirliğine istekli olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin işbirliğine dayalı grup çalışmalarına gönüllü ve istekli katılımları, birbirlerine güven duymaları, karşılıklı etkileşim ve işbirliği içinde bulunmaları sonucunda süreç içinde yansıtıcı uygulayıcılar olmalarını kolaylaştırmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde destekleyici rolü vurgulanan yansıtıcı diyalogların geliştirilmesinde (Bryk, Camburn ve Louis, 1999) geribildirim kullanımı ve işbirliği kavramlarının temel mekanizmalar olduğuna dikkat çekilmektedir. Öğretmenlerin kendi uygulamalarına yönelik yansıtma yapabilmeleri meslektaşlarının geribildirimleri ve yüksek düzeyde etkin işbirliğini gerektirmektedir (Imants, 2002). Araştırmada öğretmenlerin kendi uygulamaları hakkında yansıtmada bulunduklarına dair bulgular, alan yazın araştırmaları sonuçlarına göre değerlendirildiğinde meslektaşlar arasındaki geri bildirim kullanımı ve işbirliğinin etkin olduğu bir mesleki gelişim etkinliği gerçekleştirildiği görülmektedir.

Araştırma sürecinde öğretmenlerin birbirleriyle iletişim ve işbirliği yansıtıcı düşünme becerilerinin yanı sıra etkili eylem planlarının da belirlenmesini desteklemiştir. İşbirliğine dayalı çalışma grubu olarak birinci eylem planında gerçekleştirilen alan yazın okuması sonucunda sınıf içi olumlu öğretmen davranışları ve mesleki gelişimleri açısından öğretmenlerin hepsinde anlamlı bir değişiklik yaratmadığı görülmüştür. Ancak grup toplantılarında geliştirilen işbirlikçi yaklaşım ve diyaloglar aracılığıyla öğretmenlerin özeleştiri ve yansıtma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Öğretmenler alan yazın okuma eylem planını diğer eylem planlarına göre etkililiği düşük bir mesleki gelişim uygulaması olarak değerlendirmişlerdir. Alan yazın okuma eylem planının uygulama sürecinde grup tartışmaları ve öğretmen günlüklerinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar yerine, performanslarını etkileyen sorunlar, mesleki güdülenme ve okul kültürüne yönelik ifadelerin sıklıkla vurgulandığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde yaşadıkları sorunları kendileri dışında öğrenci, aile ve okul kültüründen kaynaklı olarak ele aldıkları görülmüştür. Bu süreçte gerçekleştirilen grup tartışmaları ve paylaşımların öğretmenlerin öğrenci davranışlarının yönetiminde kendi davranışlarının etkilerinin farkına varmalarını sağladığı düşünülmektedir. Dolayısıyla birinci eylem planı öğretmenlerin sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarında bir değişiklik yaratmamış, ancak bu davranışlarına ilişkin özeleştiri ve yansıtma yapabilmelerini sağlamıştır. Öğretmenlerin kendi uygulamalarına odaklanmaları sonucunda ise ikinci eylem planında kendini izleme eylemi gerçekleştirilmiştir. Bu eylem planı sonucunda öğretmenlerin sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarında anlamlı bir değişiklik meydana gelmiştir. Öğretmenler de kendini izleme eylem planının mesleki gelişimleri ve sınıf içi uygulamalarında değişiklik yarattığını belirtmişlerdir. Bu eylem planının geliştirilmesinde öğretmenler kendilerini izleme sırasında kullanılacak gözlem formunu grup çalışmaları sırasında birlikte oluşturarak, bir önceki eylem planına göre daha aktif bir katılım ve işbirliği sergilemişlerdir. Kendini

izleme eylem planının uygulanmasında öğretmenler sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarına yönelik analizlerini gözlem formu ile daha kapsamlı ve performans göstergelerine dayalı olarak gerçekleştirmişlerdir. Bunun sonucunda öğretmenlerin grup tartışmalarında ve günlüklerinde sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarının sıklıkla vurgulandığı görülmüştür. Öğretmenlerin bir önceki eylem planına göre bu süreçte sınıf içi olumlu öğretmen davranışları üzerinde durmaları sonucunda hem kendini izleme hem de grup toplantıları sırasında etkili geribildirimler elde etmelerini sağlamıştır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki performanslarını yansıtıcı biçimde gözden geçirmeleri ve meslektaşlardan sağlanan etkili geribildirimler, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilmelerini desteklemiştir. İşbirliğine dayalı çalışma grubu üçüncü eylem planında işbirliğinin temel mekanizmalarından biri olan meslektaş geribildirimlerinin sağlandığı video geri dönüt uygulaması gerçekleştirilmiştir. Video geri dönüt eylem planı öğretmenlerin sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarının artması ve mesleki gelişimlerinde farkındalık sağlaması açısından etkili olmuştur. Bu eylem planının uygulanması sürecinde öğretmenler sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarına ilişkin olarak yansıtıcı diyaloglar ile daha etkili bir grup çalışması gerçekleştirmişlerdir. Video geri dönüt eylem planı ile öğretmenler hem kendilerini, hem de meslektaşlarının uygulamalarını izleyerek kendilerine geribildirim sağlamışlardır. Kendini izleme ve video geri dönüt eylem planlarının etkililiğinde grup içerisindeki karşılıklı güven duygusunun önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler de grup tartışmaları ve günlüklerinde sınıf içi uygulamalarına ilişkin özeleştiri yapabilmelerinde, grup üyeleri arasındaki güven duygusunun önemini vurgulamışlardır.

Araştırma süreci genel olarak gözden geçirildiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde temel rolü vurgulanan işbirliği, yansıtma, geri bildirim mekanizmalarının sürece dahil edilmesinde, araştırma modelinin de güçlü bir etkisi olduğu görülmektedir. Eylem araştırmalarının öğretmenlerin öğretim süreçlerini değerlendirmesi, sınıf uygulamalarını geliştirmesi, kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi (Johsonn, 2014, s.20; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.343), araştırma yapabilme ya da eğitim bilimleri araştırmacıları ile işbirliği yapabilme fırsatları sağlaması (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011), öğrenen eğitim örgütlerinin oluşturulması ve okul kültürünün iyileştirilmesinde etkili sonuçlar yarattığı bilinmektedir (Lingam, 2012).

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde aynı okulda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden işbirliğine dayalı çalışma grubu oluşturulması, mesleki gelişim

gereksinimleri doğrultusunda eylem planlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini olumlu yönde desteklemiştir. Öğretmenler işbirliğine dayalı çalışma grubu uygulamalarında sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları sorunları tespit ederek, çözüm önerileri doğrultusunda eylem planları geliştirmişlerdir. İşbirliğine dayalı çalışma grubu eylem planlarının uygulama sürecinde öğretmenlerin sınıf içi davranışları hakkında farkındalık geliştirerek, özeleştiri ve yansıtmada bulunmaları, sınıf içi olumlu öğretmen davranışlarının artmasını sağlamıştır. İşbirliğine dayalı grup çalışmaları öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim ve işbirliğini de artırmıştır. Araştırma sonunda yapılan çalışmaların öğretmenlerin beklentilerini karşıladığı, mesleki güdülenme ve mesleki gelişimlerine yönelik farkındalıklarının arttığı görülmüştür. Araştırma sonuçları ile alan yazın araştırmaları sonuçları arasındaki tutarlılıklar göz önünde bulundurularak, işbirliğine dayalı grup çalışmalarının öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik olarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini meslek yaşamının bir parçası olarak gören anlayış çerçevesinde lisans programlarından itibaren öğretmen adaylarına mesleki gelişimlerine yönelik farkındalık kazandıracak dersler ve ders içerikleri geliştirilebilir.
- Öğretmenler ve okul yöneticilerinin mesleki gelişime yönelik farkındalık kazandıracak yayın içerikleri, eğitim programları ve projeler geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımını teşvik edilmesi ve ödüllendirilmesi için yasal düzenlemeler yapılabilir.
- Öğretmenlerin yer aldığı mesleki gelişim etkinlikleri ve elde edilen sonuçların yaygınlaştırılması için dijital bir portal oluşturulabilir.
- Eğitim araştırmalarında kuram ve uygulama arasındaki köprünün oluşturulması için eğitim fakültelerinde mesleki gelişim birimleri oluşturularak, öğretmenler ile araştırmacıların yer aldığı araştırmaya dayalı okul temelli mesleki gelişim uygulamaları yaygınlaştırılabilir.

- Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin planlanması, yürütülmesi ve koordine edilmesinde öncelikle okullar, ilçeler ve merkezi teşkilatlarda görev alacak formatör yetiştirme programları geliştirilebilir.

4.3. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ileri araştırmalara yönelik olarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin planlanmasına yönelik ihtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerilerinin yer aldığı araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişiminde işbirliğine dayalı çalışmaların etkisinin belirlendiği boylamsal araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin öğrenci davranışları ve başarısına etkisinin de belirlendiği araştırmalar yapılabilir.
- Farklı okul ortamı ve farklı branş öğretmenleri ile işbirliğine dayalı çalışma gruplarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin belirlendiği araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(5), 1-46.

Akçay, C. (2012). Dönüşümsel öğrenme kuramı ve yetişkin eğitiminde dönüşüm. *Milli Eğitim, 41*(196), 5-19.

Akpınar, B., Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim, 32*(144), 71-80.

Akpınar, B. (2010). Transformatif öğrenme kuramı: Dönüşerek ve değişerek öğrenme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), 185–198.

Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Eğitim Yönetimi*, *36*, 474-489.

Arbaugh, F. (2003). Study groups as a form of professional development for secondary mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education, 6*, 139–163.

Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the praticum in an efl context, *Teacher Development*, *11*(2) 203-219.

Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S., Brady, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: Informative or transformative? *Teacher Development*, *11*(2), 133-148.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27,* 10-20.

Aypay, A. (2009). Öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmenlik eğitimlerini değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *9*(3), 1085-1123.

Banegas, D., Pavese, A., Velázquez, A., Vélez, S. M. (2013). Teacher professional development through collaborative action research: Impact on foreign English-language teaching and learning. *Educational Action Research*, *21*(2), 185-201.

Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 65-89.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain.*Educational Researcher, 33*(8), 3–15.

Boyle, B., Lamprianou, I., Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study, school effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice, 16*(1), 1-27.

Broad, K., Evans, M. (2006).*A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers.*Toronto:Ontario Ministry of Education.http://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/AReviewofLiteratureonPD.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bryk, A., Camburn. E., Louis, S. K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences.*Educational Administration Quarterly*, *35*(5), 751-781.

Burbank, M., D., Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: investigations into effective collaboration**,** *Teaching and Teacher Education, 19*(5), 499-514.

Bümen, T. N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim, 41*(194), 31-50.

Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., Pedder, D. (2014). Lesson study as a vehicle for collaborative teacher learning in a secondary school. *Professional Development in Education, 40*(4), 511-529.

Chou, C. (2010). Investigating the effects of incorporating collaborative action research into an in-service teacher training program. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 2728-2734.

Cook, L., Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure, 35*(4), 6-9.

Council for Exceptional Children (2008). *What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines* (6th ed.). USA: Arlington,

Cranton. P., King, K. P. (2003). Transformative learning as a professional development goal.*New Directions for Adult and Continuing Education, 98,* 31-38.

Croft, A., Coggshall, J. G., Delon, M., Powers, E., Killion, J. (2010). Job-embedded professional development: What it is, who is responsible, and how to get it done well. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520830.pdfsayfasından erişilmiştir

Çakmakçı, G. (2009). Preparing teachers as researchers: Evaluating the quality of research reports prepared by student teachers. *Eurasian Journal of Educational Research, 35,* 39-56.

Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 1-12.

Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(2), 207-237.

Çetin, M. (2013). *Milli eğitimde çalışan İngilizce öğretmenlerinin profesyonel mesleki gelişimleri için yardımcı araç olarak e mentorluk üzerine bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin

Çiltaş, A., Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri.*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*, 64-72.

Darling-Hammond, L., Richardson, N. (2009). Research review / Teacher learning:What matters?. *How Teachers Learn, 66*(5), 46-53.

Dedeoğlu, S., Durali, S., Tanrıverdi Kış, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(1), 47-55.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better... *Educational Researcher, 38* (3), 181-199.

Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., Birman, F. B. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24*(2), 81-112.

Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development. USA: ASCD.* http://edison.schoolwires.net/cms/lib2/NJ01001623/Centricity/Domain/58/SPDC%20Resource%20docs/Teacher_Centered_Staff_Development_Abridged.pdf sayfasından erişilmiştir.

DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership, 61*(8), 6-11.

Edwards, T. G., Hensien, S. M. (1999). Changing instructional practice through action research. *Journal of Mathematics Teacher Education, 2*(2), 187-206.

Ergül, C., Baydık, B., Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 499-522.

Ferrance, A. (2000). *Themes in education: Action research.* http://www.alliance.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf sayfasından erişilmiştir.

Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education, 33*(2), 153-169.

Garet, M. S, Porter, A. C., Desimone, L. M., Birman, F. B., Yoon, K. S.(2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945.

Genç, S. Z., Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması.*Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 89-102.

Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model onreading instruction and student outcomes in first grade classrooms.*American Educational Research Journal, 47*(3), 694-739.

Gökmen, M. (2014). *Developing EFL instructors' reflective teaching through collaborative action research and peer observation*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Gönen, S., Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet-içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 37-44.

Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration:A case study of a professional learning community. *RMLE Online Research in Middle Level Education, 31*(1), 1-17.

Gregory, A. (2010). Teacher learning on problem-solving teams. *Teaching and Teacher Education, 26,* 608-615.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology,29*(2), 75-91.

Guskey, T. R. (2002a). Professional development and teacher change. *Teachers And Teaching: Theory and Practice, 8*(3), 381-391.

Guskey, T. R. (2002b). Does ıt make a difference? Evaluating proffesional development. *Educational Leadership, 59*(6), 45–51.

Güleç-Aslan, Y. (2013). A training programme for a teacher working with a student with ASD: An action research. *Educational Sciences: Theory & Practices, 13*(4), 2229-2246.

Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(31), 639 - 654.

Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hatip, F. (2006). *Öğretmenler arası gözlem çalışmalarının öğretmen gelişimindeki rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hill, H. C. (2009). Fixing teacher professional development.*Phi Delta Kappan, 90*(7), 470-477.

Hill, H. C., Beisiegel, M., Jacob, R. (2013). Professional development research: consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher, 42*(9), 476– 487.

Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development, 30*(1), 40-43.

Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education, 37*(2), 177-179.

Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research, 37*(8), 715-732.

Ingvarson, L., Meiers, M., Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives,13*(10), 1-29.

Işık, A., Çiltaş, A., Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1), 53-62.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 41-56.

Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı.* (Y. Uzuner, & M. Özten Anay, Çev. Ed.). Ankara: Anı.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999), Making cooperative learning work. *Theory Into Practice, 38*(2), 67-73.

Karasolak, K., Tanrıseven, I., Yavuz-Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 997-1010.

Karasu, N., Aykut, Ç., Yılmaz, B. (2014a). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(1), 41-53.

Karasu, N., Aykut, Ç., Yılmaz, B., (2014b). Zihin engellilerin eğitimi anabilim dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(4), 129-142.

Karip, E., Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi, 2*(2), 245-257.

Kember, D. (2002). Long-term outcomes of educational action research projects, *Educational Action Research, 10*(1), 83-104.

Kember, D., Ha, T. K., Lam, B. H., Lee, A., Ng, S., Yan, L., Yum. J. C. K. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects, *Educational Action Research, 5*(3), 463-481.

Kış, A. (2007). *Eğitimci çalışma grup modelinin kaynaştırılmış sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(3), 1169-1194.

Kose, W. B., Lim, E. Y. (2010). Transformative professional learning with in scholls: Relationship to teachers' beliefs, expertise and teaching. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice,* 13(4), 393-419.

Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *34*(1-2), 35-43.

Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 425-433.

Lawler, K. P. (2003). Teachers as adult learners: A new perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education, 98,* 15-22.

Lingam, G. I. (2012). Action research: Promise and potential for improving teacher professional practice and the learning organisation. *American International Journal of Contemporary Research,* 2(4), 47 -57.

Marble, S. (2006). Learning to teach through lesson study. *Action in Teacher Education, 28* (3), 86-96

Milli Eğitim Bakanlığı (2002). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: MEB. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/mesleki_teknik_ortaogrtm_hizmetici.pdf sayfasından erişilmiştir.

Meirink, J., A., Imants, J., Meijer, P., C., Verloop, N., (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education, 40*(2), 161-181. http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2010.481256 sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/OTMG_Kilavuzu.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Öğretmen yeterlilikleri öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlilikleri*(Birinci Baskı). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Mitkovska, S., J. (2010). The need of continuous professional teacher development, *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 2921-2926.

Mockler, N. (2005). Trans/forming teachers: new professional learning and transformative teacher professionalism. *Journal of In-service Education, 31*(4), 733-746.

Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 29*, 115-127.

Ng, P., T., Tan, C., (2009). Community of practice for teachers: sensemaking or critical reflective learning?. *Reflective Practice, 10*(1), 37-44. http://dx.doi.org/10.1080/14623940802652730 sayfasından erişilmiştir.

O'Brien, R. (2001). *An overview of the methodological approach of action research.* http://web.net/~robrien/papers/arfinal.html#Toc26184669 sayfasından erişilmiştir.

OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from*Talis. Paris. http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf sayfasından erişilmiştir.

Öğretmenin Sınırı Yok (2010). *Öğretmenin sınırı yok.* http://www.ogretmeninsiniriyok.com/ sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 323-343.

Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 141–160.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 17,* 1-40. http://arsiv.setav.org/ups/dosya/20275.pdf sayfasından erişilmiştir.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel Eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 189-226.

Park, S., Henkin, A., B., Egley,R., (2005), Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration, 43*(5), 462-479. http://dx.doi.org/10.1108/09578230510615233 sayfasından erişilmiştir

Penuel, W. R., Barry J., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., Gallagher, P. L. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, *44*(4), 921-958.

Pimpika, C., Kowat, T., Kanokorn, S., (2015). Development of effective teacher program: teamwork building program for Thailand's municipal schools. *International Education Studies, 8*(9), 138-147.

Savran Gencer, A. (2008). *Professional development of preservice biology teachers through reflective thinking.* The Degree of Doctor of Philospophy, Middle East Technical University Secondary Science and Mathematics Education Department, Ankara.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58,* 40-45.

Servage, L. (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher Education Quarterly*, *35*(1), 63-77.

Sherin, M. G., Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2), 163-183.

Soine, K. M., Lumpe, A. (2014). Measuring characteristics of teacher professional development. *Teacher Development,18*(3), 303-333.

Supovitz, J. A., Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal Of Research In Science Teaching*, *37*(9), 963-980.

Süleymangil, M. (2013). *Sınıf içi öğretim etkinliği geliştirme ve kullanma çalışmalarının sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerindeki rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Şahin, Ç., Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(16), 397-417.

Tanrıverdi-Kış, A., Sarıca, A. D., & Akçamete, A. G. (2014). Eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının mesleki gelişim gereksinimlerine yönelik görüşleri. *Başkent University Journal of Education, 1*(2), 43-53.

Tataroğlu Taşdan, B., Çelik, A. (2014). Matematik öğretmenlerine yönelik bir mesleki gelişim programı. *NWSA – Education Sciences, 9*(3), 323-340.

Taylor, A. R., Anderson, S., Meyer, K., Wagner, M. K., West, C. (2005). Lesson study: A professional development model for mathematics reform. *The Rural Educator, 26*(2), 17-22.

Tekin İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar, Elif Tekin İftar (ed.), (s. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları

Uzuner, Y. (2005). Baş makale: Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6*(2), 1-12.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2003). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 19*(5), 499–514.

Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 25-40.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim, 23*(112), 7-17. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326/1485 sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 175-191.

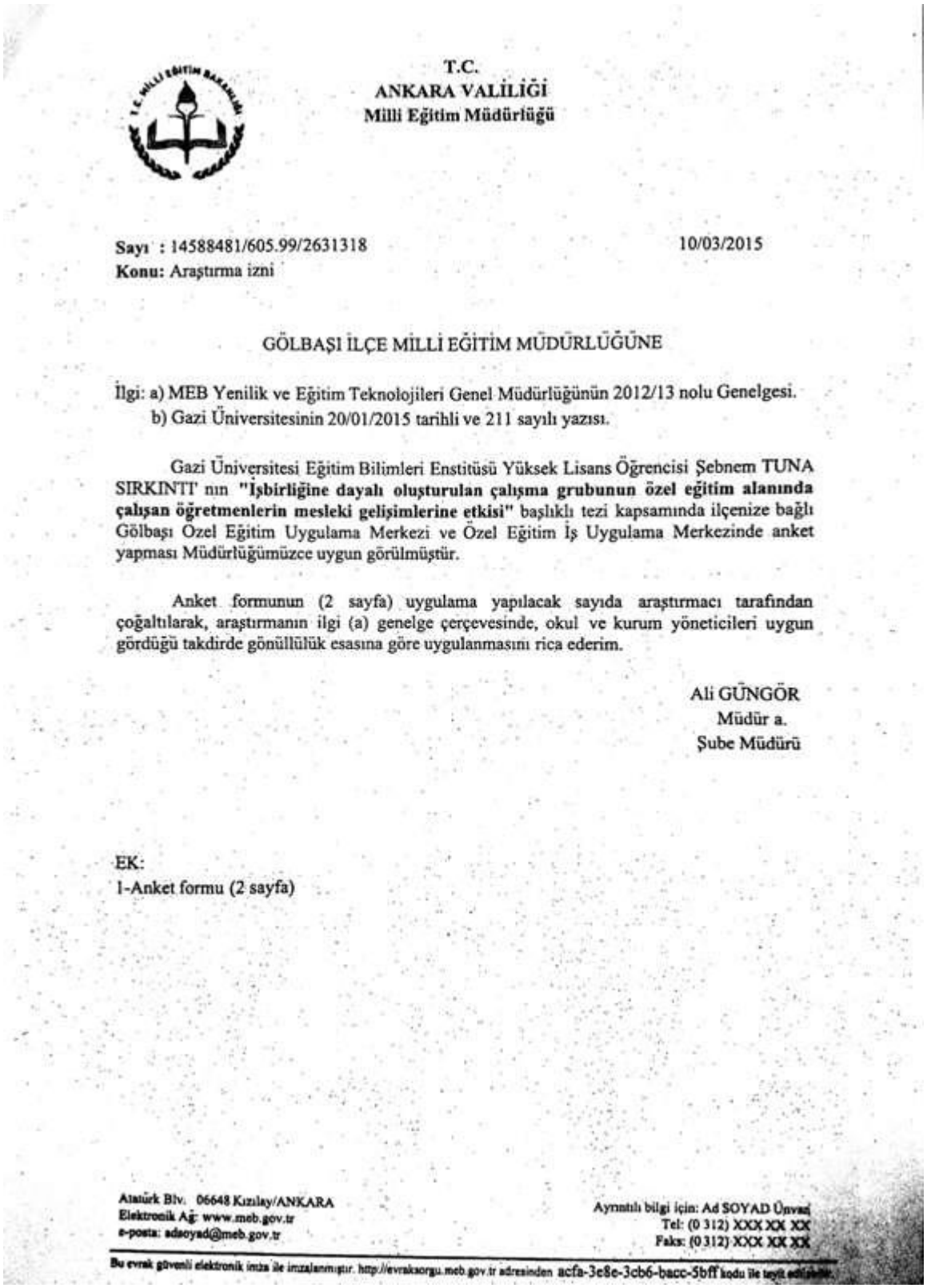
Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yuvayapan, F. (2013). The contribution of constructivism into the professional development of English language teachers. *International Journal of Language Education and Teaching,1,* 1-9.

Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA. *Educational Action Research,11*(2), 301-325.

EKLER

EK 1. Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/2631318 10/03/2015
Konu: Araştırma izni

GÖLBAŞI İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesinin 20/01/2015 tarihli ve 211 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Şebnem TUNA SIRKINTI' nın **"İşbirliğine dayalı oluşturulan çalışma grubunun özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi"** başlıklı tezi kapsamında ilçenize bağlı Gölbaşı Özel Eğitim Uygulama Merkezi ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezinde anket yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Anket formunun (2 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1-Anket formu (2 sayfa)

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvanı
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden acfa-3e8e-3cb6-bacc-5bff kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. İzin Mektubu

Sayın Öğretmen,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalında "İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubunun Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi" konusunda bir tez hazırlamaktayım. Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişimi hakkında belirledikleri bir problem alanına ilişkin veri toplanması, eylem planı oluşturulması, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bu kapsamda okulun eğitim öğretim saatleri dışında, katılımcılar tarafından belirlenen gün ve saatte olmak üzere grup toplantılarının yapılması planlanmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında bilgi formları ile video ve ses kayıtları kullanılacaktır. Bu yüzden her grup toplantısında ve eylem planı doğrultusunda bazı sınıf uygulamalarının görüntü ve ses kayıtları alınacaktır. Ayrıca katılımcılardan araştırma sürecinde günlük tutmaları istenecektir.

Bu araştırma boyunca elde edilen veri analizleri sizlere teyit ettirilerek tarafımdan bilgisayar ortamında kaydedilecektir. Araştırma verileri ile kimlik bilgilerinizin gizliliği ve korunmasında sorumluluk tarafıma ait olup, veriler yalnızca tez ve bilimsel çalışmalarda kullanılacaktır.

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istemeniz durumunda, ekteki formu doldurmanızı rica etmekteyim. Teşekkürler…

Şebnem TUNA SIRKINTI

İZİN FORMU

İlişikte yer alan açıklamaları okudum. Buna göre “İşbirliğine Dayalı Çalışma Gruplarının Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi” araştırmasında katılımcı olarak yer almayı kabul ediyorum.

Ad-Soyadı:

İmza:

Tarih: …./…./…….

EK 3. Gereksinim Belirleme Formu

<table>
<tr><td colspan="6">GEREKSİNİM BELİRLEME FORMU</td></tr>
<tr><td>En son bitirdiğiniz okul (Üniversite, fakülte ve bölüm olarak) belirtiniz</td><td colspan="3"></td><td>Mezuniyet yılı</td><td></td></tr>
<tr><td>En son tamamladığınız program</td><td colspan="5">Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )</td></tr>
<tr><td>Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz?</td><td>……..</td><td>Kaç yıldır özel eğitim alanında çalışıyorsunuz?</td><td>……..</td><td>Öğretmenlikte hizmet süreniz nedir?</td><td>……</td></tr>
<tr><td colspan="6">Daha önceki mesleki deneyimleriniz nelerdir?
<u>Çalıştığınız Kurum Süre</u></td></tr>
<tr><td colspan="6">Mesleki gelişim ile ilgili katıldığınız etkinlikleri belirtiniz
<u>Sıra No Etkinlik Adı Süresi</u>
1
2
3</td></tr>
<tr><td colspan="6">Bu etkinlikler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?</td></tr>
<tr><td colspan="6">Öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri hakkında neler düşünüyorsunuz?</td></tr>
<tr><td colspan="6">Mesleğinizde kendinizi güçlü bulduğunuz alanlar nelerdir?</td></tr>
<tr><td colspan="6">Mesleğinizde kendinizi zayıf bulduğunuz alanlar nelerdir?</td></tr>
<tr><td colspan="6">Bu araştırma kapsamında mesleki olarak kendinizi geliştirmek için ele alınması gereken sorun ve ihtiyaçlarınızı öncelik sırasına göre belirtiniz.
1
2
3
…
…</td></tr>
<tr><td colspan="6">Varsa üyesi olduğunuz mesleki kuruluş ya da organizasyonların adını belirtiniz</td></tr>
<tr><td colspan="6">Varsa düzenli olarak takip ettiğiniz mesleki yayınların adını belirtiniz</td></tr>
</table>

EK 4. Sınıf İçi Olumlu Öğretmen Davranışları Kontrol Listesi

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERLE ÇALIŞAN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN

SINIF İÇİ OLUMLU ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI KONTROL LİSTESİ

Bu form "İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubunun Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi" çalışması katılımcılarının sınıf içi olumlu öğretmen davranışları düzeylerine ilişkin veri toplanması amacıyla oluşturulmuştur.

Kontrol listesinde bütüncül değerlendirme yaklaşımı esas alınarak her bir davranış 1' den 5' e kadar puanlandırılacak şekilde analiz edilmiştir. Kontrol listesi ekinde yer alan gözlem formunda her bir davranışın tanımı, olumlu ve olumsuz örneklerine yer verilerek, hedef davranışların puanlandırılması gözlemcilere referans sağlaması için örneklendirilmiştir. Buna göre, gözlemciler puanlama yaparken öğretmen tarafından hedef davranış göstergelerinin hiç biri gözlenmediğinde 1 puan, hedef davranış göstergelerinin sınırlı biçimde gözlendiğinde 2 puan, hedef davranış göstergelerinin kısmen gözlendiğinde 3 puan, hedef davranış göstergelerinin gözlendiği ancak her öğrenci ya da ders boyunca tutarlı olmadığında 4 puan, hedef davranış göstergelerinin hepsi beklenen en üst düzeyde tutarlı bir biçimde gözlendiğinde 5 puan olarak değerlendirilecektir.

Gözlemci tarafından gözlem formuna göre davranışa ilişkin yapılan puanlama, kontrol listesinin sağ sütununda yer alan puanlama bölümünde rakam ile belirtilecektir.

DAVRANIŞLAR	Değerlendirme				
	…/.../…	…/.../…	…/.../…	…/.../…	…/.../…
1. Öğretim araç gereçleri ve ortamı düzenler.					
2. Öğrencilere dersin başında ders süresince uyması gereken kuralları ve ödülü güdüleyici bir biçimde söyler.					
3. Öğretime başlarken öğretim amaçları ile öğrencilerin önceki öğrenmeleri arasında bağlantı kurar.					
4. Öğretim amaçlarını öğrencilere açık ve net olarak güdüleyici biçimde açıklar.					
5. Öğretmen tüm öğrencilere ders boyunca açık ve anlaşılır yönergeler verir.					
6. Öğretim amaçlarını ölçecek şekilde sınıftaki her bir öğrencinin düzeyine uygun sorular sorar.					
7. Öğretim amacı ve grup özelliklerine uygun öğretim teknik ve yöntemlerini kullanır					
8. Öğretim boyunca öğrencilerin tepkisine anında uygun dönüt verir.					
9. Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirme ilkelerine göre pekiştirir.					
10. Öğrencilerin zarar verme dışındaki olumsuz davranışlarını görmezden gelir.					
11. Görmezden gelme işe yaramadığında gerekli davranış yönetme stratejilerini kullanır.					
12. Öğretim materyallerini öğretimi yapılan konunun içeriğine uygun şekilde kullanır.					
13. Öğretim etkinlikleri arasındaki geçişleri öğrencilerin dikkat ve ilgilerini sürdürecek şekilde gerçekleştirir.					
14. Öğretim süresince tüm öğrencilerle etkileşimi sürdürür.					
15. Öğretim boyunca öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak sunulacak ipucu düzeyini ayarlar.					
16. Öğretim süresince yoklama/değerlendirme yapar.					
17. Dersin sonunda öğretimi uygun şekilde sonlandırır.					

EK 5. Araştırmacı Moderatörlük Becerileri Kontrol Listesi

Davranışlar		Evet	Hayır
1	Uygulayıcı bir arada çalışmanın önemini ve hazzını vurgulayan ifadelere yer verir.		
2	Uygulayıcı alınan kararlara dönük katılımcıların katkısının ortaklığına vurgu yapar.		
3	Uygulayıcı gerektiğinde kaynakları ortak paylaşıma sunar.		
4	Uygulayıcı grup çalışmalarda gizlilik ve güveni sağlamaya yönelik esasları katılımcılarla birlikte belirler.		
5	Karşılıklı etkileşime dayalı ifadelere yer verir.		
6	Dinleme davranışını yüz ifadeleri, göz kontağı, duruş ve jestlerle destekler.		
7	Katılımcılarla arasındaki mesafeyi düzenler.		
8	Net dikte edici ifadeler yerine rehberlik edici ifadeler kullanır.		
9	Betimleyici ifadeler kullanır.		
10	Bilgiyi doğrulayıcı sorular sorar.		
11	Uygulayıcı katılımcıların bireysel sorumluluklar almasını destekleyici ifadeler kullanır.		
12	Grup içinde katılımcıların bireysel sorumlulukları net olarak tanımlanır.		
13	Uygulayıcı katılımcıların görev ve sorumluluklarını net biçimde ifade eder.		
14	Uygulayıcı katılımcılar arasında görevleri eşit paylaştırır.		
15	Uygulayıcı katılımcıların deneyimlerini paylaşmaya yönelik sorular sorar.		
16	Uygulayıcı katılımcılar arasında yardımlaşmayı destekleyecek ifadeler kullanır.		
17	Uygulayıcı katılımcıların liderlik rolü üstlenmelerine yönelik fırsatlar sunar.		
18	Uygulayıcı katılımcıların grup çalışmaları hakkında fikirler sunmaya teşvik eder.		
19	Uygulayıcı katılımcıların grup çalışmalarını değerlendirmelerini talep eder.		
20	Uygulayıcı çalışmaların planlanmasında katılımcıların bireysel değerlendirmelerini dikkate alır.		
21	Uygulayıcı katılımcıların birbirlerini değerlendirmelerine fırsat sağlar.		
22	Uygulayıcı katılımcıların birbirlerine geri bildirim sağlamasına yönelik sorular sorar.		
23	Uygulayıcı katılımcıların gereksinimlerine gore ortak hedeflere yönelik planlama önerileri sunar.		
24	Uygulayıcı katılımcıların ortak hedefleri gerçekleştirmesi için bireysel gereksinimleri dikkate alır.		
25	Uygulayıcı tüm katılımcılara eşit fırsatlar sağlar.		
26	Uygulayıcı katılımcılara eşit söz hakkı verir.		
27	Uygulayıcı katılımcıların bireysel deneyimlerini paylaşmaları için sorular sorar.		
28	Uygulayıcı katılımcıların bireysel performansları hakkında geribildirim sağlar.		

EK 6. Öğretmenlerin İşbirliği Davranışlar Kontrol Listesi

Davranışlar		Evet	Hayır
1	Katılımcılar bir arada çalışmanın önemini ve hazzını vurgulayan ifadelere yer verir.		
2	Katılımcılar alınan kararlara dönük ekip üyelerinin ortaklığına vurgu yapar.		
3	Katılımcılar gerektiğinde kaynakları ortak paylaşıma sunar.		
4	Katılımcılar grup çalışmalarında olumsuzluk bildiren durumları rahatlıkla ifade eder.		
5	Katılımcılar karşılıklı etkileşime dayalı ifadelere yer verir.		
6	Dinleme davranışını yüz ifadeleri, göz kontağı, duruş ve jestlerle destekler.		
7	Katılımcılar çalışma hakkındaki konuşmalarda çoğul ifadelere yer verir.		
9	Katılımcılar diğer katılımcıların görüş ve fikirlerine ilişkin olarak geribildirim sunarlar.		
10	Katılımcılar bilgiyi doğrulayıcı sorular sorar.		
11	Katılımcılar ekip içerisinde bireysel sorumluluklar üstlenir.		
12	Katılımcılar grup içinde üstlendikleri sorumlulukları yerine getirir.		
13	Katılımcıların diğer katılımcıların deneyimlerini paylaşmaya yönelik sorular sorar.		
14	Katılımcılar ekip üyeleri arasında yardımlaşmayı destekleyecek ifadeler kullanır.		
15	Katılımcılar gerektiğinde ekip içinde liderlik rolünü paylaşır.		
16	Katılımcılar grup çalışmaları hakkında geri bildirimlerde sunar.		
17	Katılımcılar birbirlerinin uygulamaları hakkında geri bildirim sunar.		
18	Katılımcıların ortak hedeflere yönelik planlama önerileri sunar.		
19	Katılımcılar grup uygulamalarına yönelik bireysel gözlem ve değerlendirmelerini diğer üyeler ile paylaşır.		

EK 7. Birinci Eylem Planı Bulgular Kod Listesi

Kod	Birinci Eylem Planı İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubu Toplantı Kayıtlarından Alıntılar
1.1.1	Sınıfta tekim, dört öğrencim var, hepsinin performansı birbirinden farklı. Üçü erkek, biri kız tam ergenlik dönemindeler, kendimi yetersiz buluyorum.
1.1.2	Tek öğretmen olmak zor, ama bir de sınıfta özel eğitimden anlayan uyumlu bir öğretmenle olmak var. İki özel eğitimci olunca iyi ama tek özel eğitimci olunca da sorun oluyor. Öbür türlü hepsiyle ilgileneyim derken, her şeyden azar azar oluyor. Tam istediğin gibi olmuyor.
1.1.3	Hepsi alabilen ama birbirinden farklılar. Kırk dakika yetmiyor. Ergenliğin verdiği dikkat dağınıklığı var, hepsinin dikkatini toplamak zor oluyor. Hepsiyle çalışmak istiyorum, ama yetişemiyorum. Şu anki sınıfımda ciddi anlamada yetersizlik hissediyorum. Ağır çocuklarda olabilir ama alabilecek bir çocukla tuvalet çalışmak olmuyor: Aile öz bakım becerilerini önemsemiyor. Çocuğun kas problemi mi var diyorum. Hayır cevabını veriyor, ama çocukla hiç çalışılmamış. Aileler ilgisiz, bunlarda seni etkiliyor. Yetersiz aile ve okul desteği olunca insanın şevki kırılıyor.
1.1.4	Gerçek performansımı gösteremiyorum. Bu hem sınıf, hem okulla alakalı. Bazen ben bu dersi böyle işlerdim diye düşünüyorum. Öğrenci performansları etkili. Bir öğrenci üzerinde tepki alabiliyorum. Öğrencilerden tepki alamamak bizim performansımızı olumsuz etkiliyor. Daha farklı performans gösterebileceğimi biliyorum.
1.1.5	Öğrencinin her şeye ihtiyacı var. Her şeyi öğretmeliyiz. Ama sınıf ortamları yeterli olmuyor. Keşke Zehra'nın de dediği gibi drama gibi çalışmalara daha ağırlık verebilsek. Sınıf ortamları da bizi sınırlıyor.
1.1.6	Özel eğitimin ülkemizde net olmaması bizleri ders işleyişimizi bile olumsuz etkiliyor. Ne yazık ki ülkemizde özel eğitim uygulamalarında netlik yok. Ben çocuğun sosyal hayatını geliştirmek isterken aile farklı beklentilerle geliyor. Hatta ders programları bile bu konuda yetersiz. Ders adları da sınırlılık getiriyor. Program ve çocuk birbirinden farklı, ya da müfettiş gelip saçma sapan sorular soruyor. Ya da idareci seni anlamıyor. Özel eğitimi bilmeyen idareciler var. Bir de deftere yazıyoruz, bu çalışıldı, şu çalışıldı diye. Formalite de kalıyor,bu da öğretmen performansını olumsuz etkiliyor. Yalancı gibi oluyoruz.
1.1.7	Öğrenciler ergenlik döneminde olduğu için profesyonel desteklere ihtiyaç duyuyorum. Bence hizmeti içi eğitim önemli. Çünkü özel eğitimin bittiği yerde başka alanlarla ilgili uzman desteğine ihtiyaç duyuyoruz. Bu konuda okul genelinde eğitimler düzenlenebilir
1.1.8	Farklı bir fikir bulamıyorum. Hemen hemen aynı şeylere katılıyorum. Farklı sınıflarla bir araya getirme planlanabilir. Sınıflar arası etkileşim artırılabilir.
1.1.9	Teknoloji kullanımını artırabiliriz. Bu eksiğimiz var sınıfta. Akıllı tahtaları bekledim, ama hala kullanamıyoruz. Projeksiyon ya da tepegöz kullanımına öğrenciler nasıl tepki veriyor bunu merak ediyorum. Ama bunu her öğrenci ile sağlayabilir miyiz bilmiyorum. Bunu bir öğrencim ile yapabilirim
1.1.10	Çocukların kendi tercihlerini kullanmada fırsat sunmayı geliştirebiliriz.Ama bence nitelikli serbest zaman geçirmek için öğretim dışında oyun öğretimi ve bunun için de teknoloji, tercih sunmayı nasıl kullanabiliriz.

1.1.11 Oyun etkinliklerini arttırmam verimi artıracaktır.

1.1.12 Özel eğitimci olarak işimiz nerde bitiyor,nerde başlıyor farkında olmadığımızı düşünüyorum. İşimiz nerde bitiyor, nerde başlıyor bunu netleştirmek gerekir diye düşünüyorum. Çocuğun yaşam becerilerini geliştirmek ya da oyun öğretiminde nereye kadar gidebileceğimizi kestirmek de zorlanıyorum. Öğrenci planlaması ile birlikte, bence öğretmeninde bir çerçeve planı olmalı.Öğretmenin matematiğe ne kadar süre ayıracağını kontrol edebileceği bir sistem olmalı. Hangi amacı ne kadar süre ve ne zaman çalışacağımı, kaç kere çalışacağımı yazılı olarak hazırlayıp, tik atmak iyi olabilir.

1.1.13 Öğretmen de kendine yazılı olarak yol haritası hazırlamalı. Belki aylık olarak şu ay şu çalışmaları yapacağım. Yazılı olunca öğretmenin işini de kolaylaştırır. Hatta belki panoda hazırlansa güzel olur.

1.1.14 Çocukların ilgilerini çekmek için ilgi alanlarını belirleyebiliriz. Sonra araştırmalar başlar zaten, ya da kendi yaratıcılığımıza kalır.

1.2.1 Ortam önemli. Yani ışık bile önemli. Havalandırma önemli. Ortamı çok güzel düzenlememiz gerekiyor. Bazen etkinlik sınıfa uygun olmuyor, ona göre bir ortam düzenlemeliyiz. Bazen öğrenci merkezliyiz ama ortak etkinlikler bulmak da zorlanıyorum. Birbirinden farklı dört öğrencimiz var. Bazen bulduğumuz etkinlik sadece ikisine uyuyor, tamam hadi yapalım diyoruz. Bu seferde diğer ikisine de tamamen fiziksel yardımla yaptırıyoruz. Çocukların ortak özelliklerine göre hepsini katacağımız ortak etkinlikler bulmak da zorlanıyoruz.

1.2.2 Onu ayarlasak bile, zamanı yiyen çocukların farklılığı. Grup eğitimi veriyoruz güya. Grup eğitimi bu çocuklarla ne kadar faydalı? Ortak bir etkinlik bulsan bile, ona uyarla, buna uyarla adı ortak ama iş bireysele dönüyor. Hazırlık aşamasından sonra değerlendirmeye fırsat kalmıyor.

1.2.3 Bu konuda değerlendirmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Özellikle özet değerlendirmelerin, bazen bazı şeyleri kaçırdığımı düşünüyorum. Özet değerlendirmeleri yanlışsız öğretim yöntemlerinden önce yapıyoruz. Ama diğer derslerde yapmayabiliyoruz.

1.2.4 Evet, değerlendirmeyi bazen atlayabiliyoruz. Çocukla bunu yaptık, ama ne olduğunu kaydetmeyince, değerlendirme kısmı biraz havada kalabiliyor. Biraz zaman problemi de var.

1.2.5 Bazen takılıyorsun, diğerleri yaparken çocuk orada kalıyor. Dediğin gibi uyarlamaları önceden planlamak gerekiyor. Başka araç-gereç, materyal hepsi bir bütün, etkinlik yaparken bunarlın hepsini önceden hazırlamak gerekiyor.

1.2.6 Biz bunların birçoğunu uyguluyoruz. Ben şahsen öğretim konusunda sorun yaşadığımı düşünmüyorum. Bunun verimliliği ile ilgili bir sıkıntı olabilir. Öğrencilerin davranışları bazen sönebiliyor, ya da sönen davranış ortaya çıkabiliyor. Onlara sebep öğretmen davranışları olabilir mi? Dersi böyle işleyince problem davranışa etkisi oluyor mu, ona detaylara bakabiliriz.

1.2.7 Benim anladığım şu. Biz bir derste zamanı kaçırıyoruz. Bir derste öğretim uyarlamalarını kaçırıyoruz. Bir derste problem davranış zaman yönetiminden kaynaklı, bir derste ise fiziksel ortam düzenlemeleri eksikliğinden ortaya çıkıyor. Biz bütün bu teorik alt yapıya göre ders planlaması yaptığımızda neler oluyor. Belki problem davranış ortaya çıkmayacak, ya da farklı şekilde çıkacak.Sınıf yönetimi ile ilgili okuyalım. Kaçırdığımız, unuttuğumuz şeyleri hatırlayalım. Etkinlik planlamayı yaparız zaten.

1.2.8 Bence çocuğun öğretim, öğrenme şekline odaklandığımız kadar, öğretim şekli ve öğretmen motivasyonuna da odaklanmalıyız. Öğrencinin dikkatinin dağılması ile öğretmenin dikkatinin dağılması arasındaki ortak noktayı bulmalı.Çünkü en faydalı kendi motivasyonunu en üst düzeye çıkarabildiğin zaman oluyorsun. O yüzden kendine esler bırakmak gerekiyor. İkinci olarak o günün ya da dersin programına göre kendini mutlu edecek şeylerle başlamak daha mantıklı. Her zaman aynı ruh halinde olmuyoruz. Sevdiğin ders, sevdiğin materyal ya da şarkı ile başlayabiliriz. Yazma konusunda da bazen BEP da yazan her şeyi okumak külfet oluyor. Onun için küçük notlar, kartlar hazırlayabiliriz.Dışsal olarak motivasyon ve takdir edilmeyi bekliyoruz.

1.2.9 Coşkulu ve dinamik olmalıyız. Çünkü çocuklar alıyorlar, sen ne kadar enerjik olmazsan çocuğa da yansıyor. Enerjik ve güler yüzlü olmalı.

1.2.10 Dışsal olarak motivasyon ve takdir edilmeyi bekliyoruz.

1.2.11 Biraz başkalarından da motive edilmeyi bekliyorsun değil mi?

1.2.12 Kendimizi motive etmek önemli. Bence Sema çok güzel bir şey söyledi. Hep öğrenciyi motive edecek görselleri kullanıyorum. Öğrencinin dikkatini çekmesi için ayrı ayrı materyaller hazırlayıp asıyorum. Ama kendim için yapmadım.

1.3.1 Kendimce ihmal ettiğim şeylere eksi koydum.

1.3.2 Üniversitede gördüğümüz konuları tekrar etmiş gibi oldu. Uzun zamandır uygulamadığımız ya da bildiğimiz, göz ardı ettiğimiz şeylerin farkına vardım. Bazı şeyleri hatırlattı, o açıdan güzel oldu. Onun dışında bir yandan hepsini uyguluyoruz ama bazı noktaları göz ardı ediyoruz. Planlama yapıyorum ama hangisi eksik, bir anlamda kendimce check ettim. O açıdan güzel oldu.
Ben de onu diyeceğim. Sınıflarda olumlu davranışları belirlemediğimizi fark ettim.

1.3.3 Hem gözlemlemek, hem de not almak. Ben bunu fark ettim. Şimdi yazıyorum. Çünkü unutuluyor bazen, araya başka şeyler giriyor. Zehra'nın dediğini ben bir öğrenciye uyguladım. Yarın daha farklı bakacağım, daha farklı gözlem yapacağım.
Ama olumsuz davranış ile elde ettiğini kaçırıyorum. Ç. adlı öğrencim bunu yapıyor, fiziksel yardım uygulanması için sürekli hata yapıyor. Bunu fark ettim. Bütün problem davranışların altında ne yatıyor? Ne elde ediyor? Elde ettiği şeyden yoksun bırakmak, yararlı olabilir.

1.3.4 Öğretmenin çocuğu meşgul etmesi ve öğretim etkinliklerine isteyerek katılmasını sağlaması mesela, ben bu konuda tereddütlüyüm. Meşgul etme evet, yönlendirme evet problem davranış oluşmaması için. Çocuğu güdüleyerek, etkinliği isteyerek yaptırma kısmını göz ardı ediyorum, kendi adıma. Çünkü zaruri görüyorum, hedefi ya da davranışı yapmasını dolayısıyla, isteyerek yapmasını göz ardı ediyorum. Aslında oradan şuraya geliyorum. Kendini yönetmesi, sorumluluk almasını kendim için risk almamak için egale ettiğimi düşünüyorum. Sorumluluk yüklemiyorum çocuğa, belki güvenlik problemi, belki çok yapısalcı bir öğretim ortamına alışmışız. Çok fazlasıyla yapılandırıyoruz ortamı. Dolayısıyla öğrencinin güdülenmesini ve kendini kontrol etmesini göz ardı ettiğimi düşündüm.

Bende kendimi eleştirdim. En çok da şeye takıldım. Yeterliliklerde isimle hitap etmeye takıldım. Öğrencilere isimle hitap etmeye takıldım.

1.3.5 Onları belirlediğimiz zaman, mesela bugün bir öğrencim yaptı. Sınıfta çöp kovasının yeri değişmiş. Onu aldı ve eski yerine koydu. Biz döndük, şaşırdık. Hemen o anda ödüllendirdik. Bu tarz davranışları öğretime ve sınıf yönetimine katıp, baştan bir ödül belirlemek, ben kendi adıma onu yapmadığımı fark ettim. Belki olumlu davranışları ve kriterlerini de belirlememiz lazım. Bu konuda kendime bir check attım.

1.3.6 Ben kendi araştırdıklarımla da birlikte düşündüm. Ceza ile ilgili epey araştırmıştım. Çok kullanılıyor çünkü ceza. Artıları mı var, eksileri mi var? Onları epey araştırdım. Burada da o dikkatimi çekti. Yetkinlikten bahsediyor burada. Öğretmenin yetkinliği az ise bağırma, azarlama, ceza verme ama eğer yetkinliği çok ise teşvik, uyarı, mizah gibi çeşitli yöntemlerle öğrencinin dikkati ve katılımının sağlandığından bahsetmiş. Cezaya niye ağırlık verdiğimi bilmiyorum. Kendimin de sıklıkla kullandığını düşünüyorum. Bazen bağırdığımı, yüksek sesle konuştuğumu fark ediyorum.

Olumsuz herkesin gözüne batıyor. Ama olumluyu göz ardı edebiliyoruz.

Bu süreç bana bir şeyler kattı. Bildiğimiz şeyler, hepsini biliyoruz ama atladığımız detayları yakaladım. Problem davranışların nedenlerini biliyoruz, ama çocuğun ne elde ettiğini atlamışım. Bunu ortadan kaldırabilir miyim? .

1.3.6 Ben kendimi sorguladım. O açıdan benim için güzel oldu. Bildiğimiz ama uygulamadığımız şeyler var. Biliyoruz ama bu okulda bazı şeyleri es geçtiğimi fark ettim. Özeleştiri yaptığımda toplantılardan sonra, fark ettim. Sınıfta kamera olması beni gaza getirdi. Kendimi daha motive hissettim. Ve kendime dedim ki;ben okula uymayacağım. Okul bana uysun dedim. Çünkü gerçekten yanlışa uyma oluyor. Kendime kızdım bu konuda. Bu toplantılar kamera beni daha farklı bakış açısına getirdi. Bundan sonra kendimi bir silkeleyeceğim.

1.3.7 Bence yaratıdan ziyade yaratacak olması

1.3.8 Kesinlikle bence yarattı.

1.3.9 Evet düşünce anlamında yarattı, bakalım uygulamada da olacak mı?

1.3.10 Ben kendimi sorguladım. O açıdan benim için güzel oldu. Bildiğimiz ama uygulamadığımız şeyler var. Biliyoruz ama bu okulda bazı şeyleri es geçtiğimi fark ettim. Özeleştiri yaptığımda toplantılardan sonra, fark ettim. Sınıfta kamera olması beni gaza getirdi. Kendimi daha motive hissettim. Ve kendime dedim ki;ben okula uymayacağım. Okul bana uysun dedim. Çünkü gerçekten yanlışa uyma oluyor. Kendime kızdım bu konuda. Bu toplantılar kamera beni daha farklı bakış açısına getirdi. Bundan sonra kendimi bir silkeleyeceğim.

1.3.11 Bilgi konusunda boşluk yok. Uygulamalardan çok paylaşım eksikliği var. Bildiğimiz bu öğrenci mi, yoksa başka öğrenci ile mi etkili olacağını, bu paylaşımlarla Sema bana bunu hissettirebilir.

1.3.12 Aslında en önemli parametre öğretmen. Çok göz ardı ediyoruz ama. Bizim okulla alakalı şöyle bir şey var: Çok bariz problem davranışlarla ilgili her sınıftan bir özel eğitimci ile kolaylıkla çözülebilir. Aktarmayla da yanlış anlaşılacaktır.

1.3.13 Bir öğrencimde tokalaşma problemi var. Dışarı çıktığımızda ben herkesi tek tek uyarmak zorunda kalıyorum. Ama karşı taraf bunu algılayamıyor. Bu sınıfa da yansıyor. Dışarıda yaptıklarını, sınıfta da yapmaya çalışıyor. Bunu sınıf yönetimi ile aşmaya çalışıyoruz.

Biz de gördüklerimizi söylüyoruz, ama bunu aktaramıyoruz.Herkesin açık olması gerekli, eleştiriye de açık olmalı. Ben şu yanlış oluyor dediğim zaman, bunu paylaşamıyorum. Keşke bunları konuşabilsek arkadaşlarla.Bu ortam ve kültürle alakalı. Sizlerle daha çok konuşuyorum, aynı kademede olduğumuz için. Belki insanlarda böyle istiyor, toplantılarda bir araya gelinse.

Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre sınıf yönetimi uygulamalarına. Özel eğitimde özellikle farklı alanlardan insanların gelmesi, okul kültürü ve sınıf kültürünü özel eğitimden çıkarıyor gibi. Herkes eski yaşanmışlıklarını özel eğitime katmaya çalışıyor ama özel eğitim başka bir alan. Adı öğretmenlik ama aynı kefeye koyamayız. Özel eğitimciler azınlığa düştükçe, diğerleri bu kültüre uyacağına, özel eğitimciler bu kültüre uyuyor ya da uyduruluyor.

Evet anladığını düşünüyorsun ama seni anlamıyor. Bizim şurada konuştuklarımızın bile yarısına bunlar ne diyor, diyebilirler. Ve biz bir de bu derde düşüyoruz. Özel eğitimin içindeyiz, özel eğitimciyiz, özel eğitim

1.3.14 okulundayız ama kendimizi açıklamak zorunda kalıyoruz.

Aslında bu toplantılarda konuşuluyor. Davranış problemlerine yönelik bir kurul oluşturulsun dendi. Yapıldı ama uygulanmıyor. Aynı anayasa gibi, en güzel anayasa biz de ama uygulaması yok. Ben öğretmenin bu okulda değersizleştirildiğini düşünüyorum.

Benim dediğim yapılsa sorun azalacak. Bu yanlış uygulamadan kaynaklanıyor. Ama bence özel eğitimdeki en büyük sorun, sorunu öğrenci de aramak. Oysa biz sorunu önce kendinde ararsın. Çocuk bunda alamadıysa bunu yapacaksın, o olmuyorsa öbürünü deneyeceksin. Ama asla bu olmuyor demiyoruz. Biz öyle yetiştik, öyle uyguluyoruz.Arkadaş olmamızda gerekmiyor aslında.

1.4.1 Okuma süreci benim açımdan faydalıydı. Benim dikkatimi çeken yerlere, kendimde yapamadığım yerlere odaklandım.

O süreçte kendimdeki motivasyon düşüklüğünü yükselterek başladım işe. Çocukları ilk planda ele almadım aslında, kendimi değiştirdim biraz. Kendimi

1.4.2 daha da motive ederek, okuduğumuz kaynaklar ve araştırma süreci sayesinde burada bunları yapabilirmişim dediklerimi katmaya çalıştım

Kaynak okuma süreci bence olumlu geçti. Aslında hepsini biliyorduk ama küçük

1.4.3 detayları, gözden kaçırdıklarımızı ya da uygulamaya gerek duymadıklarımızı görmek artı sağladı.

Bence en iyi özeleştiri yapma yetisini ön ayyuka çıkardı. Öğrencilerin olumlu

1.4.4 davranışları ile ilgili gözlemlediğim birkaç şey var. Ama çok kısa bir zaman şu anda.

Bende bu süreç beni düşünmeye itti. Olumlu davranışları çok seviyorum, neden

1.4.5 bilmiyorum ama çok seviyorum. Olumsuz davranışları da hiç sevmiyorum. Sevmeyince de baştan bıkkınlıkla başlıyorum.

Sevmediğim olumsuz davranışlar var. Birçoğunda başarısız oldum aslında. Çocuğun haz elde ettiği, yerine bir davranış koymakta zorlandığım davranışlar var. Parmak emme onlardan bir tanesi. Öğrencimin parmak emme davranışı var. Ben bu davranışı daha önce düzeltemedim. Aklıma bu geliyor. Başka ne yapabilirim diye de düşünüyorum ama, bir taraftan da çocuk bundan haz alıyor diyorum. O tatmini sağlayabilecek, şeker, bi de zararlı. Kısaca düşünme, bulma. Ben o davranışı sevmiyorum. O davranışla çalışmayı da sevmiyorum. Kafamda böyle kalıplarım var benim. Bu da bir sorun.

1.4.6

Daha çok öğrencilerle matematik ve okuma yazma çalışmalarına yoğunlaştım. O süreçte kendimdeki motivasyon düşüklüğünü yükselterek başladım işe. Çocukları ilk planda ele almadım aslında, kendimi değiştirdim biraz. Kendimi daha da motive ederek, okuduğumuz kaynaklar ve araştırma süreci sayesinde burada bunları yapabilirmişim dediklerimi katmaya çalıştım. Ondan sonra geçen toplantıda demiştim. Çocukların sadece problem davranışlarına odaklanmışız, aslında olumlu davranışları da varmış. Onları fark ettim. Onları hemen farkı ödüllerle ödüllendirmeye çalıştım. Çikolata veririz ya hep, farklı ödüller kullanarak onları da motive etmeye çalıştım. Benim motivasyonum yükseldiğinde öğrencilerin problem davranışlarının azaldığını far ettim. Kendimle ilgili motivasyonu iyileştirdim.

1.4.7

Aaa bunları şöyle uygulayabilirim gibi notlar aldım. Bu güzeldi. Bugün son kayıtta kendimi daha rahat hissettim. Kendimi daha motiveli hissettim. Bazen çocuklardan olumlu tepki alamadığımda çok takılırdım. Onları takmamaya çalıştım Kendi motivasyonumu düşürdüğünü fark ettim. Onlara takılmayınca, daha olumlu şeylere yöneldim.

1.4.8

Bence kayıtlarda da farkına varacaksın, hatta D. Adlı öğrencim bana baktı, zil çaldı gibisinden. Gelince devam ederiz oğlum dedim. U. adlı öğrenci sürekli ayağa kalkmak ister, özellikle diğer öğretmen sınıfta yokken, problem davranış iki katına çıkıyor. Ama hiç ayağa kalkmadı. Aslında ses tonumu hiç değiştirmedim. Onlar hep aynı kaldı. Ben temele kendimi aldım. Ben kendimi iyi hissedeceğim dedim. Ama baktım ki çocuklarda çok olumlu şeyler hissettim. Sadece son kayıtta A.iki ya da üç kere problem davranış gösterdi. O, da benim o sırada D. ile ilgilenmemden. Ben boş bıraktım. Onu fark ettim. Sürekli sevdikleri etkinlikler yapmaya çalıştım. Öğrenciler bile zil çalınca, ne çabuk bitti diye bana baktılar.

1.4.9

Ben tükenmiştim. Toplantılardan sonra, kaynak tarama derken. Tükenmişlik evlere de yansıyor. . Her şeyden soğumuştum. Elime kitap bile almak istemiyordum. Başarısız hissetmeye başladım kendimi. Ama bu neyle alakalı, sebep de önemli değil aslında. Ama internetin başına oturup, mesleki şeyler aramak çok faydalı oldu. Bambaşka şeyleri de okudum, aaa bu da varmış diye. Ondan sonra benim tükenmişliğim yarı yarıya azaldı. Meslekten mi soğuyorum derken, ruhumun derinliklerindeki özel eğitimci şaha kalktı diyebilirim yani. Kendimi daha mutlu hissediyorum. Kayıtlar ve toplantılar olunca hoşuma gidiyor, külfet gibi gelmiyor. Seminerlere giderdik bazen uykum gelirdi, ruhum daralırdı. Ama burada kendimizi yeniliyoruz sanki, bu da benim hoşuma gidiyor. İzlenen yol da güzel. Kaynak taraması ile başladık. Bence bu güzeldi.

Biraz önce atladım onu daha önce de konuşmuştuk. Büyük yaş grubu ve küçük yaş grubu ile ilgili. Bazı davranışlar çocuklarda oluşunca bazı şeyleri yapma gereği hissetmiyoruz. Bir de dersler farklılaşıyor. Okuma yazma matematik girince defterle çalışıyoruz sürekli. Bu öğretmende de monotonluğa dönüyor. Onu ne kadar önlemeye çalışsam da bir süre sonra rutine dönüyor. Aç defterini diye. Küçük çocuklarda böyle bir şansınız yok tabi. Onu fark ettim. Ben ondan uzaklaştım şu an. Bunun bir hata olduğunu biliyordum ama. Bu kadar etkili olduğunu bilmiyordum. Çocukların çoğu problem davranışı bilinç düzeyinde,

1.4.10 gayet bile isteye yapıyorlar. O da doğal olarak senin davranışlarını da etkiliyor. Daha büyük şeyler bekliyorsun, olmayınca motivasyonun da düşüyor. Çocukların zeka yaşları ortada. Normal okullarda da neşeli, güler yüzlü öğretmenler daha dikkat çeker. Biz de çocuğun yaşı ne olursa olsun, neşeli, eğlenceli, güler yüzlü olmayı atlamamak gerekiyor. Çocuklarla sohbet etmek yapıyorduk ama öylesine yapıyorduk. Çocuklarla iletişimim değişince, çocuklar problem davranış gösterince, ceza ya da ödüle de gerek kalmıyor. Böyle yapınca beni üzüyorsunuz demem yeterli oluyor. Bu da olumlu vakit geçirmemizden kaynaklı diye düşünüyorum.

Ciddi anlamda bıkkınlık oluşmuştu. Bazen bu meslekten soğumamı diye düşünüyordum. Bu sene özellikle bıkkınlığı yoğun olarak hissetmeye başladım. Bu tamamen meslek hayatıma yayılacak mı? Bu kaygı süreci bende oluşmaya başlamıştı. Bu çalışma ile bende o kaygı azaldı. Hayır bu benim meslek hayatıma

1.4.11 yansımayacak dedim. Bu belki de bu sene olan bir şey. Belki bu sınıfta olan bir şey. Sebebi falan yok. Ama burada oluştuğunu fark ettim. Ve kesinlikle araştırma yaparak taze kalmanın yararını bilmek başka. Bilmek başka, görmek başka. Bunu yaşayarak gördüm. Bilmiyorum bana artıları oldu. Şimdiden belki erken ama ben olumlu etkilerini görmeye başladım

Daha olumlu bakmayı da oluşturdu. Ben kendimi katı eleştiren birisiyim. Bazı

1.4.12 şeyleri bırakamam, benle gider. Sonuçta insanız, tıkandığın yerler olabilir. Sonuçta beni biraz yön değiştirmeye zorladı. Yetersizliklerimi biliyordum ama, şu an daha olumlu bakıyorum.

Görmezden gelmeyi uyguladım. Görmezden gelmeyi zaten uyguluyordum ama daha işlevsel uyguladım, daha uygun bir şekilde uyguladım. Oyun müzik kullanımı diyoruz ya. Her derste kullanabilir miyiz aslında bunu hiç oturup

1.4.13 düşünmemiştim. Daha çok bütün derslere bunu katmaya çalıştım. Rakamları çalıştık, rakamlarla ilgili bir şarkı dinlettim. İki dakikalık bir şarkı ama orada çocuğun, ilgisini daha da çekti. Çocuklara daha fırsat sundum, tercih hakkı verdim. Biraz daha rahat bıraktım. Aslında çok kontrollü olduğumu biliyordum. Biraz rahatlayınca çocuklarda daha mutlu ders yapmaya başladı.

Tabi karşılıklı bir süreçte. Benim için İşbirliği yapabilmek çok önemli.

1.4.14 İşbirliğinin getirdiği sonuç çok daha önemli. Benim için bir insanın çok şey bilmesine gerek yok. Çok istekli ve şevkli olması beni kendime getiriyor. O iletişim işbirliğini destekliyor.

Okuma sürecinden çok, buradaki paylaşımlar beni daha çok etkiledi. İlk

1.4.15 toplantıdan beri konuşulanların bazıları kafama kazındı. Sema'nın mesela görevimiz nerede başlıyor,nerede bitiyor sözleri. Ya da Sinem'in olumlu davranışlarla ilgili sözleri.

Aynen buradaki kurduğumuz cümleler benim için daha etkili oldu. Araştırmanın

1.4.16 sonunda burada çıkanlar beni etkiledi. Ders sırasında bir hata yapsam da, buradaki cümleler aklıma gelmeye başladı. Hatalarımı görmeye başladım. Hatayı hepimiz buluruz zaten. Ama bunu o anda bulmama buradaki konuşmalar sağladı.

1.4.17 O zaman yazılı bir doküman oluşturacaksak eğer, davranışlardan belirli gidip. Özel bir davranış seçip, bu davranışla ilgili uygulamalar gibi daha spesifik şeyler olabilir.

1.4.18 Ben geçen hafta başladım ya yazmaya, keşke daha önce başlasaydım. Mesela şurada şöyle demişim. Problem davranışı önleyici stratejiler, senin dediğinle ilişkilendirirsek, başlığı atıp altına yazabiliriz. Şimdiki ya da geçmiş yaşantılarımıza göre öneriler yazabiliriz.

Böyle bir şeyi kendimizde çeşitlendirebiliriz. Baya detaylı bir öğretmen görüşme formu, problem davranışlarla ilgili. Hani bir de veli görüşme formu. Çocuğun problem davranışı ile ilgili velilere sorulan sorular var. Aile bize bilgi veriyor ama yüzeysel bir bilgi. Böyle bir form gibi oluşturabiliriz, elimizin altında olur mesela.Bunu davranış öncesi bizim tutumumuzla ilişkilendirebiliriz. Öyle sorular da var. Ders öncesinde çocuğu motive edebiliyor musun? Böyle bir form geliştirebiliriz ya da bizim çalışmamız ile ilgili bir düzenleme yapabiliriz.

1.4.19 Öyle bir listede yapabiliriz. Öyle bir liste eminim kimsede yoktur. Güler yüzlü müydüm kendimizde eksik olan şeyleri o listeye yazabiliriz.Sadece kendi olumlu davranışlarımızı artırmak için. Nasıl çocuklara yıldız veriyorsak, kendimizi de listeye bakarak otokontrolü sağlamak da kullanabiliriz

Herkesin detayları farklı, demek ki onlar ona dikkat ediyorlar. Belli başlı şeyleri gözden kaçırıyoruz, onları görebileceğimiz bir değerlendirme. Bunları gözünün önünde yazılı bir şekilde görmek bile etkili oluyor. Bildiğimiz halde, ihmal ettiğimize göre, belki görmek o ihmali azaltabilir.

Kod	Birinci Eylem Planı Araştırmacı Günlüğünden Alıntılar
1.a1	Bugün ilk toplantıyı yapabildik. Ben de dahil, tüm katılımcılar daha rahattı. Arkadaşlar çalışmalara istekli görünüyorlar.
1.a2	Konu olarak tam odaklanamadık gibi, bu toplantıda bunu aşabiliriz sanırım.
1.a3	Öğretmen yeterlilikleri, sistematik öğretim, etkili öğretmen davranışları ile ilgili makaleleri de aldım. Bakalım konuya odaklanabilecek miyiz?
1.a4	Arkadaşlar toplantılarda oldukça aktif rol alabiliyorlar. Liderliğin zaman zaman yer değiştirdiğini görebilmek güzel. Bir de şunu fark ettim ki; herkes birbirini dinliyor. İki toplantıdır, konuşurken diğer arkadaşların fikirlerine atıfta bulunuluyor. İyi bir grup çalışması çıkacak gibi. Henüz çok başındayız ama beklemediğim olumlu dönütler alıyoruz.
1.a5	Bu toplantıda çok daha aktiflerdi. Hatta çalışmayı ve grubu sahiplendiklerini hissettim. Sorunlara ve yapılması gerekenlere ilişkin fikirlerini savunuyorlardı.
1.a6	Bu toplantıdaki izlenimlerime göre mesleğin içindeki öğretmenler, deneyimlere daha fazla önem veriyorlar. Gerek kendi deneyimlerini paylaşmak gerek başkalarının deneyimlerinin paylaşılması onlar için önemli.
1.a7	Kendi yaşantılarını gözden geçirmek, onları harekete geçiriyor. Ama bu salt bilgi edinme yerine paylaşmayı istiyorlar.

Kod	Birinci Eylem Planı Sema Öğretmenin Günlüğünden Alıntılar
2.b1	Bugünkü toplantıda mevcut durumu ortaya koyduk. Öğretmen olarak kendi eleştirilerimizi yaparak ve sınırlı kaldığımız alanları belirleyerek nitelikli sınıf yönetimini olumsuz etkileyen değişkenleri belirlemeye çalıştık. Ortaklaşılan nokta bizim motivasyonumuzu artıracak ve etkileşimi güçlendirecek öğretim süreçlerinin planlanmasıydı.
2.b2	Oyunlar oluşturulurken de öğrencinin kendi tercihlerini görebileceğimiz (nesne, oyun çeşidi, etkinlik gibi) yapılandırmaları oyunlara entegre etmemiz gerektiği düşünüldü. • Haydi benim gibi yürü oyunu • İhtiyar adam • Dalgın adam yürüyüşü • Cüce yürüyüşü • Robot yürüyüşü • Dev yürüyüşü • Ördek yürüyüşü • Tat anlama oyunu: İçecekler, kokular, oyuncuların gözü bağlanır. Daha sonra tercih ettiği bir içecek öğrenciye verilir. • Kendi filmini çek: Kartından yapılan bir kamera ile etrafta görülen her şeyin filmi çekilebilir ve bunun üzerine konuşulur.

Kod	Birinci Eylem Planı Sinem Öğretmenin Günlüğünden Alıntılar
1.c1	Açıkçası toplantı sonrasında tam olarak konuyu anlayamasak da kendi adıma bazı şeyleri araştırmaya başladım. Sınıf yönetimi benim davranışlarım öğrenciler üzerinde kadar etkili filan…Ayrıca toplantı sonrasında özel eğitimci arkadaşlarla sohbet etmenin beni çok mutlu ettiğini fark ettim.
1.c2	Yaptığımız toplantıların ya da kamera çekimlerinin beni araştırmaya, bu konuyla ilgili yapılan son dönem çalışmalarına yönelik araştırmalara yönlendirdiğini fark ettim. Ayrıca özeleştiri yapmaya başladım. Neredeyim, ne yapıyorum ya da neleri yapmıyorum diye sorularla kendimi sorgulamaya başladım.
1.c3	Sınıf içi kamera çekimleri kendi adıma oto kontrol görevi gördü. Uzun zamandır uygulamadığım ya da es geçtiğim bazı noktaları uygulayıp motivemin yükseldiğini fark ettim.
1.c4	Ayrıca motivem arttıkça öğrenci davranışlarındaki olumlu farklılıkları gördüm.
1.c5	Bu çalışma bence iyi oldu. Çünkü benim atladığım ya da ulaşamadığım kitap ya da makaleleri de görme şansı verdi. Kendimizi ortak bir makale seçip bu makale üzerinde düşündüklerimizi aktardık. Kendimizle ve sınıf yönetimi ile ilgili takıldıklarımızı dile getirdik. Mesela ben olumlu davranışların belirlemediğimizi fark ettim. Hep öğrencinin ya da öğrencilerin problem davranışlarına yönelip olumlu davranışları göz ardı ettiğimi, ödül olarak sadece yiyecek ödülü kullandığımı fark ettim. Ayrıca çocuğu meşgul etmek öğrenme etkinliklerine isteyerek katılmasını sağlamak gibi ayrıntıları atladığımı bu gibi çalışmaların problem davranışları azaltabileceğini gördüm.
1.c6	Ayrıca kendi performansımı incelemek beni çok motive etti. Az önce de belirttiğim gibi kendimi sorgulamak yaşadığım mesleki tükenmişlik konusunda beni harekete geçirdi.

Kod	Birinci Eylem Planı Zehra Öğretmenin Günlüğünden Alıntılar
1.d1	Henüz uygulama aşamasına geçemediğimiz için neler yapacağımız biraz havada kaldı. Önümüzdeki günlerde bütün taşların yerine oturacağına eminim.
1.d2	Dört özel eğitimci, tamamen gönüllü, hiçbir zorunluluk ya da kazanç olmadan sadece özel eğitim için uzun uzun konuşuyoruz. Farklı fikirler, güzel detaylar buluyoruz. Rutinlerin dışına çıkıyoruz. Bu gerçekten güzel bir durum.
1.d3	Okul ortamında meslek adına paylaşımlar yapabilmemiz zor maalesef. Yetersiz ders araları, yetersiz ve amacına ulaşmayan okul toplantıları buna engel oluyor. Bu toplantılarda okul ortamında yapamadığımız paylaşımları yapabiliyoruz.
1.d4	Kendimizi ve genel olarak ders süreçlerini sesli olarak eleştirmek, değerlendirmek güzel detaylar yakalamamı sağlıyor
1.d5	Kişisel yetersizliklerimiz neler. Neler dikkat edersek daha verimli bir ders süreci geçiririz vb. birçok konu üzerinde durduk. Toplantıdan sonra da evde, okulda konuştuklarımızı sürekli aklımdan geçirdiğimi fark ettim. Buna yönelik araştırmalar yaptığımı gördüm
1.d6	Etkili öğretmen, sınıf yönetimi, davranış değiştirme derken tekrar özel eğitimle ilgili daha fazla kaynak okumaya başladım. Genel olarak tabi ki bazı araştırmalar yapıyordum. Güncel gelişmeleri takip ediyordum. İhtiyaç duydukça kaynak taraması yapıyordum. Ama şu an farklı bir durum. Bildiğim şeyleri araştırırken, unuttuğum ya da gözden kaçırdığım detaylar yakalıyorum. Bazı şeyler detaylarda gizli.
1.d7	Artık tamamen doğal olduğumuzu düşünüyorum. Hepimiz kamerayı unuttuk bence. Grup uyumu da çok güzel sağlandı.
1.d8	Benim açımdan gerçekten verimli geçen toplantılar oluyor. Daha çok araştırma yapmaya başladım. Araştırma yaptıkça toplantılarda üç arkadaşımın fikirlerini dinledikçe, ders sürecindeki olumlu ve olumsuz yönleri daha dikkatli incelmeye başladım.
1.d9	Meslek adına verimli toplantıların yapılmaması, bilginin ve tecrübenin vs. paylaşılamaması öğretmeni rutinliğe sürüklüyor. Meslektaşlarımızla yapılan konuşmalar sırasında söylenen çok basit bir söz, belki de çıkmaza girdiğimiz bir öğrenci konusunda bize ışık tutacak. Okul ortamında bu tarz paylaşımların yapılabileceği ortamı hazırlamak idarecilerin keyfine bırakılmamalı, toplantıdan sonra bu düşünceler beynimde dolandı.
1.d10	Tüm bu yapılabilecekler dışında tamamen öğretmenin kendi kişisel özelliklerine göre, dikkat etmek istediği fakat atladığı durumların yazdığı, küçük notları sınıfta görebileceği yere asması da öğretmen için faydalı olacaktır diye düşünüyorum. Çok basit birkaç not kağıdıyla minik hatırlatmalar; basit hatırlatma kağıtları. Bu kağıtlarda yazanlar tamamen öğretmene bağlı ve değişken notlar. Ben bunu kesinlikle denemeyi düşünüyorum.
1.d11	Bu toplantının en önemli detayı bence, öğretmen motivasyonuydu. Aslında içten içe farkında olduğum ama bu durum için her hangi bir önlem almadığım motivasyon konusunun ne kadar önemli olduğunu iyice fark ettim. Son yıllarda çalışma verimim düşmesinin en çokta buna bağlı olduğunu düşünmeye başladım. Öğrenci motivasyonunu sağlamak için, öğrenci verimini artırmak için çeşit çeşit çalışma yaptığımı, materyal hazırladığımı, bir sürü malzeme aldığımı, farklı etkinlikler araştırdığımı uyguladığım vb. bir sürü şey yaptığımı, fakat kendi motivasyonum için elle tutulur hiçbir şey yapmadığımı fark ettim

1.d12 Bu konuda kendime de daha dikkatli davranacağımı düşünüyorum. Kendimi büyük oranda motive edip girdiğim derslerde verimimin çok daha yüksek olduğunu gördüm. Motivasyonu sağlamak her zaman öğretmenin elinde değil maalesef.

1.d13 Çalışılan kurumun eğitim anlayışının, tüm çalışanların özel eğitim konusunda donanımının, idarecilerin özel eğitimi tam anlamayan kişiler olmasının, velilerin özel eğitim konusunda yeterince bilinçlendirilmemesinin, sınıf ortamının, okul ortamının, fiziki şartların…… daha bir sürü şey sayabiliriz. Öğretmen motivasyonunun da hepsinin ne kadar etkili olduğunu konuştuk. Konuştukça ne kadar derin bir konu olduğunu gördük. Öğretmen motivasyonu, öğrenci davranışları üzerinde ve derse hakimiyet konusunda çok büyük bir etkiye sahip bence.

EK 8. İkinci Eylem Planı Bulgular Kod Listesi

Kod	İkinci Eylem Planı İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubu Toplantı Kayıtlarından Alıntılar
2.1.1	Ben de yeniden okudum ne yapabiliriz diye. Toplantının dökümünde de kafamda bir şeyler oluştu. Kendini izleme ile ilgili çalışmalara baktım. Bu konuda yurtdışı kaynaklı çok sayıda araştırma var. Türkçe olarak öğretmenlerle yapılan çalışmalar daha sınırlı. Şunu paylaşabilirim. Hatta arada Zehra ile de konuştuk. Yurtdışında yapılan özdeğerlendirme çalışmalarına baktım. Tahta kullanımına kadar ayrı formlar oluşturulmuş. Tabi orada öğretmenlik uygulamaları ile farklılıklar devreye giriyor. Mesleki standartların olduğu için onlar standarda dayalı değerlendirme yapıyorlar. Biz de mesleki standartlar yok, yeterlilikler tanımlandı. Bu çalışmaların öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından da etkililiği kabul edilmiş çalışmalar. Geleneksel mesleki gelişiminden farklı bir uygulama yapıyoruz biz de, işbirliğine dayalı bir eylem planı yürütmeye çalışıyoruz. Dolayısıyla kendini değerlendirmede geleneksel yaklaşımların ötesinde bir şey. Kişinin kendisini yeterliliklerini gözlemesi, kendi eylemlerine yönelik yansıtıcı düşünmesi gibi kavramlar daha ön plana çıkıyor. Diğer Japonya da uygulanan yöntem ile ilgili tekrar baktım. Orada aynı branş öğretmenleri aynı planı tekrar tekrar uyguluyorlar. Ortak bir plan hazırlanıyor. Diyelim ki hazırladığımız planı önce ben uyguluyorum, sonra revize edilerek, Sema uyguluyor. Sonra tekrar revize ediliyor,Zehra uyguluyor. En son Sinem uyguluyor. Bu şekilde ilerlediği için aslında belki başlı başına en başından bu şekilde yürütülmesi gerekiyor. Biz bunu içeriği farklı olacak şekilde ortak bir plan hazırlama olarak uygulayabiliriz diye düşündük. Mesleki gelişim ile ilgili çalışmalara baktığımda orada öğrenme sohbetleri olarak uygulanıyor. Bizim şu anda yaptığımız toplantılar başlı başına bir mesleki gelişim aktivitesi olarak kabul ediliyor. İngiltere'de de en yaygın uygulanıyor. Avustralya da dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlerin özellikle engellilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimleri daha öncelikli. Biz kendi işimizi kendimiz görmeye çalışıyoruz. Şu ana kadar güzel şekilde yol aldık.
2.1.2	Açıklamalar gibi olabilir.
2.1.3	Soru yazılabilir. Bazı şeyleri açmak gerekir. Dersin gidişi sadece sana bağlı olmuyor ya. Bir şeyler başarıya ulaşmadığında, nedenleri yazılabilir.
2.1.4	Bence de . bu yine hep aynı şeye takılmışım gibi. Bu liste bilindik, standart şeyler olacak. Bence yine altında yazacaklarımız farklılık yaratacak.
2.2.1	Ben şunu fark ettim. Fakat mesela derse şöyle ben bu çocuk için bu pekiştireci kullanmalıyım, ya da şu yönergeyi şu şekilde vermeliyim diye başlamaya çalıştım. Ama o beni geriyor. Hem bana hem de çocuğa esneklik sağlamadığını düşünüyorum. Planlama önemli ama kendi davranışlarını çok yapılandırmamak gerekiyor herhalde. O zaman süreç içinde bir eksiklik oluşuyor. Ben kendimi rahat hissedemiyorum. Kesin bunu vermem gerek dediğimde, o bir sınırlandırma yaratıyor gibi.

Liste hazırlamıştık, bazı şeyleri atladığımızı fark ettim. Bir de bazı şeyleri atlamamızın sebebi bizim dışımızda gelişiyor. Fiziksel düzenlemeleri öğretim öncesinde olduğu için önceden sağlayabiliyoruz. Ama bazen dört öğrenci, dört farklı amaç, dört farklı araç gereç derken özellikle ara geçişlerde diğer öğrenciyi. Hepsi bireysel, grup çok çok zor oluyor. Atladığım yerler oluyor, iki öğretmen olunca sorun değil. Ama tek öğretmen olunca orada sıkıntı oluyor. Bir de

2.2.2 değerlendirme kısmını hep unuttum ben. Bu benimle alakalı. Acaba kafadan şartlandığımız için mi? Yazılı ya da kayıtlı bir değerlendirme yapmadığımı fark ettim. Ödülü kullanıp, cezayı bazı öğrencilerde hiç kullanmadığımı fark ettim. Bir öğrencime hiç ceza vermediğimi gördüm. En son izinsiz su içtiğini gördüm. O anda diğer çocukların dikkati dağıldı. Ben de daha önce o öğrencide olumsuz davranışları çok fark etmediğimi anladım. Sınıfta daha yoğun problem davranış gösteren çocuklar olunca, sürekli onların davranışlarına odaklandığımı anladım. Bu durumu da not alırken fark ettim.

2.2.3 Ben değerlendirme yaparken, günlüğe de yazdım gördüklerimi. İşe yaradığını fark ettim. Ders eksiklikleri ve olumlu-olumsuz yönlerimi biliyordum ama onu oraya işaretlemek, yazmanın bir sonraki derse girdiğimde aklıma daha çok geldiğini fark ettim. Bende öyle bir etkisi oldu. Zamanı kullanmaya dikkat edemediğimi zaten biliyordum. Ama öbür derse girerken, bak geçen derste zamanı kötü kullandın diye aklıma geliyordu. O açıdan değerlendirmenin işe yaradığını fark ettim. Bütün değerlendirmelerimde de zaman problemi yaşadığımı gördüm. Tek öğretmen olduğum için bütün çocuklara eşit zaman ayırmaya uğraşırken, bir şeyleri kaçırdığımı fark ettim. Eşit olmaya gayret ederken, zamanı kaçırdığımı, haliyle zamanı kaçırma sebebimi de buldum. Bu durumda değerlendirme ve öğretim sonu çalışmaları diğer derse sarkıyor. Bunu biliyordum ama, yazmak daha da işe yarar oldu. Onun dışında uygulandıkça işe yarayacak bir şey. Sadece bu form değil, yazılı ve sınıfta asılan bir şey de olabilir. Sanki kişinin kendini yönetmesinde etkili gördüm.

2.2.4 Ben zamanı kötü kullandıkça son derse girerken ne yapsam da zamanı yetirsem diye düşündüm. Onlar üzerinde baya kafa yordum.

2.2.5 Bence uygulanabilir. Devlet memuru olunca çok formalite ile uğraşıyoruz. Ama bu benimle ve sınıfımla ilgili bir şey.

2.2.6 Bence de yani. Hatta bu genişletilebilir. Dönem başında başlayarak planlanabilir.

2.2.7 Ama Bir idareci, ya da dışarıdan biri tarafından kontrol edilmemeli diye düşünüyorum. İşin içine o girince bozulmalar olabilir. Uydurma yazmalar olabilir. Bu sadece kişisel kaldığı zaman etkili olacaktır diye düşünüyorum.Kesinlikle öyle olunca insanlar kendilerini eleştirmekten kaçınacaklar. Kötü öğretmen mi addedilirim kaygısı oluşacak. Ama bu aslında öyle bir şey değil. Tamamen öğretmenin kendi motivasyonu ile ilgili.

2.2.8 Burada konuşmuştuk öğretmen motivasyonu önemli diye. Ben formları doldururken bunu çok daha fazla hissettim. Gerçekten bu ders kötü geçti, tek sebebi benim derse motive olmam. Ders iyi geçti, tek sebebi benim derse motive olmam. Bunu söylemekle, uygulamalarda fark etmek daha etkili oldu. Daha önceki tüm uygulamalarda doğal bir şekilde derslerimizi yaptık. Ben bir de şunu fark ettim. Öğrenci ya da dış etkenler var. Hep o sebep, bu sebep diyoruz ama. Her şeyin bizim elimizde olduğunu anladım. Derse çok kötü başladık. Çok sinirli girdim, hiçbir sebep yokken. Çok sinirli davranıyorum, benim sinirim çocukların hatalarını artırdı mesela. Bunu oraya yazınca anladım. Dersteki sorun benim derse sinirli başlamamdı. Çocukların hata oranı arttı. O artınca ben daha da sinirlendim. O an durdum. Bu ders 15dakika öyle geçti. Bir anda dersi öyle bir çevirdik ki. Çocuklar vermek istediklerimi aldı. Ders kahkahalarla bitti. Zil çaldığında, çocuklar çıkmak istemedi. Böyle başlayıp, böyle biten bir ders çocuklarda hiçbir değişiklik yoktu. Değişiklik sadece bendim. Her şeyin bizim elimizde olduğunu ben bir kez daha gördüm. Birçok saydığımız sebep konun dışında kalıyor, tamamen bizim motivasyonumuz diye düşünüyorum.

2.2.9 Bende çabaladığımı düşünüyorum. Nasıl çeşitlendiririm diye kafa yordum. Nasıl her alana nüfuz edebilirim diye düşündüm. Materyal kullanma, değerlendirme araçları, pekiştireç kullanımı üzerine düşündüm. Öğretmen motivasyonu işin temel yapıtaşı olduğunu düşünüyorum. Benim için o çaba önemliydi.

2.2.10 Bence şu anda ülkemizdeki bütün özel eğitimcilerin motivasyonları açısından böyle şeylere ihtiyacı var. Benim bahsettiğim arkadaşlarım keşke bizde böyle şeyler yapsak diye söylediler.

2.2.11 Bir de bu meslek beni sıkıyor diyorlar ya. Ben bu mesleği sevmiyorum diyen insanlara bile iyi geleceğini düşünüyorum. Uzun vadede olur ama iyi gelir.

2.2.12 Ben bir kitap okuduğumda da paylaşacak birileri arıyorum. Biri daha okusa da bunun üzerine konuşsak deriz. Bu da öyle. İş yapıyoruz, günlerimizi saatlerimizi veriyoruz. Ama hakkında hiç konuşmuyoruz. Doğru mu yapıyoruz, yanlış mı yapıyoruz. Daraldık, niçin daraldık? Bunu konuşmaya konuşmaya rutine takılı kalıyoruz.

2.2.13 Bende özel eğitimle ilgili bir kitap okuduğumda, ya da seminere katıldığımda bir şey kazandım mı diye düşünüyorum. Bazıları kazandırıyor, bazıları bir şey kazandırmıyor. Bu paylaşımlar sonunda ben bir tık atladım diye düşünüyorum.

2.2.14 Özeleştiri yaptık. Bu çok zordur. Bunu herkes yapamaz. Başka toplantılarda bunu yapamayız. Kendi eksikliklerimizi paylaşamayız. Burada gruba güven vardı. Onlarda çok önemli.Bundan sonrası için keşke rutine dönse

2.2.15 Gerçekten güzel bir yere geldik. Farklı bir yere götürdü. Aslında bu şekilde başlamadık. Belki çok daha boş bir şekilde başladık. Ama konuşmalarımız bizi bu noktaya getirdi. Plan yoktu, mesleki paylaşımlar bizi bu noktaya getirdi. Doğru da bir yol izledik. Bu hoş da oldu. Bu paylaşılan kadar mesleki sohbetlerin kesinlikle işimizde olması gerektiğini düşünüyorum.

2.2.16 Öğretimlere dair olur herhalde

2.2.16 Unuttuklarımız, sınıfta atladıklarımızla ilgili bir şey olabilir.

2.2.17 Kendi uygulamalarımızı birlikte değerlendirebiliriz. Geçen haftalarda Sema kayıtları izleyebilecek miyiz? diye sormuştu. Bu haftaki kayıtları birlikte izleyebiliriz. Her birimizin uygulamasında önce kendimizi değerlendirerek, birbirimize geri dönüt verebiliriz. Böyle bir şey nasıl olur sizce?

Kod	İkinci Eylem Planı Araştırmacı Günlüğünden Alıntılar
2.a1	Toplantı sonrasında bir sonraki adıma ilişkin yeniden kaynak taraması yapmaya başladım. Katılımcıların tam olarak istediklerini anlamaya çalıştım. Kendini izleme, kendini değerlendirme, kendini gözlemleme başlıklarında araştırma ve kaynaklara ulaştım.
2.a2	2. Eylemi belirlemek biraz daha sıkıntılı oldu, ama katılımcıların bu süreçte aktif olması da beni mutlu etti.
2.a3	Toplantı öncesinde katılımcıların hepsi de ön hazırlık yapamadıklarını söylediler. Toplantı öncesinde biraz motivasyon kaybı yaratsa da, neyse ki toplantı sırasında bu işi halledebildik. Bu toplantı diğerlerine göre daha kısa sürdü. Ama hedefe odaklı verimli bir toplantı oldu.
2.a4	Bugün toplantıda katılımcılar ile sürecin değerlendirmesini yaptık. Toplantılar daha verimli olmaya başladı. Herkes kendi performansı ile ilgili görüşlerini paylaşıyor. Grup olarak güzel bir uyum yakalandığını düşünüyorum. Süreç içinde katılımcılar daha aktif olmaya başladılar. Karşılıklı işbirliği ve etkileşim ilk toplantılara göre daha da arttı. Sanırım bu durum beni biraz daha rahatlattı
2.a5	Yaptığımız toplantılarda en zorlandığım yerler bir sonraki eylemin planlanması oluyor. Bu sefer biraz daha kolay oldu sanki. Tabii Sema'nın ve diğer arkadaşların sınıf içi kayıtlar hakkındaki soruları bir sonraki eyleme yönelik fikirler sundu. Kendimizi gözlemenin ardından bir de birbirimin gözüyle değerlendirme yapmak için video feedback uygulamasına karar verdik.

Kod	İkinci Eylem Planı Sema Öğretmenin Günlüğünden Alıntılar
2.b1	Sınıf kontrolü için oluşturulan listelerin faydalı olduğunu konuştuk. Öğretmen davranışlarının listesi geliştirilebilir. Uygulama sürecinde birçok noktaya dikkat ettim. Kendi eksikliklerimi kapatmaya çalıştım. Materyal, pekiştireç ve değerlendirmede çeşitliliğe gitmeye çalıştım. Motivasyonumu artırdı. Kendimi tanıma mesleki sorumluluğumu fark etme sürecine girdim. Kendimi daha istekli hissediyorum.
2.b2	Öğrencilerimin olumsuz davranışlarını görmezden gelmede kendimi başarılı hissettim. Kesinlikle daha sabırlıydım. Bu ders için kendi davranışlarımın etkilerini onlar da gördüm. Onlar da daha dikkatli ve iletişime açıktı. Keşke her zaman aynı kararlılıkta bir değişkenlik sağlasam. Ama en zor şeylerden biri de bu sanırım. Olumlu davranış örneklerimi çoğaltırken, ders içeriğinin değişkenliğini sağlamak.

Kod	İkinci Eylem Planı Sinem Öğretmenin Günlüğünden Alıntılar
2.c1	Kendi yeterliliklerimizi değerlendirdiğimiz bu hafta mesleki açıdan benim için olumlu oldu. Kendi eksikliklerimizi ve artılarımızı gördüğüm bu çizelge bence her zaman kullanılabilecek bir form. Unuttuklarımı, atladığım konuları bana hatırlattı. Bu açıdan ders sonunda doldurduğum bu çizelge bir sonraki derslerde eksikliklerimi ve unuttuklarımı tamamlama fırsatı vereceğini düşünüyorum.
2.c2	Kendi önceliklerimi de gördüğüm bu çalışma hem benim açımdan, hem de öğrenciler açısından sınıf ortamını daha da olumlulaştırdığını düşünüyorum. Zamanın nasıl geçtiğini anlamadan dersin bittiğini fark ettim. Özellikle değerlendirme ve kayıt tutma konularını atladığımı, öğrencilerin sadece problem davranışlarına yoğunlaştığımı fark ettim. Yine ödülü çok kullandığımı, sınıf ortamında ceza olayını kullanmadığımı fark ettim.

Kod	İkinci Eylem Planı Zehra Öğretmenin Günlüğünden Alıntılar
2.d1	Toplantı süresince en azından ne yapılacağı konusunda ortak karar verebildik. Sınıf içinde öğretmen davranışlarına yönelik bir öz değerlendirme formu hazırladık. Hepimizin fikirleriyle maddelerin oluşturulması, bu formu hem daha anlamlı, hem de standart formlardan farklı hale getirdi
2.d2	İlk formu bugün doldurdum. Dersin sonunda formu doldurmaya başladığımda eksiklerimi çok net bir şekilde gördüm. Tabi tek dersle kendimi değerlendirmem çok da gerçekçi bir sonuç olmaz. Fakat hafta bitiminde tüm formları doldurduğum zaman çıkan sonucun önemi büyük. Bu sonucun hatalarımı düzeltmemde, eksiklerimi tamamlamamda ve olumlu yönlerimi görüp kendimi daha çok geliştirmem de etkili olacağını düşünüyorum. Bu tüm eğitim öğretim sürecinde düzenli olarak uygulansa kesinlikle etkili olacaktır.
2.d3	Yaptığım bu değerlendirmelerin bir sonraki dersteki davranışlarımı olumlu yönde etkilediğini fark ettim. Neleri doğru yaptığımı, nerelerde yanlış ya da eksik davrandığımı yazmak daha sonra bunlara daha çok dikkat etmemi sağlıyor. Genelde zamanı yetiştiremediğimi hep biliyordum. Fakat bunu değerlendirme kağıdına işaretlemek bir sonraki ders zamanı yetiştirmek için daha farklı çabalar göstermemi sağladı
2.d4	Değerlendirmeler zaten hep düşündüğüm konunun gerçekten önemli olduğunu bana bir kez daha gösterdi. Derse girmeden önce kesinlikle önce kendi motivasyonumu sağlamalıyım. Derse ne kadar enerjik, net başlarsam dersin seyri ona göre şekilleniyor. Dersin akışının, ne kadar farklı etkenler olursa olsun neredeyse sadece bana bağlı olduğunu bir kez daha görmüş oldum. Ayrıca derse nasıl başlarsak başlayalım, ders sırasında yapacağımız ufak şeylerle aslında her şeyi değiştirebileceğimizi kesinlikle unutmamak gerektiğini kendime defalarca söyledim. Bunu bilmekle, söylemek, yazmak çok fark etti.
2.d5	Günün en anlamlı sonucu mesleki sohbetlerin aslında ne kadar önemli olduğuydu. Öğretmenlikte bütün branşlarda işlevsel bir şey olacağı üzerinde durduk. Küçük gruplar halinde yapılacak mesleki sohbetlerin, kişiyi mesleğine daha çok bağlayacağını ve her zaman canlı tutacağını düşünüyorum.

2.d6 Bir kişinin belirlediği bir yolu takip etmedik. Bu minik grubumuzla yaptığımız sohbetler sırasında sürecin nasıl olması gerektiğini birlikte belirledik. Bu süreç konuştukça ortaya çıkan sorunları nasıl çözebileceğimizi düşünürken şekillendi. Sadece şu şöyle, bu böyle diye sorunları konuşup, dert yanarak, şikayet ederek zaman geçirmek yerine, hep çözüme odaklandık.

2.d7 Sohbetlerin zamanla bu sorunları nasıl çözebilirize doğru gitmesi hepimizi olumlu etkiledi. Tüm bu uygulamalar gerçekten tükenmeye başladığımı hissettiğim bu zamanlarda ilaç gibi geldi. Sadece burayla sınırlı kalmadan meslek hayatım boyunca kullanabileceğim çıkarımlara ulaştık. Bir sonraki adımımızı kayıtları izleyip yorumlama olarak seçtik. Eminim bu uygulama aşamasında da bir çok şey katacağız kendimize.

EK 9. Üçüncü Eylem Planı Bulgular Kod Listesi

Kod	Üçüncü Eylem Planı İşbirliğine Dayalı Çalışma Grubu Toplantı Kayıtlarından Alıntılar
3.1.1	İki video arasında benim istekliliğim fark ediyor. Ses tonum zaman zaman yükselmiş. Ama son video özellikle benim de çok keyif aldığım bir derstti.
3.1.2	Ya biz kolay yolu tercih ediyoruz. O an davranış sönsün istiyoruz. Bazen iyi ama bazen de kötü oluyor.
3.1.3	Ama öğrencilerin de performansları çok farklı. Biriyle okuma yazma çalışırken, diğeriyle sıra alma çalışıyorsun. İki öğrenci ile farklı amaçların çalışılması, aradaki geçişlerde senin de dikkatin dağılmış. Aynı sıkıntıyı bende yaşıyorum. Bir tarafta okuma yazma, diğer tarafta farklı bir şey çalışırken kopma oluyor.
3.1.4	Ben kendimde de onu görüyorum. Güdüleme, konuya ve derse karşı eksik kalıyor. O istekliliği biz çocuklara her zaman veremiyoruz. Benim de kendimde gözlediğim hatalardan biri o. Aslında daha motive olduğum derslerde ne işleyeceğimizi, niçin işleyeceğimizi söylerken, bazı derslerde direk konuya giriyoruz. O hataya düşüyoruz. Bazen de devam dersi olunca açıklama gereği duymadan gidiyoruz.
3.1.5	Bir de geçişlerde hepimiz de çıkacaktır. Çocuktan çocuğa geçerken o çocuğa ne yapması gerektiğini çok net bir şekilde belirterek yapmıyoruz.Sen bunları bunları yaparken bende arkadaşınla şunu çalışacağım gibi geçişler yapabiliriz. Her çocukla farklı öğretim amacı çalıştığımız için mecburen bu geçişler oluyor. Bu atladığımız bir şey ama önemli olduğunu düşünüyorum.
3.1.6	Diğer arkadaşları izleyince ön bilgilendirme, materyal inceleme yapmadım. Ama bundan sonrakilerde bunları atlamamaya çalışacağım. İki farklı öğrenci var gördüğünüz gibi. Bir ona bir ona derken o bizim motivasyonumuzu düşürüyor. Bu kayıtta Arda yok. O olunca ben daha gergin oluyorum. Çok fazla müzik farklı etkinlikler kullanmadım. Diğer öğrenci ile matematik toplama çalıştığımız için
3.1.7	Her şey tamam öğretimi, değerlendirmeyi, etkinlikleri yaptık. Kartlarla çalıştık, şarkı dinledik ama bu derste ben bir hata yaptım. Bilgisayarımda hayvanlarla ilgili bir uygulama vardı, onu kullanacaktım. O kadar eminim ki masaüstünde olduğundan, çocuklara da söyledim. Ama bir türlü bilgisayarda o uygulamayı bulamadım. Çocuklar ders boyunca bunu sordular. Aslında önceden kontrol etmeliymişim. Ders boyunca gidip gelip ona baktım.
3.1.8	Ben derslerden sonra da fark ettim. Ses tonumu daha iyi kullanıyorum. Materyali unuttuğumu fark ettim. Daha önce de diğer derslerde bu hataya düşmüştüm. Var zannediyorum, bu yüzden önceden de kontrol etmedim. Bu benim için bir hataydı, onu telafi ettim bir şekilde ama, çocuklar sürekli sordular. Onun dışında bölünmek bu derste daha fazlaydı. Biriyle ritmik sayma çalışırken, diğeriyle sayıları çalışıyorum, apayrı şeyler. Her birine etkinlik bulmam gerekiyor. Birisiyle sayarken öbürü bekliyor. O bekleme sürecinde problem davranışlar da oluyor. Bu derste enerjim çok düşüktü, benim için çok sıkıcıydı. Bu çocuklara yansıdı, hata oranları arttı.
3.1.9	Ben gözlemlerken şeyi atladığımı düşünüyorum. Ağır çocukla çalışırken yönerge verirken karşısında oturmayı, fiziksel yardımda bulunurken arkada kalmayı ihmal ettiğimi düşündüm.

3.1.10 Genel olarak aynı şeyler. Ama burada ben iyi çocuğun ihmal edildiğini düşünüyorum. Ağır öğrencileri daha sık pekiştiriyoruz ama daha iyi durumda olanları daha az pekiştiriyoruz.

3.1.11 Aynen çocuklar oturuyor, etkinlikle ilgileniyor. Ağır çocuğun performansını bile daha sık pekiştiriyoruz. En ufak bir şeyi pekiştiriyoruz ama iyi çocuktan daha fazla şey bekliyoruz.

3.1.12 Dersin işlenişine dönük notlar almaya başladım. İnanılmaz yararlarını gördüm. Bence müthiş bir fayda sağladı. Tamam derslerde defterlerine notlar alıyorum, planlarımız da var. BÖP yapıyoruz ama BÖP lerde haftalık aylık, konunun işlenişi, süresi bunlar var. Notlarda ise renkler çalışılacak. Emine ile bunlar, diğerleri ile bunlar yapılacak diye yazdım. Materyalleri incele, sohbet et, ön değerlendirme yap, bul işaretle etkinliği yap diye yazmışım. Bul işaretle etkinliğinde şunları yap. Sonra katlama yap,şarkıyı unutma, pekiştireç, ellerine yıldız yap, son değerlendirme yap diye hatırlatmalar yazdım. Bilgisayarda söyleme ve taklit çalış, konu ile ilgili şarkı çalış, eşleme çalışması yap. Nasıl işleyeceğim. Ön değerlendirme ve son değerlendirmeleri de yazdım. Şu not iki dakikamı almadı. Etkinliği önceden planladığım için malzemeler de hazır elimde. Ders beni hiç yormadı, bunları hazırladığım zaman. Derste ne yapacağımı biliyorum ama bu notlar işimi daha da kolaylaştırdı.

3.1.13 Kendimizi izlemek işe yaradı.Okul kapsamında da yapılabilir. Kendi aramızda bile kullanılabilir

3.1.14 Kendimizi izlemek artıydı. Ama yapılabilir bir şey. Kendimiz için bile yapabiliriz.

3.1.15 Özellikle aday öğretmenler için çok faydalı bir uygulama olur.

3.1.16 Okul kapsamında da yapılabilir. Kendi aramızda bile kullanılabilir

3.1.17 Burada çok katı kurallar var. Ama ben daha önceki okullarda dersleri izlemeye girerdim. Özellikle sorardım. Renk öğretiminde sıkıntı yaşıyorsam, arkadaşlarımı izlerdim. En ufak bir etkinlik bile artı getirirdi. Birisini gözlemlemek bir artı. Bana mutlaka bir şey katıyor.

3.1.18 Kamera insanları kasabilir. Sınıfta gözlem de yapılabilir.

3.1.19 Paylaşım gerekli. Ben senin sınıfın nasıl bilmiyorum. Bu benim eksiğim. Bu kişisel ilişkilere de bağlı olmamalı. Ben selam vermediğim bir kişiyle de mesleki paylaşımda bulunmalıyım. Ondan da çok şey öğrenebilirim. Bu organize edilmeli.

3.2.1 Benim için verimliydi. Kendi davranışlarıma odaklandım. Bazı şeyleri davranış değiştirmede teorik olarak unutmuşum. Onlara öncelik verdim. Çok çabuk kestirimde, sonuca ulaşma yoluna gitmedim. Daha fazla sabır göstererek olumlu bir sınıf iklimi yaratmaya çalıştım.

3.2.2 Aslında benim için çok paraleldi. Her toplantıda benzer şeyleri konuşarak, kendimizi irdeledik, hatalarımızı bulup o şekilde ilerledik. Hani spesifik olarak Zehra 'nın daha açıklayıcı olma ile ilgili bir eleştirisi vardı. O açıdan düşünmeye çalıştım. Ama çekilen tüm kayıtlarda bunlara dikkat ettiğim için, ben kendi hatalarımı gözlemlemeye çalıştım. Sanırım bunu rutine dönüştüreceğim. Çünkü öğretim videolarını izlemek çok mantıklı bir şey.

3.2.3 İlk mesleğe başladığımda da videolar çekiyordum. Oradaki videolar ile şu anı kıyaslama fırsatı yarattı. Öğretmenliğimin ne kadar geliştiğini, deneyimin nasıl fark ettiğini de gördüm. Her şey teorik ben bunu biliyorum demekle olmuyor. Zaten bizim işimize de bu uygun değil. Kriz yönetimi ile ilgili, eskiden çok farklıymış. Ama şu anda yapacaklarım daha farklı. Kendimi eleştirdim.

3.2.4 Aynen bende onu söyleyecektim. D. adlı öğrenciyi daha az ödüllendirdiğimi, problem davranış olan öğrencilere odaklandığımı fark ettim. Ama şu an D. daha neşeli ve pozitif olduğunu gördüm. Kendimizi izleyince yaptıklarımız fark ediyoruz. Derste bunları hissetmiyoruz, ama izlerken aaa bu güzel olmuş ya da bunu şöyle yapsaydım diye fark ettim. Ya da başka bir arkadaşı izlerken şöyle yapsaydı keşke diye öneriler aklıma geldi.

3.2.5 Kesinlikle izledik ama birilerinin bizi izliyor olması daha etkili oluyor. Ama videoları sadece ben izleyecek olsam da öğretmende olumlu davranışların artmasını sağlar bence

3.2.6 Geçen hafta iki videoda da gördüm. Sema başarılı öğrenciyi daha fazla pekiştiriyordu. Bu fark ettiğim bir şey oldu. Benim düştüğüm bir hataydı. Bende bu davranışı artırdım. Farklı kişileri izlemenin artıları oldu. Yapan kişiyi izlemek ya da yapmayan kişi olduğunda bunu yapmayınca demek ki böyle oluyormuş diye düşündüm. Bende farklılık bunlar oldu, bence sınıf yönetimi için büyük bir fark.

3.2.7 Benim için de olumlu oldu. Toplantılardan önce hep öğrenciyi suçladığımızı fark ettim. Öğrencinin engeli ağır diye düşünüyorduk. Ama toplantılardan sonra kendi davranışlarımı, sınıf yönetimini, motivasyonumun yüksek olduğunda daha olumlu davranışların görüleceğini öğrendim. Arkadaşların dediği gibi bildiğimiz ama atladığımız şeyler olduğunu gördüm. Yani kendi motivasyonumun daha çok yükseldiğini, bu toplantılarda mesleğe bakışımın olumlu yönde değiştiğini fark ettim. Daha önce motivasyonum çok düşüktü. Canım bir şey yapmak istemiyordu. Ama kayıtların olduğu gün evden bile düşünerek çıktığımı fark ettim. Bu derste bunları yapabilirim diye. Kamera çekimleri ve kendi gözlemlerimiz farkında olmadan bizi gaza getirdi. Onun dışında mesleki sohbetler çok güzel oldu. Bundan sonra da devam etse keşke dediğim oldu. Bundan önceki seminerlerde çok sıkıldığım olurdu. Hatta geçen sene sen söylediğinde acaba böyle olacak mı diye düşünüyordum . Ama şu anda keşke seneye de devam etse diye düşünüyorum.

3.2.8 Tabii. En olumlu sonucu benim motivasyonum yükseldi. Eksiğim ve artılarımı gördüm. Ne bileyim ben mutlu ayrıldım. Hep okuldan mutsuz ayrılan biriyken, hatta zamanın nasıl geçtiğinin farkına bile varmadık. Bunlar benim için önemli kriterler.

3.2.9 Benim söylediğim gibi kendi adıma olumlu ve olumsuz taraflarımı görmemi sağladı. Benim kendime ve öğretmenliğime olan güvenimi artırdı. Bir de geleceğe dair ümidi taşımamı oluşturdu. Her zaman değişime dair inancımı ve değişim şart fikrimi destekledi. Aslında çok güzel bir meslek.

3.2.10 Sema'nın dediği gibi bu bir süreçti. Hepsi birbirine bağlı gitti. Hepsini apayrı değerlendiremiyorum bu yüzden. Süreci bizim belirlemiş olmamız, moda mod bir şeyler olmadan, şunu yapsak iyi olur diye bir yol izlemiş olmamız zaten sonuca gidecek bir yol izlememizi sağladı.

3.2.11	Bir de biz aynı kurum içerisinde birbirini çok da tanıyan kişiler değiliz, öğretmen olarak. Bu uygulama sürecinde birbirimizi de tanıdık. Bu süre birbirimizi kişisel ve mesleki olarak tanımamızı sağladı. Dolayısıyla bundan sonraki kısımda artı olarak bilgi paylaşımı güvenmekle oluyor. Bundan sonraki süreci artı olarak şekillendirebiliriz.
3.2.12	Aynen. Atladığımız şeyleri ya da bildiğimiz şeyleri hayata geçiremiyorduk, onları görmemizi ve yapmamızı sağladı bence. Farklı uygulamalar farklı yorumlamalar etkili oldu. Buradaki konuşmalar bizleri çok olumlu yerlere getirdi. Kendi adıma kalıcı şeyler edindim. Öğretmen kontrol listesi oluşturmak ve ayrıca dersin işlenişine yönelik küçük notlar almak, her zaman yapabileceğimiz şeyleri kazandırdı. Uzun uzun düşünsek kişisel olarak yapabileceğimiz şeylerdi, ama bugüne kadar yapmadığımıza göre bu ortam çok daha olumlu oldu. Bana kattığı en önemli şey mesleki sohbetin ne kadar önemli oluğunu gördüm. Bütün meslekler için
3.2.13	Kayıtları kesit olarak izlememiz zayıf kalan bir yandı bence. Bütünlük açısından daha iyi olabilirdi. Zaman bizim için olumsuz bir etki oldu.
3.2.14	Tek eksiğimiz zamandı sanki.
3.2.15	Belki önceden izleyebilirdik. Daha önce hiç aklımıza gelmedi. Ama önceden izleyerek notlar alabilirdik. Tek eksiği bence oydu.

Kod	**Üçüncü Eylem Planı Araştırmacı Günlüğünden Alıntılar**
3.a1	Toplantı gayet güzel geçti. Artık nerdeyse bir araya gelip sohbet ediyormuşuz gibi güzel bir paylaşım ortamı oldu. Katılımcılar birbirlerine yönelik görüşlerini gayet olumlu ve yapıcı bir şekilde dile getirdiler. Hemen hemen her toplantıda birbirlerinin sözlerine atıfta bulunmaları, meslektaşların birbiri üzerinde daha etkili olduğunu düşündürüyor. Tabii iyi bir işbirliği ve iletişim ile.
3.a2	Şu ana kadar görebildiğim herkesin kendi davranışlarını gözden geçirmesi. Bence güzel bir noktadayız. Aslında toplantı dışında da yaptığımız çalışmalar ile ilgili paylaşımlarda bulunuyoruz. Okulda da toplantılarımız bir merak konusu oldu bile.
3.a3	En mutlu olduğum şey de katılımcıların mesleki gelişime yönelik farkındalık oluşturmaları. En azından artık kafalarında yeni fikirler var.

Kod	Üçüncü Eylem Planı Sinem Öğretmenin Günlüğünden Alıntılar
3.b1	Kendi eksikliklerimizi ya da arkadaşlarımızın belirttiği önemli noktaları keşfettik. Bu olay gerçekten çok olumlu oldu. Çok ince ayrıntıları fark edip bir sonraki çalışmada uygulanabileceğini ya da gördüğümüz aksaklığı giderip bir sonraki çalışmalarda uygun planlama yapılabileceğini gördük. Yine özeleştiri yapabildik. Bu benim çok hoşuma gidiyor. Üniversitede kuralına uygun öğrendiğimiz birçok konuyu uygulamadığımızı, bildiğimiz birçok özel eğitim detaylarını kullanmadığımızı fark ettim. Biz özel eğitimciler galiba eğitim sisteminde yapılan alan değişikliği vs. ile kendimizi, motivasyonumuzu, mesleğe bakış açımızı olumsuzlaştırdık.
3.b2	Sınıf yönetimi ile ilgili çok değil üç sene öncesine göre uyguladığım etkinlikleri, çalışmaları uygulamadığımı ortama uyup kendi motivasyonumu düşürdüğümü üzülerek gördüm. Bu çalışmaların mesleğim açısından olumlu sonuçlanacağını düşünüyorum.
3.b3	Kendimi sorguladığım, özeleştiri yaptığım bir sürecin ardından çalışmaları sonlandırdık. Gerçekten benim için güzel geçen bir süreçti. Unuttuğum bir çok şeyi hatırladım. Aslında kendi hatalarımız yüzünden kendimizi iyice yorduğumuzu fark ettim. Sınıf ortamında önleyici sınıf yönetimine uygun çalışmalarla daha yaratıcı ve farklı etkinliklerle öğrenci problem davranışlarının azaltılabileceğini fark ettim. Aslında hatırladım. Çevremizdeki okul ve çalışanlarına göre hareket ettiğimizi, okul kültürünün motivasyonumu azalttığını düşünüyorum

Kod **Üçüncü Eylem Planı Zehra Öğretmenin Günlüğünden Alıntılar**

Bu hafta derslerden önce kendi küçük not kağıtları hazırladım. Dersin işlenişine yönelik kağıtlardı. Planlama yapıyoruz, fakat bu planlamalar haftalık, aylık şeklinde konulara göre farklılaşıyor.

ÖRN:

Önce sohbet et. Malzemeleri incelemelerine izin ver gibi.

….. yöntemle öğretim yap

3.c1 ….. etkinliğini yap

…….şarkısını dinle.

Son değerlendirme yap

Pekiştireç- sosyal pekiştireç….şeklinde kısa notların olduğu kağıtları.

Bu kağıtta ders sırasında masamda durdu. Gerçekten işe yaradı. Dersin daha akıcı hale gelmesini sağladı. Ders süresini daha anlamlı kullanmamı sağladı. Ders sırasında gereksiz boşlukların oluşmasını büyük ölçüde engelledi.

Ders kayıtlarını izledik. Genel olarak izlediğimiz kadarıyla değerlendirme yapmaya çalıştık. Tabi tüm kayıtları izlemek için yeterli zaman **3.c2** olabilse,üzerinde daha çok konuşabilsek, çok daha sağlıklı bir değerlendirme olabilirdi

Ama derslerden kısa kesitler izlemek bile gayet iyi oldu. Kendimizi izlemek ayrı bir deneyim ve farklı çıkarımlar sağladı. Diğer arkadaşları izlemek uygulamaları görmemizi sağladı. Gayet verimli geçti. Kayıtları izlerken en çok dikkatimi çeken şey başarılı çocuğu çok az pekiştirdiğimiz oldu. **3.c3** Problem davranış gösteren yada zor öğrenen çocuklarla daha çok ilgilenip başarılı çocuğun biraz ikinci planda kaldığı fark edildi.Kendi adıma özellikle bu duruma daha çok dikkat etme kararı aldım. Bu kayıtlarda zayıf ve güçlü yönlerimizi gördük. Artık sona yaklaşıyoruz. Son kayıtlar alınacak. Çok güzel bir çalışmaydı.

Artık daha enerlik ve daha planlı geçiyor dersler. Sohbetlerimiz sırasında " buna artık daha çok dikkat etmeliyim" diye düşündüğüm her şeye dikkat etmeye çalışıyorum. Kamera kaydı yapılmayan derslerde de sürekli konuşulanlar aklıma geliyor. Bu beni motive ediyor. Başarılı olduğum yönlerimi daha iyi göreme fırsatım oldu, bu da bana kendimi iyi hissettirdi. Aslında küçük detaylar yüzünden bazı derslerimin verimsiz geçtiğini gördüm. Boş yere meslek adına doyuma ulaşamadan keyifsiz bazı dersler ve günler geçirdiğimi fark ettim. Gücümü gördüm. O küçük detayları halledip **3.c4** kendime göre basit düzenleme ve uygulamalara gittiğim zaman her şeyi nasıl değiştirebileceğimi fark ettim. En önemlisi bun çalışma esnasında meslek hayatımda, tüm sınıflarda her zaman uygulayabileceğim, kullandığım zaman çok fazla faydasını gördüğüm yeni şeyler kazandım.

- Etkinlikleri içeren ders planlama notları
- Öz değerlendirme formu
- Kamera kayıtları
- Sınıfı öğretmen ve öğrenci motivasyonuna göre düzenlemek. Gibi bazı şeyleri her zaman uygulayabileceğim.