ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
SPOR EĞİTİMİ PROGRAMI

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ, MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU ARACILIĞIYLA 21. YÜZYIL BECERİLERİNİ ORTAYA ÇIKARMA SÜREÇLERİNİN KEŞFEDİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA GÖKHAN SAÇMALIOĞLU

ANKARA
AĞUSTOS, 2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
SPOR EĞİTİMİ PROGRAMI

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ, MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU ARACILIĞIYLA 21. YÜZYIL BECERİLERİNİ ORTAYA ÇIKARMA SÜREÇLERİNİN KEŞFEDİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA GÖKHAN SAÇMALIOĞLU

DANIŞMAN: DOÇ. DR. FERDA GÜRSEL

ANKARA
AĞUSTOS, 2019

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Mustafa Gökhan SAÇMALIOĞLU adlı öğrencinin hazırladığı "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının, Mesleki Öğrenme Topluluğu Aracılığıyla 21. Yüzyıl Becerilerini Ortaya Çıkarma Süreçlerinin Keşfedilmesi" başlıklı bu çalışma Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı / Spor Eğitimi Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Doç. Dr. Nevin GÜNDÜZ	.....
Üye	Doç. Dr. Ferda GÜRSEL	.....
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALAGÜL	.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Mustafa Gökhan SAÇMALIOĞLU

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ, MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU ARACILIĞIYLA 21. YÜZYIL BECERİLERİNİ ORTAYA ÇIKARMA SÜREÇLERİNİN KEŞFEDİLMESİ

SAÇMALIOĞLU, Mustafa Gökhan
Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ferda GÜRSEL
Ağustos 2019, xii + 89

21. Yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler ile toplumun ihtiyaçları, öğrenenlerin ve öğretmenlerin özellikleri değişmiştir. Günümüzde eğitimin temel amacı, 21. Yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir. Öğretmenlerin bu becerilere sahip olmalarının ve öğrencilerine aktarmalarının önemi sıkça vurgulanır, ancak öğretmen eğitimi süreçlerinde bu becerileri açıkça hedef alan çalışmalar sınırlıdır (Thieman, 2008; Aydeniz, 2017).

Öğretmenlerin 21. Yüzyılda ihtiyaç duyulan üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri için, geleneksel öğretmen merkezli eğitim yaklaşımında bir değişime ihtiyaç duyulur. Bu değişim, bilgi odaklı olan niceliksel öğrenmeden, beceri merkezli bir öğrenme anlayışına doğru odağı değiştirmeyi gerektirir. Mesleki öğrenme topluluğu (MÖT) bağlamları, tartışma, analiz ve problem çözme yoluyla akran etkileşimini artırarak farklı bir öğrenme yaklaşımı sunar (Hord, 1997).

Bu nedenle bu çalışma, Beden Eğitimi öğretmen adaylarının, 21. Yüzyıl öğrenme becerilerini mesleki öğrenme topluluğu bağlamında nasıl ortaya çıkardıklarını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu durum çalışması beden eğitimi öğretmen adaylarının seçmeli dersinde yeni oluşturulmuş bir mesleki öğrenme topluluğunda 12 hafta boyunca 21. Yüzyıl becerilerini nasıl ortaya çıkardıklarını incelemiştir.

Katılımcılar, Ankara'da bir devlet üniversitesinde Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencisi ve "Beden Eğitiminde Multidisipliner Yaklaşım" seçmeli dersini alan altı beden eğitimi öğretmen adayı; uzman rolünde, dersin sorumlu öğretim elemanı ve araştırmacı rolünde bir katılımcı olmayan gözlemcidir.

Veriler gözlemci alan notları, öğretmen adayları ile süreç başı ve süreç sonu odak grup görüşmeleri, mesleki öğrenme topluluğunun haftalık toplantılarının ses kaydı, öğretmen adaylarının ders sonrası yansımaları ile toplanmıştır. Veriler tematik analiz kullanılarak analiz edilmiş ve ortaya çıkan temalar bulgular "münakaşadan münazaraya" ve "düşün/ üret/ değerlendir" isimli iki tema altında incelenmiştir. Veriler, birbirine güvenen ve saygı duyan öğretmen adaylarının bir mesleki öğrenme topluluğu bağlamında, akranları ile etkileşime girdiklerinde 21. Yüzyıl öğrenme becerilerine ihtiyaç duyduklarını ve verilen görevleri tamamlamak üzere bu becerileri ortaya çıkardıklarını göstermiştir.

Sonuç olarak, mesleki öğrenme toplulukları, öğretmen adaylarının hem meslekleri ile ilgili bilgileri hem de 21. Yüzyılda ihtiyaç duydukları becerileri öğrenmeleri için uygun bir bağlam olabilir. Öğretmen eğitimciler öğretmen adaylarının mesleki öğrenme süreçlerinde, öğrenme toplulukları aracılığıyla 21. Yüzyıl becerilerini deneyimlemeleri için uygun ortamlar oluşturabilirler.

Anahtar Sözcükler: 21. Yüzyıl becerileri, Mesleki öğrenme topluluğu, Beden Eğitimi öğretmen adayları.

ABSTRACT

EXPLORING THE PROCESS OF PRE-SERVICE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' USING 21ST CENTURY SKILLS THROUGH PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY

SAÇMALIOĞLU, Mustafa Gökhan
Master Degree, Department of Physical Education and Sports
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ferda GÜRSEL
August, 2019, xii + 89

With the technological developments in the 21st century, the needs of the society and the characteristics of learners and teachers have changed. The main purpose of education today is to train individuals with 21st century skills. The importance of teachers having these skills and transferring them to their students is frequently emphasized, but there are limited studies that explicitly target these skills in teacher education programs (Thieman, 2008; Aydeniz, 2017).

A change in the traditional teacher-centered approach to education is needed for teachers to develop the higher-order thinking skills needed in the 21st century. This shift requires changing the focus from knowledge-oriented quantitative learning to a skill-centered understanding of learning. Professional Learning Community (PLC) contexts provide a different learning approach by increasing peer interaction through discussion, analysis, and problem solving (Hord, 1997).

Therefore, this study aims to explore how pre-service physical education teachers develop 21st century learning skills in the context of PLC. This case study examines how pre-service physical education teachers have developed 21st century skills for 12 weeks in a newly formed Professional Learning Community in the elective course "Multidisciplinary Approach in Physical Education".

The participants were six pre-service physical education teachers who choose "Multidisciplinary Approach in Physical Education" elective course in physical education and sports teaching department of sports sciences faculty in a public university in Ankara; one responsible lecturer of the lesson in the role of researcher, and one non-participant

observer in the role of researcher. Data were collected by observer field notes, focus group interviews with pre-service teachers at the beginning and at the end of process, audio recording of weekly meetings of PLC, and reflections of pre-service teachers. The data were analyzed using thematic analysis, and the emerging themes were “from arguing to discussing” and “create/share/try”. The data showed that when trusting and respecting pre-service physical education teachers interact with their peers in the context of a Professional Learning Community they need 21st century learning skills to complete the assigned tasks.

As a result, Professional Learning Community can be a suitable context for pre-service teachers to learn both their knowledge of the profession and the skills they need in the 21st century. Teacher trainers can create suitable environments for pre-service teachers to experience 21st century skills through Professional Learning Community in pre-service teachers professional learning processes.

Key Words: 21st Century Skills, Professional Learning Community, Pre-service Physical Education Teacher.

ÖNSÖZ

Bu tez, Doç. Dr. Ferda Gürsel'in rehberliği ve ilhamı olmadan mümkün olmazdı. Bu süreçte her zaman bana destek olan ve sabırla beni yönlendiren bir kaynağa sahip olduğum için minnettarım. Ayrıca her zaman yol gösteren ve ışık tutan kıymetli hocam Dr. Özlem Alagül' e ve tez savunmamda yaptığı katkılar ve öneriler için Doç. Dr. Nevin Gündüz' e teşşekkürü bir borç bilirim. Süreç boyunca her koşulda beni cesaretlendiren ve yanımda olan kıymetli aileme ve eşime teşekkür ederim. Son olarak, bu çalışmaya katılmakta gönüllü olan ve topladığım verileri paylaşmama izin veren; veri toplama sürecinde sabır gösteren katılımcılarıma şükranlarımı sunarım.

İlke'ye ...

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
ÖNSÖZ viii
İÇİNDEKİLER x
KISALTMALAR xii
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem 1
1.1.1. 21. Yüzyılda Yaşam ve Değişen İhtiyaçlar 1
1.1.1.1. 21. Yüzyıl Becerileri 3
1.1.1.1.1. 21. Yüzyılda Öğrenme ve İnovasyon Becerileri 5
1.1.1.2. Öğrenme Ortamlarında 21. Yüzyıl Becerileri 15
1.1.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinde 21. Yüzyıl Becerileri 16
1.1.1.4. Öğretmen Eğitiminde 21. Yüzyıl Becerileri 18
1.1.1.5. 21. Yüzyıl Öğrenme Ortamları 19
1.1.2. Öğrenme 21
1.1.2.1. Mesleki Öğrenme Topluluğu 22
1.1.2.1.1. Beden eğitiminde MÖT 24
1.2. Amaç 25
1.3. Önem 25
1.4. Sınırlılıklar 28
BÖLÜM 2 30
YÖNTEM 30
2.1. Araştırma Deseni 30
2.2. Katılımcılar 31
2.3. Araştırmacının Rolü 32

2.4. Veri Toplama Araçları 34
2.4.1. Mesleki öğrenme topluluğu Etkileşimleri 34
2.4.2. Alan Notları 35
2.4.3. Odak Grup Görüşmeleri 35
2.4.4. Yansımalar 36
2.5. Prosedür 36
2.6. Verilerin Analizi 37
2.6.1. İnanılırlık (Trustworthiness) 38
BÖLÜM 3 40
BULGULAR VE YORUMLAR 40
BÖLÜM 4 61
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 61
4.1. Sonuçlar 61
4.2. Öneriler 62
KAYNAKLAR 64
EKLER 78
EK 1. Multidisipliner Ders Planı Şablonu 79
EK 2. Yansıma Soruları (İlk üç hafta) 81
EK 3. Yansıma Soruları (Dördüncü, beşinci ve altıncı hafta) 82
EK 4. Süreç Başi ve Süreç Sonu Odak Grup Görüşme Sorulari 83
EK 5. Süreç Başi ve Süreç Sonu Odak Grup Görüşme Sorulari 84
EK 6. Gözlem Formu 85
EK 7. Etik Kurulu Karar Örneği 86
BENZERLİK BİLDİRİMİ 87
ÖZGEÇMİŞ 88

KISALTMALAR

ATCS21 : Assesment ve Teaching of 21st Skills-ATCS21 (21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi Projesi

PLC : Professional Learning Community (Mesleki Öğrenme Topluluğu)

MEB **:** Millî Eğitim Bakanlığı

MÖT **:** Mesleki öğrenme topluluğu

NEA : National Education Association (Ulusal Eğitim Derneği)

P21 : Partnership for 21st Century (21. Yüzyıl için Ortaklık)

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

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem

1.1.1. 21. Yüzyılda Yaşam ve Değişen İhtiyaçlar

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler sayesinde eğitimin erişilebilirliği artmaya, yeni sanayiler oluşmaya, üretkenlik artmaya ve hayat kalitesi yükselmeye devam etmektedir (Aydeniz, 2017). Bu gelişmelerle birlikte artan küreselleşme, değişen işgücü talepleri, ekonomik baskılar ve rekabetin hızla değişmesi, öğrencilerin 21. yüzyıl bağlamında başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri geliştirmeye yeni bir aciliyet katmaktadır (Lichtenberg, Woock ve Wright, 2008). Küreselleşme, teknoloji, göç, uluslararası rekabet, değişen pazarlar, çevresel ve politik zorluklar; öğrencilerin 21. yüzyıl bağlamında başarılı olmaları için daha fazla çaba harcamalarını gerektirmeye başlamıştır (Berry, 2011). Bu ihtiyaç öğrencilerin topluma katkıda bulunmaları ve topluma hazır olmaları için gerekli olan becerilerin yeniden tanımlanmasını gerektirmiştir (Wilmarth, 2010).

Kaynaklara erişimin kolaylaştığı günümüz dünyası göz önüne alındığında, bireylerin toplum yaşamında başarılı vatandaşlar olabilmelerinin yolu okullarının kaliteli, yaratıcı ve girişimci bir işgücünü ne derecede üretebildiğinden geçmektedir (Dede, 2009). Bir ülkenin gelişimi, bilimsel çalışma yapabilme kapasitesine, teknolojisinin gelişimine, girişimcilik ortamı ve inovasyon yapabilme kapasitesine bağlıdır (Aydeniz, 2017). 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan beceriler, özellikle gelişmiş bilgi ve iletişim teknolojilerinin ortaya çıkması açısından farklıdır (Dede, 2009; Shute ve Becker, 2010).

21. yüzyıl yaşamı bireylerin yeni becerilere sahip olmasını gerektirmektedir (Dede, 2009; Wagner, 2008, Berry, 2011). Günümüz toplumlarının ihtiyacı problemleri kendi başına çözen insanlar değildir (Germaine, Richards, Koeller ve Irastorza, 2016). Bunun yerine ekip arkadaşları ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini kullanarak, bilgiyi araştırabilen, yapılandırabilen, yaratıcı, yeniliklere açık, grup içinde etkin iletişim

ve iş birliği yetenekleri sergileyebilen ve problemlere çok yönlü çözümler üreten, analitik düşünebilen ve bilgiyi örgütleyebilen bireylere ihtiyaç vardır (Velez, 2012; Aydeniz, 2017). Bu değişimlerin ortak noktaları etkili iletişim ve dayanışmayı öne çıkarmaktadır. Bu beceriler günümüz dünyasında bireylerin yalnızca çalışma hayatlarında değil, günlük hayatlarında da farklı kültürlerden olan insanlar ile etkili iletişim kurabilmelerini ve birlikte yeni sorunlara çözümler üretebilmelerini sağlar (Bashir, 2013). Bu nedenle eğitim yaklaşımları, öğrencilerin etkili iletişim kurabilme ve dayanışma becerilerini geliştiren uygulamalara dayanmalıdır (P21, 2006; Wagner, 2008; Aydeniz, 2017; OECD, 2012). Bu artan inovasyon kültürü çağrısı, eğitim ortamlarında yaratıcı düşünmeyi ve ekip çalışmasını teşvik eden, böylece yeni bilgilerin yaratılmasını kolaylaştıran yaklaşımlar gerektirmektedir (Pacific Policy Research Center, 2010). Bir başka deyişle öğrencilerin, bilgiye ulaşma, mevcut bilgileri organize etme, bilgileri birbiriyle ilişkilendirme, anlaşılır bir şekilde başkalarına sunma ve paylaşma, bu sayede yeni ve yaratıcı çözümler üretebilme gibi becerileri kazanmaları günümüz dünyasının ön şartlarındandır (P21, 2006; Germaine ve diğ., 2016).

Eğitimciler, hükümetler, vakıflar, işverenler ve araştırmacılar bu becerileri "21. Yüzyıl becerileri", "üst düzey düşünme becerileri", "daha derin öğrenme sonuçları" ve "karmaşık düşünme ve iletişim becerileri" terimleriyle ifade eder (Asia Society, 2012; Wagner, 2008; P21, 2006). Bunlar arasında en yaygın kavram *"21. Yüzyıl becerileri"* kavramıdır. Son yıllarda, 21. yüzyıl becerileri kavramı eğitim alanında kilit bir kavram olarak gelişmiştir (Velez, 2012). 21. yüzyıl becerileri kavramı, öğrencilerin küresel vatandaşlar olabilmeleri ve karmaşık bir yaşamda başarıyı yakalayabilmeleri için okulların öğretmesi gereken bir dizi beceriyi ifade eder (Berry, 2011). Lichtenberg, Woock ve Wright (2008), günümüzde çalışma hayatına yeni girecek bireylerden dahi bu becerilerin beklendiğini belirtmektedir.

Eğitim sistemleri, 21. yüzyıl becerilerini geliştirme süreçlerinde öğrencilerin karşısına ekonomik ve toplumsal zorunluluklar çıkarır. Ekonomik mantık, günümüzde bilgisayarların ve makinelerin yalnızca rutin bilgi ve becerilere sahip kişilerin yapabildiği işleri yapabileceklerinden dolayı işyerinde temel beceri setleri olan daha az kişiye ve üst düzey düşünme becerileri olan daha fazla kişiye ihtiyaç duyduğu anlamına gelir (Asia Society, 2012). Global dünya bağlamında, rutin olmayan problemlerin ve ortamların getirdiği arz ve taleplere, karmaşık düşünme ve iletişim becerilerini uygulayabilen çalışanlar cevap verebilecektir (Wagner, 2008). Okulların, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye odaklanmaları için güçlü bir toplumsal gerekçe de vardır.

Bireyler haber öğelerini analiz edebilmeli, önyargıları belirleyebilmeli, eğitimli bir şekilde oy kullanabilmeli, sosyal problemleri ele almak için politikalar önerebilmeli, toplumsal sorunlara çözümler üretebilmeli, görüşlerini kamusal alanlarda paylaşabilmeli, haklarını savunabilmelilerdir (P21, 2006; Asia Society, 2012).

Bu değişen ihtiyaçları karşılamak için bireylerin sahip olması gereken beceriler *"21. Yüzyıl becerileri"* olarak adlandırılmaktadır (P21, 2006; Asia Society, 2012; Wagner, 2008). 21. yüzyıl becerileri terimi, iş ve toplum yaşamında başarının önkoşulları olarak görülen bilgi, beceri ve eğilimlerin genel bir tasviridir (Germaine ve diğ., 2016).

1.1.1.1. 21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl becerileri elbette ilk kez karşılaşılan ve önemi yeni fark edilen beceriler değildir. Antik çağlardan itibaren 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen beceriler önemli görülmüştür. Bu anlayış 2500 yıl öncelere, Sokrates, Platon ve Aristoteles'in yazılarına kadar görülebilir (Paul, Elder ve Bartell, 1997). Sokrates ve Platon iletişim becerileri ve eleştirel düşüncenin savunucuları olurken, Aristotle, iş birliğinin ve başkalarıyla ortaklaşa çalışmanın önemini belirtmiş; bireysel ya da ortak yaratıcı icatlar ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Brenegar, 2004). Rotherham ve Willingham (2009), 21. yüzyıl becerileri olarak anılan becerilerin, tarih boyunca insani ilerlemenin ana bileşenleri olduğunu belirtmiş ve "yeni olan becerilerin ne olduğu değil ne ölçüde bunlara ihtiyaç duyulduğudur; kolektif ve bireysel başarı bu becerilere sahip olmaya bağlıdır" demişlerdir. Yani tarih boyunca önemli görülen bu beceriler oldukça kritik hayatta kalma becerilerine dönüşmüş durumdadır (Wagner, 2008). Günümüzde bu becerilerden yoksun olarak mezun olan gençlerin, çağa ayak uydurmaları oldukça zor görülmektedir (Wagner, 2008; OECD, 2009; P21, 2006).

21. Yüzyıl becerilerini açıklamak için pek çok farklı çerçeve geliştirilmiştir (P21, 2006; Wagner, 2008; Asia Society, 2012; Soland, Hamilton ve Stecher, 2013). Öncelikle tüm 21. yüzyıl beceri çerçeveleri, öğrenciler arasında temel akademik konu bilgisinin ve anlayışının geliştirilmesini gerektirir (Rotherham ve Willingham, 2010; P21, 2006). Bazı çerçeveler teknolojiyi vurgularken, bazıları ise tutum ve değerleri daha çok vurgulamaktadır (Soland, Hamilton ve Stecher, 2013; Wagner, 2008; National Research Council, 2010). Ancak çoğu, benzer karmaşık düşünme, öğrenme ve iletişim becerileri türlerine odaklanır ve bu becerilerin hepsi temel konu bilgisini ve ortak anlamları gerektirir (Rotherham ve Willingham, 2010).

Soland, Hamilton ve Stecher (2013)'e göre bu beceriler; bilişsel beceriler (akademik ustalık, eleştirel düşünme ve yaratıcılık); kişilerarası beceriler (iletişim ve iş birliği, liderlik ve küresel farkındalık); ve içsel becerilerdir (zihniyetlerin büyümesi, öğrenmeyi öğrenme, içsel motivasyon ve metanet).

Başka bir tanıma göre 21. yüzyıl yaşamı, çalışma hayatı ve vatandaşlığı için öğrencilerin yedi hayatta kalma becerisine sahip olmaları gerekir; (1) eleştirel düşünme ve problem çözme, (2) iş birliği ve liderlik, (3), esneklik ve uyum sağlayabilirlik, (4) öncülük ve girişimcilik, (5) etkili sözlü ve yazılı iletişim, (6) bilgiye erişme ve analiz etme ve (7) merak ve hayal gücü (Wagner, 2008).

OECD (2009), gençlerin zamanlarının bilgi toplumlarında etkili çalışanlar ve vatandaşlar olması için hayati olduğu düşünülen bilişsel, içsel, kişiler arası ve teknik 21. yüzyıl becerilerini üç temel boyutta kavramsallaştırır: kaynak ve ürün olarak "bilgi"; sanat, iş birliği ve bilgi iletişim teknolojisini kullanma için "yazılı ve sözlü iletişim"; ve sosyal sorumluluk, eleştirel düşünme, karar verme ve sosyal farkındalık için "etik ve sosyal etki".

Ulusal Araştırma Konseyi tarafından (National Research Council-NRC), 2010 yılında 21. yüzyıl becerileri üç ana başlık altında şu şekilde toplanmıştır;

Bilişsel Beceriler: Üst düzey problem çözme becerisi, eleştirel düşünme, sistematik düşünme;

Kişilerarası Beceriler: Güçlü iletişim, sosyal beceriler, takımla çalışma, kültürel duyarlılık ve çeşitlilikle ilgilenme;

Öze Dönük Beceriler: Öz yönetim, zaman yönetimi, kişisel gelişim, öz düzenleme, uyum ve icraat (NRC, 2010).

21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi Projesi (Assesment ve Teaching of 21st Skills-ATCS21) 2012 yılında dünyanın farklı yerlerinden 250 araştırmacının katılımıyla başlatılmış ve 21. yüzyıl becerilerini dört grup altında toplamıştır: *Düşünme Yolları*; yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, öğrenmeyi öğrenme, üst biliş; *Çalışma Yolları*; İletişim, iş birliği; *Çalışma Araçları*; Bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı; *Dünyada Yaşam*; Yerel ve küresel yurttaşlık, yaşam ve kariyer becerileri, kişisel ve sosyal sorumluluk (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci ve Rumble, 2010.

ABD'de aralarında öğretmenlerin, eğitim uzmanlarının, geleceğin işleri üzerinde kafa yoran teknolojik şirketlerin CEO'larının bulunduğu 32 üyeli bir çalışma grubu tarafından detaylı bir "21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi" geliştirilmiştir (P21, 2006). Bu

çerçeve öğrencilerin 21.yüzyılda hayatlarında başarılı olmaları ve demokratik bir sistemde örnek vatandaş olmaları için gerekli olan bilgi, beceri ve yetkinliklerin ne olacağını belirlemiştir. "21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık (The Partnership for 21st Century Skills-P21)" adlı kuruluş hazırladığı bu çerçevede yetkinlik alanlarını "21. Yüzyıl Temaları, Öğrenme ve İnovasyon Yetkinlikleri, Enformasyon-Medya ve Teknoloji Yetkinlikleri, Yaşam ve Kariyer Yetkinlikleri" olarak dört ana başlık altında açıklamıştır. "Öğrenme ve İnovasyon yetkinlikleri" başlığının altında öğrenme ve yenilik becerileri olarak "eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği belirtilmiştir (4C: Critical Thinking and Problem Solving, Creativity, Communication, Collaboration).

Ayrıca uluslararası kurum ve kuruluşların yanı sıra farklı araştırmacılar da 21.yüzyıl becerilerini tanımlamaya ve sınıflandırmaya yönelik çalışmalar yapmıştır (Dede, 2009; Silva, 2009; Lai ve Viering, 2012). Bu çalışmaların büyük kısmında benzerlik gösteren beceriler P21' in 4C olarak adlandırdığı öğrenme ve yenilik becerileridir. Ayrıca bu çerçeve, diğerlerinden daha ayrıntılı ve açık olmasının yanısıra, bugün dünyanın çoğu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerindeki müfredat reformlarında referans olarak görülmektedir (P21, 2006; Bashir, 2013; OECD, 2012; Aydeniz, 2017). Bu sebeple, bu çalışmada hem alanyazındaki yaygınlığı hem de çalışmanın amacı ve uygulama süreci göz önünde bulundurularak, açıklanmaya çalışılan beceriler eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği olarak belirlenmiştir. Çünkü bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme becerilerini nasıl kullandıkları araştırılacaktır ve öğrenme becerilerine en açık vurguyu P21 çerçecesi yapmaktadır. Ayrıca uygulama sürecinde öğretmen adayları iş birliği içinde bir ders planı hazırlayacaklarından, bahsedilen dört beceri daha da önem kazanmaktadır.

1.1.1.1.1. 21. Yüzyılda Öğrenme ve İnovasyon Becerileri

Yaratıcılık

21. yüzyıl öğrenme becerilerinden yaratıcılığa ve yaratıcı bireylere uzun zamandır devam eden bir ilgi vardır (Sternberg ve Lubart, 1999). Çağlar boyunca, Shakespeare ve Freud gibi kültürel ve akademik aydınlar da yaratıcılık konusunu ele almıştır (P21, 2006). Yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin 21. yüzyıl becerileri içinde öne çıkıyor olması devam eden ilginin bir kanıtıdır (Griffin, McGaw ve Care, 2012; Trilling ve Fadel, 2009). Kaufman ve Beghetto (2009), 1950'li yıllardan beri yaratıcılık ile ilgili araştırmaların

arttığını belirtmişlerdir. O zamandan günümüze, yaratıcılık üzerine yüzlerce yayın yapılmıştır ve yaratıcılık literatürünün kapsamlı gözden geçirmeleri bulunmaktadır (Ferrari, Cachia ve Punie, 2009; Kozbelt, Beghetto ve Runco, 2010). Yaratıcılık ve yenilik konusundaki en önemli düşünürlerden biri olarak kabul edilen Sir Ken Robinson, yaratıcılığın tüm disiplinlere dahil edilmesi gerektiğini vurgular (Robinson, 2001).

Ekonomik, toplumsal ve küresel alanlarda yaratıcılık farklı problemlerin çözümünde başarıyı getirir, çünkü yaratıcılık sayesinde iş yaratabilecek, zorlukları çözebilecek, sosyal ve bireysel gelişmeleri motive edebilecek yenilikler ortaya çıkacaktır (P21, 2006). Araştırmalar, günümüz dünyasında yaşanan sorunların daha yaratıcı çözümler gerektirdiğini, yaratıcı bireylerin daha yüksek akademik başarıya sahip olduklarını, işverenlerin daha yaratıcı iş adayları beklediklerini, yaratıcı uygulamalar kullanan ekiplerin daha yüksek performans sergilediğini, yaratıcı bireylerin ülkelerin ekonomik ve teknolojik hedeflerine ulaşmaları için daha faydalı katkıları olduğunu belirtmişlerdir (P21, 2006; Pearson, 2017). Bununla birlikte daha yaratıcı olmanın okulda daha fazla başarıya yol açıp açmadığı açık değildir. Çünkü yaratıcı kişiler bağımsız düşünme, uyumsuzluk ve risklere açıklık gibi niteliklere sahiptirler ve öğretmenler tarafından her zaman değer görmeyebilirler (Westby ve Dawson, 1995).

Kişinin yaratıcı başarıları, ortaya koyduğu ürünün yenilikleri ve faydaları ile değerlendirilmelidir (Plucker, Beghetto, Dow, 2004). Ancak araştırmalar bir kişinin yaratıcı potansiyeline katkıda bulunabilecek diğer faktörleri de ortaya çıkarmıştır (Griffin, McGaw ve Care, 2012; Trilling ve Fadel, 2009).

Amabile (1996), ilk çalışmalarında yaratıcılığı “bireysel veya birlikte çalışan küçük bir grup birey tarafından yeni ve yararlı fikirlerin üretilmesi” olarak tanımlamıştır. Daha sonra “açık uçlu bir göreve yeni ve uygun yanıt, ürün veya çözüm” olarak revize etmiştir (Amabile, 2012). Amabile'nin yaratıcılık modeli, yaratıcılığın dört ana bileşenini tanımlar; (1) olgusal bilgi ve teknik becerileri içeren alanla ilgili beceriler; (2) yaratıcılık ile ilgili süreçler (yeni bakış açıları ile ilgili bilişsel stilleri ve belirsizlik ve risk kabulü için bir hoşgörü yanı sıra düşünce ve ıraksak düşünme için sezgisel yaklaşım gibi kişilik yönleri); (3) içsel görev motivasyonu; (4) dışsal güdüleyiciler (örgütsel normlar veya bireye karşı işleyebilecek kısıtlamalar da dahil olmak üzere, yaratıcı sürecin gerçekleştiği sosyal çevre). Amabile' ye göre, yaratıcılığın ortaya çıkıp çıkmayacağını belirleyen bu etkenlerin birleşimidir (Amabile, 1996; 2012).

Runco'nun (1996) kişisel yaratıcılığının yorumlayıcı tanımı yaratıcılığı çok boyutlu bir bileşik olarak tanımlar. Runco'ya göre (1996) yaratıcılığı içeren ögeler; motivasyon, belirli bilişsel stiller (yeniliklere ilgi, bilgi arama ve belirsizlik için hoşgörü), mecazi mantık ya da alışılmamış düşünce biçimleri için bir yetenek, neyin ve nasıl dönüştürüleceğine dair karar ya da dikkatli seçim; yaratma niyeti ve bu niyetini desteklemek için süreçlerin, stratejilerin ve buluşların kullanımı, ilgili alan bilgisi ve deneyimidir. Runco ve Acar (2012), farklı düşüncenin yaratıcılık ile karıştırılmaması gerektiğini vurgulamışlardır.

Simonton'un (1997) yaratıcılık modeline göre, yaratıcı birey, bir dizi yaratıcı potansiyel (fikir üretme süreci) oluşturmak için fikirleri rastgele ve öngörülemeyen şekillerde birleştirir ve tam olarak gelişmek için en umut verici olanı seçer. Simonton, bu seçimin hem yaratıcı bireyden hem de içinde olduğu alandan etkilendiğini vurgular (yani yaratıcılığı geliştirmek "durumlu" bir iştir). Çünkü herhangi bir yaratıcılık ürününün, aynı disiplindeki belirli bir noktada değerlendirilmesi gerekir.

Benzer şekilde, Csikszentmihalyi (2014), kendi başına bir yaratıcılık tanımı sunmasa da onu üç sistemin kesişimi ile tarif eder; (1) yaratıcı başarının sergilenmesi gereken alan; (2) yaratıcı fikirlerin alınmasından ve korunmasından sorumlu olacak kültürel alan; (3) yaratıcı fikirlerin üretilmesinden sorumlu kişi (motivasyon, etkili ve bilişsel faktörler dahil). Csikszentmihalyi' nin (2014) savunduğu gibi, hiçbir yaratıcı başarı, bir boşlukta yorumlanamaz veya değerlendirilemez. Aksine, herhangi bir başarının uygunluğu, alan ve birey arasındaki karmaşık ve yinelemeli ilişkilere bağlıdır (Csikszentmihalyi, 2014).

Yaratıcılığın ortak bir tanımı, yeni ve değerli fikirler üretmenin bilişsel yeteneğidir (P21, 2016). Yani yaratıcılık sadece özgün ve benzersiz fikirler değil, aynı zamanda bazı amaçlara hizmet eden veya bazı ihtiyaçları yerine getiren fikirlerdir (Simonton, 1997; Csikszentmihalyi, 2014; P21, 2006; Pearson, 2017). Yaratıcılık, ilgiyi teşvik eden içsel motivasyondan doğar. Öğrenciler yaşamları ile ilgili dersler bulurlarsa, yeni bilgilerini öğrenmek ve yaratıcı bir şekilde kullanmak için içsel olarak motive olurlar Simonton, 1997; P21, 2016). Öğrenciler öğrenme yeteneklerini çerçevelendirdiklerinde ve başarısızlıkları öğrenme deneyimleri olarak gördüklerinde, yaratıcı olarak gelişmeye daha açık olurlar (Amabile, 1996; NEA, 2012). Yaratıcılık becerilerinin gelişimi çevre ve çevredeki destekleyici elementlerle yakından ilişkilidir (Rotherdam ve Willingham, 2010).

Çeşitli tanımlar arasında ortak olarak tutulan unsurlar, yaratıcı görevlere, alan bilgisine ve deneyime, geleneksel olmayan düşünceye ilişkin belirli bilişsel stillere, belirli kişilik özelliklerine ve destekleyici bir sosyal çevreye bağlıdır (Amabile, 1996; Runco, 1996; Simonton, 1997; Csikszentmihalyi, 2014). Bu elementlerin her biri, yaratıcı ifade için bir destekleyici faktör olarak görülebilir, ancak net bir tanım yapmak zordur. Kaufman ve Beghetto'nun (2009) belirttiği gibi, bu modelleri sentezlemeye çalışmanın zorluğu, yaratıcılık hakkında konuşmak için pek çok farklı yolun olmasıdır. Plucker ve diğ. (2004), "yaratıcılık" kelimesiyle ilgili doksan farklı makaleyi incelemiş, ancak bunların sadece %38'inin açık bir yaratıcılık tanımı sağladığını tespit etmiştir.

Pearson eğitim araştırmacıları, üniversite sınıflarında yaratıcılık eğitimi ve değerlendirmesi ile ilgili araştırma literatürünün gözden geçirilmesi için "21. Yüzyıl Öğrenim Ortaklığı" ile iş birliği yaparak yaratıcılığın kriterlerini; belirli bir konuda uzmanlık düzeyi, alışılmadık veya farklı düşünceye katılma becerisi, yaratıcı faaliyetlerde bulunmak için içsel motivasyon, belirsizlik toleransı ve risk alma tercihi gibi kişilik faktörleri ve kişinin yaratıcılığını sergilediği okulunu, evini veya iş yerini içerebilen yaratıcı ortamdaki destek seviyesi olarak belirlemişlerdir (P21, 2006; Pearson, 2017). Bu tez çalışmasında yaratıcılık özgün ve uygun bir multidisipliner ders planı olarak tanımlanmış; ürünün ortaya çıkma sürecinde P21 (2016) tarafından belirlenen kriterler araştırılmıştır.

Yaratıcılık doğrudan öğretilebilir bir şey olmadığından, yaratıcı bir zihni besleyen eğitimcilere olan ihtiyaç, literatürde çok önemli bir yer tutmaktadır (Schleicher 2012; Trilling ve Fadel 2009). Yaratıcılık ve yenilikçilik, küçük başarılar ve sık sık yapılan hatalar ile geliştirilebilecek yeni ve değerli fikirleri üretmek üzere başkalarıyla bir proje üzerinde çalışmayı ve çeşitli perspektiflere açık olmayı içerir (NEA, 2012). Yaratıcı insanlar beyin fırtınası, zihin haritası, karalamalar ve diyagramlar dahil olmak üzere çok çeşitli fikir oluşturma teknikleri kullanırlar; özgün fikirleri denemek, detaylandırmak, incelemek ve geliştirmek için çalışmakla ilgilenirler (Kaufman ve Beghetto, 2009). Öğrenciler için, belirli bir bağlam için gerçekten benzersiz ve yararlı fikir üretme yeteneklerinin, ilgili arka plan bilgisine oldukça bağımlı olduğunu akılda tutmak önemlidir (Amabile, 2012).

Yaratıcılığı olumlu etkileyecek bir öğrenme ortamı oluşturmak için etkinlikler, öğrencilerin alay veya ceza korkusu olmaksızın hata yapmalarına izin verecek, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatı bulabilecekleri ve uygulamaları hakkında geri bildirim alabilecekleri şekilde belirlenmelidir (McCoog, 2008). Öğrenci

özerkliği ve deneme fırsatlarının olduğu, hata yapma konusunda endişelerin olmadığı; iş birlikli ve eğlenceli fırsatlar ile karakterize bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır ve öğrencilere ürünlerinin değerlendirileceği performans kriterleri tanımlanmalıdır (Ma, 2006). Yeterli alan bilgisi eksikliği veya yaratıcı görevlerde bulunma motivasyonu gibi öğrencilerin yaratıcı potansiyellerine ulaşmalarını engelleyen faktörler belirlenerek öğrencilere problem çözme, kavramsal kombinasyonlar yapma ve beyin fırtınası yapma gibi stratejileri uygulama fırsatları zaman ve mekân esnekliği ile sağlanmalıdır (McCoog, 2008; Ma, 2006).

Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Günümüz bilgi toplumunda bireyler, bilgi yığını içinden, eksik veya yanıltıcı bilgilere rağmen gerekli bilgiye ulaşarak bilinçli kararlar verebilmelidir (P21, 2006). Bu gereksinim göz önüne alındığında, mantıklı düşünme, karar verme, tartışma ve problem çözmede merkezi bir rol oynadığına inanılan eleştirel düşünme, eğitimde sıkça tartışılan konulardan biridir (Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 2003). Genel olarak, eleştirel düşünme, yanlış tanımlanmış bilgiler karşısında problem çözmeyi içeren çok yönlü bir beceri olarak tanımlanır (Ennis, 1985; Sternberg, 2006; Facione, 1990; Quitadamo, Brahler ve Crouch, 2009).

Pek çok eğitim kuruluşu eleştirel düşünceyi her öğrencinin kazanması gereken temel bir beceri olarak görmektedir (Amerikan Kolejleri ve Üniversiteleri Derneği [Association of American Colleges and Universities], 2010; OECD, 2012). Eleştirel düşünürler tüm duyulardan, yazılı veya sözlü ifadelerden, gözlem, deney ve akıl yürütmeden elde ettikleri verileri bir araya getirirler (Facione, 1990; P21, 2006). Eleştirel düşünme bireyin tartışmaları safsatalardan ayırabilmesine, yargılama yetisinin gücüne, inançlarının şekillenmesine, yeğlemelerinin ve eylemlerinin doğru ve geçerli olmasına önemli katkıda bulunur (P21, 2006; Pearson, 2017).

Araştırmalar, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanmanın çeşitli nedenlerle önemli olduğunu göstermektedir. Örneğin eleştirel düşünme becerileri, yüksek öğretimde akademik başarıyı etkiler, yazma ve tartışma ile ilgili akademik sonuçları iyileştirebilir, işverenler eleştirel düşünme becerisine sahip çalışanlar ister ve ayrıca daha büyük eleştirel düşünme düzeyleri, yaşam kalitesinin artmasıyla ilişkilidir (P21, 2006; Pearson, 2017). Ayrıca eleştirel düşünme becerileri çalışma hayatı için de oldukça önemlidir. Amerikan Kolejler ve Üniversiteler Birliği'nin 2010 yılındaki araştırmalarına göre, 433 yüksek öğretim kurumundan gelen akademik görevlilerin yüzde

95'i eleştirel düşünmeyi öğrencilerin edinmesi gereken en önemli becerilerden biri olarak değerlendirmiştir. Benzer bir başka araştırmada, 400 işverene uygulanan ankette, katılımcıların yüzde 92'sinin eleştirel düşünceyi üniversite mezunlarında ihtiyaç duyulan en önemli becerilerden biri olarak tanımladığı tespit edilmiştir (Casner-Lotto & Barrington, 2006).

Facione (1990) kırk altı akademisyenle eleştirel düşünmeyi tanımlamak için bir araya gelmiştir ve uzmanlar eleştirel düşüncenin temel boyutlarını; "yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama, öz düzenleme" şeklinde belirtmişlerdir. Liu, Frankel, Roohr, (2014) mevcut eleştirel düşünme çerçevelerinin gözden geçirilmesine dayalı kendi eleştirel düşünme çerçevelerini önermişlerdir. Bu çerçeve beş boyuttan oluşmaktadır; İki analitik boyut: kanıtların değerlendirilmesi ve kullanımı, argümanların analizi;İki sentezle ilgili boyut: etkileri ve sonuçları anlama, sağlam ve geçerli argümanlar geliştirme; Analiz ve sentezle ilgili bir boyut: nedenselliğin ve açıklamanın anlaşılmasıdır.

Birçok eleştirel düşünme çerçevesine bakıldığında, aşağıdaki eleştirel düşünme bileşenleri üzerinde anlaşma sağlanmaktadır (Ennis, 1985; Facione, 1990; Liu, Frankel, Roohr, 2014):

- Kanıtlara bakma ve gerekçelendirme arama;
- İlgili bilgileri seçme;
- İlgisiz gerçeklerden ayırma;
- Bir bilgi kaynağının güvenilirliğini analiz etme;
- Bir argümanın gücünün belirlenmesi;
- İlişkileri ve alternatifleri belirleme;
- Ayırıcı örnekler ve karşı örnekler;
- Varsayımları, önyargıları ve mantıksal yanılgıları tanıma;
- Fikir ve hipotezi savunma;
- Geçerli sonuç ve çıkarımlar çizme.

Pearson eğitim araştırmacıları (2017) ise eleştirel düşünceye dair anlaşmazlığa açıklık getirecek yeni bir çerçeve önermektedir. Pearson Eleştirel Düşünme Çerçevesi dört ana boyut içerir:

- Sistem Analizleri (systems analysis): Bir sistemi anlamak için değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleme (Sorun giderme, düşünme sistemleri, problem çözme, bilimsel muhakeme, analiz)

- Kanıt Analizleri (argument analysis): Verilere veya isteklere dayanan mantıksal sonuçların çizilmesi (tümdengelim, tümevarım, Problem çözme, muhakeme, Karar verme, Veri ve bilgi okuryazarlığı sonuç çıkarma Veri analizi).
- Eser (creation): Kanıt sentezine dayanan bir strateji, teori, yöntem veya argüman oluşturulması (Sentez, Hesaplamalı düşünce, Diyalektik tartışmalar, Tasarım Planlama)
- Değerlendirme (evaluation): Prosedürlerin veya çözümlerin kalitesinin yargısı (Eleştiri, denetleme, değerlendirme, doğrulama) (P21, 2016; Pearson, 2017).

Bu tez araştırmasında: Sistem analizi, öğretmen adaylarının ders planını oluşturan parçalar ve bu parçaların birbirleri ile ilişkilerini; kanıt analizleri, parçaları tasarlarken ve birleştirirken kanıtlar sunmak; eser, öğretmen adaylarının iki farklı alanı birleştirmek üzere yaptıkları uygun ders planlarını; değerlendirme, ders planlarının hem akranlar hem de uzman tarafından değerlendirilmesi ve uygulanmasını kapsamaktadır.

Eleştirel düşünmeyi öğretmek ve değerlendirmek için aktiviteler tasarlarken, farklı seviyelerdeki öğrencilerin erişebilecekleri etkinlikleri tasarlamak önemlidir (Quitadamo, Brahler ve Crouch, 2009; Facione, 1990). Farklı görev türleri, becerinin farklı miktarlarını gerektirir. Bu nedenle, öğrencilere verilecek görevler belirli bir seviyeye karşılık gelmesi için dikkatle tasarlanmalıdır (Pearson, 2017). Eğitimciler, eleştirel düşünmeyi öğretmek için probleme dayalı öğrenme ve iş birlikli öğrenme gibi yaklaşımları kullanmayı düşünmelidir (P21, 2006).

İş birliği

İş birliği giderek daha önemli bir eğitim sonucu olarak tanımlanmaktadır ve çoğu yirmi birinci yüzyıl becerisine sahip modeller, kilit bir beceri olarak iş birliğini içermektedir (Griffin, McGaw ve Care, 2012; OECD, 2012; Trilling ve Fadel, 2009). İş birliği becerilerine duyulan ihtiyaç, OECD'nin ulusal müfredatta bu becerilere daha fazla odaklanmayı teşvik etmek amacıyla PISA'nın uluslararası değerlendirmesinin bir parçası olarak iş birlikli problem çözmeyi içermesi gerçeğinden de anlaşılmaktadır (OECD PISA İşbirlikçi Problem Çözme Çalışma Grubu, 2013). Ayrıca, iş birliğinin akademik hedefler haricinde toplumsal bir önemi olarak farklılıklarla bir arada yaşamamız gereken toplum yapısında demokrasi kültürü için temel bir ihtiyaç olmasıdır (Pearson, 2017; Aydeniz, 2017).

Roschelle ve Teasley (1995) iş birliğini, "bir problemin paylaşılması fikrini oluşturma ve sürdürme çabalarının sonucu olan eşgüdümlü, senkronize aktivite" olarak nitelendirir. Benzer şekilde, Riebe, Girardi ve Whitsed (2016) iş birliğini "bireysel hesap verebilirlik ile birbirine bağlı davranış yoluyla ortak hedeflere çalışan iki veya daha fazla öğrenciyi içeren bir süreç" olarak tanımlamaktadır. Hughes ve Jones (2011)'a göre iş birliği, ekip üyelerinin, ekibin nihai başarısından veya nihai ürününün kalitesinden daha fazla nasıl etkileşimde bulunduğunu içeren bir süreci ifade eder.

21. Yüzyıl Becerileri Değerlendirilmesi ve Öğretimi Projesi (ATC21, 2012), iş birliğini ve takım çalışmasını bir "çalışma biçimi" olarak nitelemekte ve bir dizi ilişkili bilgi, beceri ve tutumun ana hatlarını çizmektedir. Bu çerçeveye göre, diğerleriyle etkili bir şekilde etkileşimde bulunmak, farklı ekiplerde etkili bir şekilde çalışmak ve projeleri yönetmek, bilgi, beceri ve tutum bileşenlerine sahiptir. Buna ek olarak çerçeve, başkalarına önderlik etme ve başkalarına karşı sorumlu olma konularını da değerli görmektedir (Binkley ve diğ., 2010).

Stevens ve Campion (1994), iş birliği için gereken becerileri kişiler arası beceriler ve öz-yönetim becerileri olarak açıklar. Kişilerarası beceriler; Çatışma çözümü, iş birlikli problem çözme ve iletişimdir. Öz yönetim becerileri ise; Hedef belirleme ve performans yönetimi, planlama ve görev koordinasyonudur.

21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21), iş birliğini bir öğrenme ve yenilik becerisi olarak ele almaktadır ve pek çok tanım ya da çerçeveden yola çıkarak bazı alt beceriler belirlemişlerdir. Bu alt beceriler:

- Farklı takımlarla etkili ve saygılı bir şekilde çalışma,
- Esneklik,
- Ortak bir hedefe ulaşmak için gerekli uzlaşmayı yapma,
- İşbirlikçi çalışma için paylaşılan sorumluluğu üstlenme,
- Her takım üyesinin bireysel katkılarına değer verme şeklindedir.

Bu araştırmada iş birliği becerileri "başkaları ile etkili ve saygılı bir şekilde çalışma, ortak hedefe ulaşmak için uzlaşma, bireysel sorumlulukları üstlenme ve diğerlerinin katkılarına değer verme" alt becerileriyle ele alınmıştır (P21, 2006).

Öğrencilerin başkalarıyla birlikte çalışma yeteneklerini geliştirmek amacıyla grup halinde çalışmaları gerekmektedir. İş birliğini belirli bir disipline veya alana bağlı olmayan genel bir bilgi ve beceri seti olarak tanımlansa da iş birlikli görevlere etkin bir şekilde katılabilmek için ilgili arka plan bilgisine sahip olmak oldukça önemlidir

(Rotherham ve Willingham, 2010). Araştırmalar, çatışma çözümü, hedef belirleme, performans yönetimi, planlama ve görev koordinasyonu gibi takım üyelerinin bireysel iş birliği bilgilerinin ve becerilerinin, takım başarısında güçlü bir etken olduğunu göstermektedir (Morgeson, Reider ve Campion, 2005).

İletişim

Son olarak, 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin hepsinin temelinde iletişim becerisi vardır. İletişim; sözlü, yazılı, görsel, teknolojik veya sözsüz olarak düşünceleri etkin biçimde ifade etme ve düşünceleri alma ve geri bildirim yapma yeteneğini ifade eder (NEA, 2012). İletişim, aynı zamanda, anlamı yorumlamak için dinleme becerilerinin etkin kullanımını içeren ve istenen sonuçları elde etmek için bilginin paylaşıldığı bir sosyal süreç olarak tanımlanabilir (Young, 2002). İletişim, bir kâğıda yazı yazmaktan ya da kitap okumaktan, bir sunum yapmaktan, konuşma ya da tartışmalarda bulunmaktan pek çok form alır (P21, 2006).

İletişim üzerine araştırmalar, etkili iletişimin başarılı bir iş birliğine yol açtığı için hayati önem taşıdığını ve sıklıkla iş birliği ile eşzamanlı olarak sunulduğunu gösterir (P21, 2006; Trilling ve Fadel, 2009; Goldenberg, 1999; Kagle, 2014). İyi gelişmiş iletişim becerileri, öğrencilere akademik ortamlarda, sosyal yaşamda ve işyeri ortamlarında belirgin bir avantaj sağlar. Örneğin kişisel düzeyde, iletişim becerileri, bireylerin sosyal ilişkilerindeki memnuniyetleriyle pozitif yönde ilişkilidir (Litzinger ve Gordon, 2005). İletişim becerileri ayrıca daha fazla akran kabulü ve arkadaşlık oluşturma stratejilerinin kullanılmasıyla önemli ölçüde ilişkilidir (McEwan ve Guerrero, 2010). Yükseköğretimde iletişim becerisi, yüksek notlar ve mezuniyet oranları ile ilişkilidir (Hawken, Duran ve Kelly, 1991). Ayrıca güçlü iletişim becerilerinin, mesleki ortamlarda da başarı ile ilişkili olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma vardır (Mohr ve Spekman, 1994; Congden, Matveev ve Desplaces, 2009; Matveev ve Nelson, 2004). İş ve eğitim araştırmacıları, 21. yüzyılda vatandaşlar için iletişim becerilerinin hayati önem taşıdığını kabul etmektedir (Wagner, 2008).

P21, çok sayıda kuramsal iletişim çerçevesinden yola çıkarak aşağıdaki temel iletişim kriterlerini belirlemiştir (2006):

- İletişimin istenen sonuçları belirleme.
- İstenen anlamın açık bir şekilde iletildiği, beden dili ve görsel yardımlar gibi dilsel olmayan ipuçlarını uygun şekilde kullanan mesajlar oluşturma.

- Başkalarının bilgisini, inançlarını, eğilimlerini ve duygularını tanıma ve hesaplama için başkalarının zihinlerini modelleme.
- Belirli disiplinlerin veya iletişimsel bağlamların kurallarını veya normlarını takip etme.
- Sosyal ve kültürel normlarda değişkenliğin belirlenmesi ve hesaplanması.
- En uygun iletişim kanalını kullanma.
- İletişime aktif olarak katılma, yargılamayı kesme, anlayışı izleme ve netleştirme için aktif dinleme.
- Metni veya konuşmayı eleştirel olarak analiz etme, kavrayışları izleme, çıkarımları çizme, sorgulama ve yansıtma (P21, 2006; Pearson, 2017).

Öğrencilerin iletişim becerilerini arttırmanın diğer 21.yüzyıl becerileri için de son derece önemli olduğunun bilincinde olarak, P21 eğitimcilere bazı önerilerde bulunmaktadır (P21, 2008; P21, 2016). Buna göre, öğrencilerin sunumlar yapmalarına, rapor hazırlamalarına, toplantılar ve grup çalışmalarına, katılmalarına imkan sağlamak; görseller, grafikler, çoklu ortamlar ve diğer sözel olmayan araçlar veya teknolojiler ile ilgili araçları kullanmaya teşvik etmek; başkaları tarafından verilen iletişim çabalarının gözden geçmesini yapmaya yönlendirmek; kişilerarası becerileri gerektiren ve paylaşılan bir hedef veya proje üzerinde çalışırken başkalarıyla başarılı bir etkileşim kurmayı gerektiren grup projelerinde yer almalarını sağlamak; farklı çevrelere ve farklı kitlelere duyarlılığı gösteren iletişim materyalleri veya teknikleri kullanmak faydalı olabilir. Bu sebeple, bireylerin özgüvenlerini besleyecek, özgür ve yaratıcı bir şekilde düşünmelerini sağlayabilecek, risk almalarını gerektiren zengin öğrenme fırsatlarını erken yaştan itibaren deneyimlemeleri oldukça önemlidir (P21, 2016).

İletişim ve iş birliği becerilerinin eğitime entegrasyonunun yaygın bir örneği, öğretmen tartışmalarına ve iş birliklerine odaklanan mesleki öğrenme topluluklarıdır (PLC). Örneğin, Kagle (2014), öğretmen adaylarının iş birliği, eleştirel yansıtma ve pedagoji alanlarında becerilerini geliştirmeleri için bir öğrenme topluluğu oluşturmuştur. Bu tez çalışmasında da öğretmen adaylarının iletişim ve etkileşime girerek iş birliği yapmalarını sağlamak üzere öğretmen adayları bir öğrenme topluluğu olarak konumlandırılmıştır.

1.1.1.2. Öğrenme Ortamlarında 21. Yüzyıl Becerileri

Colwill ve Gallagher'a (2008) göre eğitimin temel amacı, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir. Tüm değişim ve dönüşümler 21. yüzyıl toplumlarının ihtiyaçlarını, öğrenen özelliklerini ve dolayısıyla da öğrenenleri yetiştiren öğretmenlerin özelliklerini değiştirmiştir. Yani, eğitim-öğretim ortamları da birçok alan gibi değişen ve gelişen dünya koşullarından etkilenmiştir. Bu etki okullarda kullanılan teknolojilerden öğretmen yeterliklerine kadar birçok alanda dönüşüme neden olmuştur. Bu dönüşümün en büyük aktörleri arasında eğitim-öğretim sisteminin paydaşları olan öğrenenler ve öğretmenler bulunmaktadır. Bu değişimlerden önce bilginin sahibi ve bilgiyi dağıtan kişi öğretmen, kurum ise okul iken; 21. yüzyılda öğrenci bilgi için pasif bir alıcı olarak görülmez (Darling- Hammond, 2006, Özcan, 2013). Bunun yerine, öğrenenler bilginin inşasında aktif bir katılımcı olarak görülmelidir. Geçmiş dönemlerde salt bilgiye sahip olmak geçerli ve yeterli iken; içinde yaşadığımız 21. yüzyılda bireylerin sadece temel bilgi ve becerilere sahip mezunlar olarak toplumun ihtiyaçlarına cevap vermeleri mümkün görülmemektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Bu sebeple dinamik ve sürekli değişen bir gerçeklik, eğitim yaklaşımlarında adaptasyon ve değişim gerektirir.

Öğretmenler, öğrenmenin her an her yerde gerçekleşebiliyor olduğunun ve öğrencilerin, bazı alanlarda öğretmenlerinden çok daha fazlasını bildiğinin ya da öğrenmek istedikleri herhangi bir şeyi istedikleri anda öğrenme potansiyeline sahip olduklarının farkında olmalıdır (Wagner, 2008; P21, 2016). Bu nedenle, içeriğe odaklanmak yerine, öğrencilerin derinlemesine ve en etkili şekilde öğrenmelerine nasıl yardımcı olunacağına odaklanmak gerekir (Urbani, Roshandel, Michaels, Truesdell, 2017). Bireylerin hayat başarısı, kendilerine olan güvenlerine, özgür ve yaratıcı düşünebilme becerilerine ve bu imkânı sağlayan bir eğitim ve iş hayatı ekosistemine bağlıdır (Aydeniz, 2017).

21. yüzyıl becerileri, disiplinlerarası ve karmaşık bir dünyadaki çağdaş yaşamın pek çok yönüyle alakalı olmalarına ve çoğu müfredatta belirli bir yere sahip olmalarına rağmen yapılan uygulamalar bu yetkinlikleri kazandırmak üzere kurgulanmamaktadır (OECD, 2009). Öğretmen liderliğindeki "benim yaptığım gibi yap" yaklaşımı, bir yüzyılı aşkın bir süredir okulların ve öğretmenlerin yönettikleri derslerin temelini oluşturur (Casey, 2010). Yani, dünyanın pek çok yerinde eğitime hâkim yaklaşım, öğretmenlerin öğrencilere olgusal bilgiyi aktarması için "iletim yaklaşımıdır" ve bu yaklaşım 21.yüzyıl yetkinliklerini kazandırması üzere planlanmış bir eğitimden uzaktır (Peterson ve diğ.,

1989; OECD, 2009). İş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin geliştirilmesi öğrencilerin daha fazla sosyalleşme imkânı bulmalarından geçer (Falchikov, 2001). Öğrencilerin eğitim hayatındaki başarıları için, bu becerileri çok erken yaşlardan itibaren deneyimlemeleri gerekir (Louis, 2012). Geleneksel hiyerarşik öğretmen-öğrenci ilişkilerinden, öğrenenin bilginin inşasında aktif bir katılımcı olarak görüldüğü bir anlayışa doğru hareket olmalıdır. Günümüz eğitim talepleri ve becerileri, düşünme, öğrenme ve öğretme için yeni yollar gerektirir (Keengwe, Onchwari ve Wachira, 2008; Razzouk ve Oroszlan, 2011). Eğitimde yeni hedefler, öğrenme fırsatlarında değişiklikler ile mümkündür (National Research Council, 2000). Çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için gerekli olan değişimin en önemli parçası öğretmenlerdir (MEB, 2017).

1.1.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinde 21. Yüzyıl Becerileri

Toplumdaki geleneksel öğretmen algısı belli bir eğitimden geçtikten sonra, öğretme yetisi kazanan, çocuklara müfredatın içeriğiyle ilgili bilgilerini çeşitli araç ve gereçler kullanarak aktaran yetişkinler topluluğudur (Özcan, 2013). Bugün modern toplumlar bilgiye erişim ve öğrenme araçlarına teknoloji sayesinde erişimin kolaylaşmasının sonucu olarak bu geleneksel öğretmen algısı yerine öğretmen ve öğretmenliği yeniden tanımlama gereği duymuş ve buna göre öğretmene yeni sorumluluklar yüklemişlerdir. Modern algı, öğretmeni öğrencilere bilgileri aktaran yetişkinler olarak tanımlamaktan vazgeçmiş, öğretmeni öğrencilere kazandırılması gereken bilgi ve becerileri kazandırmak için kılavuzluk yapmak, öğrencilere düşünmeyi, sorgulamayı öğretmek, öğrencilerin öğrenme araçlarını etkin kullanarak yeni bilgiler ve beceriler elde etmelerini sağlamakla sorumlu sorumlu yetişkinler olarak tanımlamaktadır (Darling-Hammond, 2006, Özcan, 2013). Bu tanımla öğretmenlerin temel görevi bilgi aktarmaktan çıkmış, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmelerini sağlayabilmek ve onlara bu yönde düşünmeleri için gerekli rehberliği yapmak, kaynakları sunabilmek ve yönlendirmek olarak değişmiştir.

21. yüzyılda öğretmenlerden beklentiler yüksektir. Alan yazında çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin öğretim süreçlerini şekillendirirken, 21. yüzyıl gereksinimlerini dikkate almaları ve 21. Yüzyıl öğrenenlerinin yeni bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Burns ve Sinfield, 2004; Tennant, McMullen ve Kaczynski, 2009). Öğretmenler zengin bir öğretim stratejileri repertuarına,

yaklaşımları birleştirme yeteneğine ve belirli yöntem ve stratejilerin nasıl ve ne zaman kullanılacağına dair bilgiye ihtiyaç duyarlar (Schleicher 2012). Öğretmenler, kendi yenilenmelerini sürdürdüklerinde, öğrenci öğrenimini gerçekten iyileştirme potansiyeline sahip olduklarını düşündüklerinde, tasarlama ve geliştirme konusunda yetkilendirildiklerinde, inançlarındaki değişiklikler, uygulamadaki değişikliklere öncülük edebilir ve bunu yapabilirler (Hargreaves ve Shirley, 2009). Burada, eğitimsel değişimi ileriye taşıyabilecek öğretmenlerin güçlendirilmesine odaklanır. Artık üst düzey düşünen, problem çözebilen, teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen, yeniliklere açık, esnek, etkin iletişim becerilerine sahip ve öğrenmeye devam eden araştırmacı öğretmenlere ihtiyaç vardır (Hargreaves ve Shirley, 2009).

Dünyadaki tüm bu gelişmelere paralel olarak ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2006 yılında "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" raporu yayımlanmış ve bu rapor 2017 yılında revize edilmiştir. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlanmaktadır. Eğitim alanında tasarlanan hedeflere ulaşabilmek, bu sürece yön veren öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleriyle yakından ilişkilidir.

MEB, öğretmen yeterliklerini belirlemek üzere 2006 yılında "21. yüzyılda öğretimin niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?" gibi sorulara yanıt aramıştır. Buna rağmen 21.yüzyıl becerilerine açık bir vurgu yapılmamıştır. 2017 yılında revize edilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri raporunda ise 21. yüzyıl becerileri önemli bir yere sahiptir.

Öğretmenlik, bütünüyle insan hayatının sorumluluğunu taşıyabilecek yüksek yeterlikler gerektiren bir meslek olarak kabul edildiğinden, öğretmenlerin sürekli gelişime açık bireyler olması zorunlu hale gelmiştir (MEB, 2017). Doğal olarak, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile donatılmasından sorumlu olan öğretmenlerden de bu becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu kapsamda güncellenen "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri", "mesleki bilgi", "mesleki beceri", 'tutum ve değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Bu göstergelerin büyük kısmında öğretmenlerden beklenen 21. yüzyıl becerileri sıklıkla vurgulanmaktadır (Örneğin, B3.8: Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşlarıyla iş birliği yapar; B3.9: Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin şekilde kullanır vb.) (MEB, 2017). Bu sebeple, öğretmenlerin

mesleki bilgi, beceri ve tutumları kazanmaya ilk olarak başladıkları yerin öğretmen eğitimi programları olduğunu düşündüğümüzde (Caires ve Almeida, 2005), bu becerilerin öğretmen eğitimi süreçlerinde açıkça vurgulanması ihtiyacı kaçınılmazdır.

1.1.1.4. Öğretmen Eğitiminde 21. Yüzyıl Becerileri

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini gerçekleştirdikleri süreç öğretmen eğitim süreçleridir ve günümüzde birer 21. yüzyıl öğreneni olan öğretmen adaylarını 21. Yüzyıl becerileri ile donatılmış biçimde yetiştirmek eğitim fakültelerinin sorumluluğudur (Göksün ve Kurt, 2017). Dolayısıyla, öğretmen eğitiminin en önemli soru işaretlerinden biri de daha etkili becerilere sahip öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği olmuştur (Colvin, 2015). Bu sebeple yükseköğretimde bilgi ve beceri merkezli niceliksel öğrenme yeteneğinden; akıl yürütme, yargıya varma, harekete geçme ve sorunları çözme becerisini vurgulayan bir öğrenmeye dönüş olmalıdır (Colvin, 2015). Ulusal Araştırma Konseyi (NRC), OECD, ve Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği (International Society for Technology in Education) tarafından yapılan çalışmalar, karmaşık düşünme ve analitik becerilerin, gelişimin her aşamasında öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermiştir (Bransford, Brown, ve Cocking 1999; OECD 2009; Kozma 2003).

Eğitim fakülteleri günümüz koşullarında birer 21. yüzyıl öğreneni olan öğretmen adaylarını 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış biçimde yetiştirmekle sorumludur (Göksün ve Kurt, 2017). Bu sebeple öğretmen eğitiminin en önemli soru işaretlerinden biri de daha etkili becerilere sahip öğretmenlerin nasıl yetiştirileceğidir (Colvin, 2015). Singapur'daki 21. yüzyıl Öğretmen Eğitimi Modeli ve Finlandiya'daki öğretmen eğitimi gibi bazı uluslararası örnekler 21. yüzyıl beceri eğitiminin unsurlarına sahiptir. Bununla birlikte, az sayıda çalışma bu sürecin nasıl kolaylaştırılacağını açık bir şekilde detaylandırmaktadır (Schleicher, 2012).

Hizmet içi öğretmenlerin öğrenmesinde, 21. yüzyıldaki becerilerin birbirlerinden ayrı veya birlikte ele alındığı araştırmalarda bolluk olmasına rağmen öğretmen adaylarıyla açık bir şekilde kolaylaştırıcı bir süreç üzerinde yapılan araştırmalar azdır (Kagle, 2014; Kokotsaki, 2011; McDonald ve Kahn, 2014; Thieman, 2008). Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını kazanmaya başladıkları öğretmen eğitim sürecinde, 21. yüzyıl becerilerinin açıkça vurgulanması hem öğretmen adaylarının bu becerilere sahip şekilde mesleğe hazırlanmaları hem de bu becerileri öğrencilerine kazandırmak üzere ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmeleri açısından oldukça

önemlidir. Bu sebeple, öğretmen eğitimi sürecinde, öğretmen adaylarının bahsedilen becerileri kazanabilecekleri öğrenme ortamlarının nasıl geliştirilebileceği konusundaki araştırma ihtiyacı daha da önemli hale gelmiştir.

1.1.1.5. 21. Yüzyıl Öğrenme Ortamları

Darling- Hammond' a göre öğretme işi, öğrenmeyi mümkün kılan bağlamlar yaratmak ile ilgilidir (2006). Bir öğrenme ortamının hedeflerine ulaşması için, fiziksel çevre ve eğitimsel boyut arasında ilişki olması gerekir (Jonassen, 1991). Yani fiziksel tasarım, bir öğrenme ortamının eğitimsel tanımını ve temsil etmesi gereken içerik alanını karşılamalıdır. Çevre, farklı deneyimler kazanabilecekleri "değişen durumlar" sunarak, çeşitli öğretmen / öğrenci / araştırmacı etkileşimlerine izin vermelidir ve öğrenme ortamı, öğretim-öğrenme-değerlendirme süreçlerinin değişen ihtiyaçlarına uyarlanabilmesi için esnek ve dinamik olmalıdı (Darling-Hammond, 2006). Bu esneklik, öğretmen-öğrenci etkileşimindeki değişimleri kolaylaştırır. Öğrenme, akran öğrenimi, grup öğrenimi, vb. çeşitli öğretim-öğrenme yöntemlerinin performansına olanak tanıyan ortamlarda gerçekleşir. Ayrıca, gerekli bilgilere kolay erişim sağlamak da önemlidir. Bir öğrenme ortamı, bireysel öğrenenlerin veya grupların, diğer kişilerle iş birliği yapmasına ve öğretmen / eğitmen ile sıkça diyalog yürütülmesine olanak tanıyacak güncel teknolojik araçları içermelidir. Kısacası, Prosser ve Trigwell' e göre (1999) soruşturmayı kolaylaştıran, bilgi ve becerilerin inşasına izin veren bir öğrenme ortamı oluşturmak önemlidir.

Dünyanın birçok yerinde zorunlu eğitime hâkim yaklaşım, öğretmenlerin dersler ve ders kitapları aracılığıyla öğrencilere gerçek bilgileri aktardıkları ve öğrencinin öğretmenle birebir iletişim kurduğu "aktarım" modelidir (Darling- Hammond, 2006; Kagle, 2014). Geleneksel sınıflarda öğrenciler akranlarından öğrenmezler; öğretmen ve ders kitabı ile bilgi iletilir. Bu tür bir etkileşim sayesinde öğrenciler birbirlerinden öğrenme ve başkalarıyla çalışma becerisini geliştirme fırsatlarını kaybederler (Colvin, 2015). Ayrıca, çalışma boyunca tartıştığımız gibi, çiftler veya gruplar halinde çalışmak, öğrencilerin metabilişlerini ve iletişim becerilerini geliştirmeleri, yanlış anlamalarını anlamaları için ideal bir yoldur (P21, 2006). Bu nedenle aktarım modeli, öğrencileri yalnızca başkalarını dinleme, öğrenme becerilerini geliştirme ve düşüncelerini, fikirlerini, bilgilerini yapıcı bir şekilde paylaşma becerisini geliştirme fırsatını ortadan kaldırmakla kalmaz. Aynı zamanda diğer 21. yüzyıl becerilerini geliştirme fırsatlarından da mahrum

eder (Darling- Hammond, 2006; Falchikov, 2001). Her ne kadar birçok ülke eğitim sistemlerinin odağını bu modelden uzaklaştırıyor olsa da genellikle iki temel nedenden ötürü hüküm sürmektedir. Eğitim sistemlerinin değiştirilmesi zordur ve aktarım modeli öğretmenlerden daha az disiplinli bir pedagojik uzmanlık talep eder (Darling- Hammond, 2006). Aktarım modeli aracılığıyla, öğrenciler bilgi öğrenme fırsatına sahip olurlar ancak genellikle bilgiyi yeni bağlamlara uygulama, karmaşık yollarla iletişim kurma, problemleri çözmek için kullanma veya yaratıcılığı geliştirmek için bir platform olarak kullanma konusunda pek pratik yapamazlar (Hargreaves ve Shirley, 2009). Bu nedenle, 21. yüzyıl becerilerini öğretmenin en etkili yolu aktarım yöntemi değildir. Aksine yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin "aktif" olarak beceri ve bilgi kazandıkları modellere ihtiyaç vardır (P21, 2006).

Global öğrenme için ortaklık (Asia Society Partnership for Global Learning) tarafından 2012 yılında hazırlanan rapor 21.yüzyıl becerilerinin kazanılması için uygun öğrenme ortamlarının nasıl olması gerektiğine yönelik dokuz önemli nokta belirtmişlerdir. Buna göre: öğrenmeyi yaşamla ilgili/ilişkili hale getirmek; disiplinler arası bir öğrenme ortamı oluşturmak; düşük ve yüksek düşünme becerilerinin eşzamanlı vurgulanması; öğrenmenin başka alan ve zamanlara transferinin teşvik edilmesi; öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi; yanlış anlamaların doğrudan işaret edilmesi; iş birliğinin bir araç olmaktan ziyade doğrudan öğrenmeyi arttıran bir kazanım olarak görülmesi; teknolojinin öğrenme ortamında desteklenmesi ve öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyici proje vb. uygulamalara fırsat oluşturulması gerekir (Asia Society, 2012).

Pearson eğitim araştırmacıları, P21 ile yürüttükleri çalışmalar sonucunda, 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasına uygun öğrenme ortamlarının nasıl olması gerektiğini belirtmişlerdir (2017). Bu rapora göre 21. yüzyıl öğrenme ortamları oluşturmak için:

- 21. yüzyılın becerilerinin öğretilmesi ve öğrenilmesini destekleyecek öğrenme uygulamaları, insan desteği ve fiziksel ortamlar yaratılmalı;
- Eğitimcilerin iş birliği yapmalarını, en iyi uygulamaları paylaşmalarını ve 21. yüzyıl becerilerini sınıf uygulamasına entegre etmelerini sağlayan mesleki öğrenme toplulukları desteklenmeli;
- Öğrencilerin, gerçek dünya bağlamlarında (ör. Proje tabanlı çalışmalar, grup çalışmaları veya diğer uygulamalı çalışmalar yoluyla) ilgili 21. yüzyıl becerilerini öğrenmeleri sağlanmalı;

- Kaliteli öğrenme araçlarına, teknolojilerine ve kaynaklara adil erişim izni verilmeli;
- 21. yüzyıl becerilerinin grupla ve bireysel öğrenimi için mimari ve iç mekân tasarımları gözden geçirilmeli;
- Hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamda, öğrenmeye, genişleyen topluluk ve uluslararası şekilde katılım desteklenmelidir (P21, 2016; Pearson, 2017).

1.1.2. Öğrenme

Öğrenme, faaliyetlerimizden bize kalan, bir başlangıcı ve sonu olan, bireysel bir süreçtir (Wenger, 1998). Kirk ve Macdonald (1998), öğrenmeyi "bireyin fiziksel çevreleriyle ve diğer öğrencilerle etkileşimini içeren aktif ve yaratıcı bir süreç" olarak tanımlamaktadır. Son yıllarda literatürde sosyal veya iş birlikli öğrenmeye güçlü bir vurgu vardır. Öğretmenlerin birbirleriyle ve birbirlerinden öğrenmeye değer verme eğiliminde oldukları görülmektedir (Armour ve Yelling, 2007). Bu, öğrenmenin kendi bağlamı ile ilgili olması ve bu nedenle onlar için daha değerli hale gelmesi ile ilgili olabilir. Öğretme değil, öğrenme kavramı üzerinde duran Jonassen (1991), öğrenmeyi bireylerin kendi deneyimleri, zihinsel yapıları ve inançlarına bağlı olarak bilgiyi yapılandırma süreci olarak tanımlar. Bu tanımın altında yatan yaklaşım "yapılandırmacı" yaklaşımdır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan öğrenme ortamları genel olarak; Öğretimin aşırı basitleştirilmesinden kaçınır, gerçek ve konu ile ilgili bağlamda öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar, gerçek hayatta karşılaşılabilecek görevler sunar, geleneksel öğretim yöntemlerine göre, gerçek hayatı daha çok yansıtır, sosyal deneyimlerle öğrenmenin yerleşmesini sağlar, yansıtıcı uygulamalar sağlar, iş birlikli öğrenmeyi destekler (Mergel,1998; Jonassen, 1991). Yukarıda bahsedilen ortamların tasarlanmasında yol gösterici öneriler sunan yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında kullanılan farklı kuramlar vardır.

Yapılandırmacı yaklaşım kavramında iki tür teori vardır: bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık. Genel olarak Jean Piaget'in çalışmasıyla ilişkili olan bilişsel yapılandırmacılık, öğrencinin gelişim aşamaları ve öğrenme stilleri açısından bir şeyleri nasıl anladığını vurgulamaktadır (Jonassen, 1991). Vygotsky'nin çalışmalarına dayanan sosyal yapılandırmacılık, özellikle yetişkinler veya daha deneyimli

öğrencilerle, anlamların ve anlamaların sosyal buluşmalardan nasıl büyüdüğünü vurgulamaktadır (Mergel,1998).

Vygotsky (1896-1934), sosyal etkileşim ile anlamların inşası (anlama) arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Bu şekilde, Vygotsky, sosyal etkileşimin ve diğer önemli kişilerin öğrenmede önemli bir rol oynadığını ve özellikle akranların katkıları ile gerçekleşen öğrenmenin diğer her şeyden daha değerli olduğunu öne sürmüştür (Akt: Lave ve Wenger, 1991).

Simons (1993), koşulların kendi kendini düzenlediği, içsel olarak motive ettiği, keşif odaklı, bağlamsal, problem odaklı, vaka temelli ve sosyal olduğu durumlarda etkili öğrenmenin ortaya çıkma ihtimalinin yüksek olduğunu öne sürmektedir. Bu tür aktif öğrenme metodolojileri, öğrencileri önceki ve yeni bilgiler arasında bağlantı kurmaya teşvik eder, böylece yeni anlayışlar yaratır ve öğrencileri aktif öğrenme sürecine dahil eder (Wenger, 1998). Keşifle öğrenme, probleme dayalı öğrenme, yaparak öğrenme ve deneysel öğrenme gibi her türlü yapılandırmacı öğrenme faaliyeti, öğrencilerin, önceki bilgilerini ve becerilerini temel alarak öğrenmeyi öğrenmelerine ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olur (Salomon ve Perkins, 1998).

Öğretmen eğitimi süreçlerinde de bilginin aktarıldığı anlayıştan öğrencilerle birlikte yapılandırıldığı anlayışa doğru odaklanılmalıdır (Darling- Hammond, 2006). Yüksek öğretimde öğretmekten öğrenmeye doğru olan bu önemli değişim, problem tabanlı öğrenme, eylem tabanlı öğrenme ve uygulama odaklı hizmet öğrenimi gibi yenilikçi pedagojik uygulamaların ve iş birlikli, esnek ve disiplinlerarası öğrenme stratejilerinin kullanılmasına öncülük etmiştir (Boud, Cohen ve Sampson, 2001; Boud ve Solomon, 2001; Bringle, Phillips ve Hudson, 2004; Darling -Hammond, 2006)

1.1.2.1. Mesleki Öğrenme Topluluğu

Öğrenme toplulukları hakkındaki araştırmalar benzer bir kuramsal kökene sahiptir. Hord'un (1997) öncülüğünde yapılan *Mesleki Öğrenme Topluluğu (MÖT)* çalışmaları Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık yaklaşımına dayanır. Mesleki Öğrenme Topluluğu (MÖT) terimi eğitim alanında dikkat çekmeye başlamış ve öğretmenlerin meslekleri ile ilgili öğrenmelerini sağlamadaki etkisi sebebiyle birçok çalışmada tercih edilmiştir (Darling-Hammond ve Richardson, 2009; DuFour, 2004 Hord, 1997; Lunenburg, 2010). MÖT' lerde öğretmenler ya da öğretmen adayları, bir topluluk içinde iş birlikli olarak çalışmak ve amaçlı bir şekilde birlikte ve birbirlerinden

öğrenmek üzere düzenli olarak bir araya gelirler (Hord, 1997). Lave ve Wenger (1991) öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde, öğrenmeyi bir sosyal pratik olarak görmenin ve öğretmen adaylarının mesleki öğrenme için yerleştirildiği okul içeriğinin, bu öğrencileri destekleyen bir uygulama topluluğu olarak nasıl tanımlanabileceğinin incelenmesi gerektiğini vurgular. İdeal olarak, danışmanları, öğrenci akranlarını ve üniversite öğretmenlerini içeren bu tür bir öğrenme topluluğunda bulunmak öğretmen adaylarının öğrenmelerini, yaygın olarak değer verilen konular ve kaygılar üzerinde devam eden tartışma, paylaşım ve iş birliği yoluyla kolaylaştıracaktır (Armour ve Yelling 2007; Lieberman ve Mace 2009; Patton, Parker, ve Tannehill 2015; Wenger 1998). Bu topluluk yapıları, öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanan, iş birlikli ve sosyal bir kültür yaratarak öğretmenlerin birbirleriyle ve birbirlerinden öğrenmelerine fırsat sağlar (Parker, Patton ve Tannehill, 2012; Patton ve Parker, 2015). Geleneksel sınıflarda, bilginin anlam kazandığı bağlamdan soyutlanarak öğrencilere sunulması öğrencilerin gerçek hayattaki problemlerin çözümünde başarısız olmalarına sebep olmaktadır (Darling-Hammond, 2006). Bu yaklaşıma göre öğrenme için en önemli noktalardan biri etkileşimdir ve öğrenci mutlaka uygulama içinde yer almalıdır (Cochran-Smith ve Lytle 1999). Bunun için de öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri karmaşık durumların yer alacağı ortamlar tasarlamak gerekmektedir (McLellan, 1993).

Araştırmalar, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının, iş birlikli şekilde paylaşımlarda bulundukları bir öğrenme ortamının ve uygulama deneyimlerini yansıtma fırsatlarının ortak öğrenme amaçlarına ulaşmadaki önemini vurgulamaktadır (DuFour, 2004; Whitcom, Borko, Liston 2009). Darling Hammond ve Richardson (2009), öğrenme topluluklarında, öğretmenlerin daha yüksek mertebeden düşünce ve performans geliştirecek şekilde öğretmenliği öğrendiklerini öne sürmüşlerdir. Temel dayanak, öğrenmenin sosyal olması ve günlük deneyimlerimizden gelmesidir (Lave ve Wenger, 1991).

Mesleki öğrenme topluluklarının üyeleri, anlamlı, amaca yönelik ve otantik görevler etrafında dönerler ve iş hayatlarında ortak bir anlam arayışına girerler (Whitcomb ve diğ., 2009). Bir topluluğun, kendisini sürdürmek ve gelişimin farklı aşamalarında ilerlemek için destek, danışmanlık, istişare ve motivasyona ihtiyacı vardır. Bazı topluluklar kendi kabiliyetlerini tanımak için rehberliğe ihtiyaç duyarken, diğerleri de dışarıdan gelen küçük bir destekle kendi başlarına hayatta kalabilmektedirler (Tannehill, 2011). Bir toplulukta, gruptaki öğretmenlerin becerileri ve bilgilerinin kullanılması gerekir. Birileri odağı korumak ve kaynakların yaratıldığından emin olmak

zorundadır. Tannehill (2011), bir topluluğun kendi üyeleri tarafından elde etmek istedikleri hedeflere doğru yönlendirildiği zaman en etkili şekilde çalıştığını belirtmiştir. Öğretmen adayları, öğrenme topluluklarında birlikte çalıştıklarında farklı stratejiler oluşturur ve yeni fikirleri uygulamak için birbirlerini desteklerler (Darling-Hammond ve Richardson, 2009).

Hord (1997) öğrenme topluluklarını diğer grup çalışmalarından ayıran özellikleri beş boyutta toplamıştır. Bunlar:

- *Paylaşılan ve destekleyici liderlik* (Otorite ve karar verme gücü paylaşılır (Hord, 1997; Hipp, Huffman, Pankake ve Olivier, 2008),
- *Paylaşılan değerler ve vizyon* (Öğretmenler öğrenci öğrenmesine odaklı bir vizyonu paylaşır (Hord, 1997; Eaker, DuFour ve DuFour, 2002),
- *Birlikte öğrenme ve uygulama* (öğrenmeyle ilişkili konu ve problemler hakkında paylaşımlarda bulunulur (Hord, 1997; Eaker, DuFour ve DuFour, 2002),
- *Paylaşılan kişisel uygulama* (Öğretmenler, birbirlerinin uygulamalarını gözlemler ve kendi uygulamalarını paylaşır (Hord, 1997; Hipp vd., 2008),
- *Destekleyici koşullardır* (Yer, zaman, teknoloji gibi fiziksel koşulların ve güven, saygı gibi sosyal koşulların bir arada olması gerekir (Hord, 1997; Hirsh ve Hord, 2008).

1.1.2.1.1. Beden Eğitiminde MÖT

Mesleki öğrenme topluluklarını bir çerçeve olarak kullanan beden eğitimi alanındaki araştırmaların sonuçları, öğretmenlerin bu tür üyeliklerden fayda sağladığına dair önemli kanıtlar sağlamıştır. Beden eğitiminde bir MÖT üyesi olmanın değerini ve yararlarını vurgulayan giderek artan bir literatür vardır (Armour ve Yelling, 2007; Parker ve diğ., 2012). Cochran-Smith ve Lytle (1999), bir öğrenme topluluğunda birlikte çalışarak, öğretmenlerin ortaklaşa oluşturulmuş bilgi ve öğretim uygulamalarıyla sınıflarında yeni öğrenme vizyonları oluşturduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, öğretmenlerin bu tür topluluklarda iş birliği yaptıklarında ve başkalarıyla çalışmaları ile ilgili eleştirel diyaloga girdiklerinde; risk alma, başarısızlıklarını yansıtma ve başarılı uygulamaları paylaşma konusunda daha istekli olduklarını belirtmişlerdir (Deglau ve diğ., 2006). Dahası, öğretmenler öğrenme topluluklarında birbirinden gayri resmi ve iş birlikli olarak öğrenir (Armour ve Yelling, 2007), öğretim profesyonelleri olarak güçlü kimlikler oluşturur (Deglau ve O'Sullivan, 2006), daha geniş bir konuda ve politika

seviyesinde konularını savunabilir; böylece öğretmen olarak yeni görüntüler yaratabilirler (Deglau ve O'Sullivan, 2006).

Tüm bunlara rağmen eğitim kalitesini artırmak üzere yapılan çalışmalar genellikle öğretmen adaylarının gelecekte kullanacakları beceri ve alışkanlıkları edindikleri öğretmen eğitimi sürecine değil, hizmet içi öğretmenler üzerine odaklandığından öğretmen eğitimi sürecinin yaşam boyu öğrenmeye katkıda bulunacak potansiyelini inceleyen önemli bir araştırma eksikliği vardır (Armour ve Yelling, 2007; Tannehill, 2011; Parker ve diğ., 2012; Patton ve Parker, 2015). Üniversite müfredatından sorumlu kişiler tarafından bazı ülkelerde, teorik ve pratik deneyimin bir karışımı düzenlenirken, son yıllarda İngiltere gibi ülkeler, öğretmen eğitim süreçlerinin çoğunu alan uygulamaları tabanlı programlara taşımışlardır çünkü bu değişim kaçınılmazdır (Capel, Hayes, Katene ve Velija, 2011). Bu sebeple öğretmenlerin kalitelerini artırmak için daha fazla öğrenme fırsatına duyulan ihtiyaç, öğretmen eğitimi literatüründe yaygın bir araştırma olmaya devam etmektedir (Darling- Hammond, 2006; Armour ve Yelling, 2007). Tüm bunlar ışığında bu çalışmada, öğretmen adaylarının "Beden Eğitiminde Multidisipliner Yaklaşım" dersi boyunca öğrenme süreçleri bir mesleki öğrenme topluluğu bağlamında gerçekleşmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmen adaylarının bir uygulama topluluğu bağlamında 21. yüzyıl öğrenme becerilerini nasıl ortaya çıkardıklarının keşfedilmesidir. Bu doğrultuda "Beden Eğitiminde Multidisipliner Yaklaşım" seçmeli dersini seçen 6 beden eğitimi öğretmen adayı ve dersi yürüten öğretim elemanı bir uygulama topluluğu olarak konumlandırılmıştır. 12 haftalık süreçte, öğretmen adaylarının ve uzmanın bulunduğu topluluktaki etkileşimler yoluyla öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenme becerilerini nasıl kullandıkları keşfedilmeye çalışılmıştır.

1.3. Önem

Beden eğitimi öğretmen eğitimi programları, beden eğitimi öğretmen adayları için öğrenme deneyimleri sağlamada ve okullarda yüksek kaliteli beden eğitimi programları geliştirmede merkezi bir role sahiptir ve öğretmen adaylarının kişisel eğitim felsefelerini etkiler (Amade-Escot ve Amans-Passaga, 2007; ICSSPE, 2005) Ne var ki, araştırmalar, öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenleri gelecek nesiller yetiştirmek üzere

hazırlayamaması nedeniyle eleştirildiğini göstermektedir (Darling- Hammond, 2006). Feiman-Nemser ve Remillard' a göre öğretmenlik, beden eğitimi öğretmenliği eğitimine girmeden çok önce başlar (1996). Gelecekteki öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri ile ilgili ilk etki, anne ve babalarının temel kişisel ve sosyal becerilerini gayri resmi olarak elde ettiklerinde (bebeklik dönemleri kadar erken olabilir) başlar. İkinci etki, öğretmen adaylarının öğrencilik dönemlerinde karşılaştıkları öğretmenlerin, öğrenci-öğretmen etkileşimlerini gözlemleyip deneyimledikleri, Lortie (1975) tarafından "çıraklık gözlemi" olarak tanımlanan deneyimlerini içerir. Bu yıllarda öğrenciler öğretmeye yönelik bazı eğilimler geliştirirler ve "en iyi uygulama" kavramlarını formüle etmeye başlarlar. Her ne kadar öğretmeyi öğrenme sürecinin resmi gelişimi öğretmen eğitimi programında gerçekleşirse de Lortie (1975), öğretmen eğitim programlarına giren adayların hali hazırda öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin önyargılı fikirler ve inançlar geliştirdiğini kabul eder. Araştırmalar, öğretmen adaylarının bu tip önyargılı inançlarını değiştirmenin mümkün olduğunu fakat çok kolay olmadığını göstermektedir (Doolittle, Dodds ve Placek, 1993; Feiman-Nemser ve Remillard, 1996). Bu değişimi sağlamak için öğretmen eğitimi süreçleri oldukça önemlidir ve geleneksel sınıflardan uzak bir öğrenme ortamına ihtiyaç vardır. Eğitimde yeni hedefler, öğrenme fırsatlarında değişiklikler ile mümkündür (National Research Council, 2000).

Birçok meslek grubu arasında, üniversite eğitiminin "yaşam boyunca devam eden mesleki öğrenmenin başlangıcı" olduğu konusunda yaygın bir görüş birliği vardır (Jarvis, 2004; Knapper ve Cropley, 2000). Mesleki öğrenme, öğretmen / öğretmen eğitimcisi rolünü yerine getirme ile günlük olarak gerçekleşen öğrenmeyi oluşturur; araştırma ve uygulamaya dayalı kanıtlarla desteklenir ve bir topluluk içinde öğrenirken daha güçlüdür (Parker ve diğ., 2012). Campbell ve McNamara (2009) ve Casey (2012) ye göre öğrenme, bilgi toplamadan ziyade akranlarla etkileşimler yoluyla gerçekleşen bir bilgi asimilasyonudur. Böylece teorik bilginin yanı sıra 21.yüzyıl da ihtiyaç duyulan becerilerin deneyimlenmesi için de uygun ortamlar yaratılmış olur. Öğretmen eğitimi özelinde önemli olan nokta öğretmenlerin öğrenmelerinin hem kendilerine hem de öğrencilerine etkileri olduğudur (Darling-Hammond, 2006).

Öğretmen adaylarının öğrenmesi, onların öğrenme süreçlerine ciddi olarak katılmalarını gerektiren; meslektaşlarla iş birliği içinde, mesleki bağlamlarda gerçekleşen, uygulamaların etkinliğine yönelik sistematik bir soruşturma sürecidir ve önemi sıkça vurgulanmaktadır (Brown, 2011; Campbell ve Groundwater-Smith, 2009; Campbell ve McNamara, 2009). Buna rağmen mesleki öğrenme toplulukları ile

oluşturulan yapılandırmacı öğrenme ortamlarının kullanımı hizmet içi öğretmenler bağlamında yaygın iken; öğretmen adaylarının meslekleri ile ilgili bilgi, tutum ve alışkanlıklar kazandığı öğretmen eğitimi sürecinde (Caires ve Almeida, 2005) daha nadirdir. Öğretmen eğitim programları, öğretmen olmak için, öğrenmenin en önemli faktörü olarak öğretmen adaylarının uygulama deneyimlerini tanırsa ve öğretmen adaylarına akranları ile etkileşime girerek bilgiyi yapılandırabilecekleri ortamlar sunarlarsa bu değişim mümkün olabilir. Bu araştırma, öğretmen adaylarını bir öğrenme topluluğu olarak konumlandırarak "en iyi uygulama" kavramını birlikte yapılandırmaları için ortam sağlandığından önemlidir.

Bir diğer taraftan, 21. yüzyılda öğretmenlerden beklentiler yüksektir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini gerçekleştirdikleri süreç öğretmen eğitim süreçleridir ve günümüzde birer 21. yüzyıl öğreneni olan öğretmen adaylarını 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış biçimde yetiştirmek eğitim fakültelerinin sorumluluğudur (Göksün ve Kurt, 2017). Dolayısıyla, öğretmen eğitiminin en önemli soru işaretlerinden biri de daha etkili becerilere sahip öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği olmuştur (Colvin, 2015). Alan yazında çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin öğretim süreçlerini şekillendirirken, 21. yüzyıl gereksinimlerini dikkate almaları ve 21. Yüzyıl öğrenenlerinin yeni bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Burns ve Sinfield, 2004; Tennant, McMullen ve Kaczynski, 2009). Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da bu beceriler oldukça önemli görülmektedir. Bu kapsamda güncellenen "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri", "mesleki bilgi", "mesleki beceri", 'tutum ve değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Bu göstergelerin büyük kısmında öğretmenlerden beklenen etkili iletişim, iş birliği, teknoloji kullanımı gibi 21. yüzyıl becerileri sıklıkla vurgulanmaktadır (MEB, 2017).

21. yüzyıl becerileri, disiplinler arası ve karmaşık bir dünyadaki çağdaş yaşamın pek çok yönüyle alakalı olmalarına ve çoğu müfredatta belirli bir yere sahip olmalarına rağmen yapılan uygulamalar bu yetkinlikleri kazandırmak üzere kurgulanmamaktadır (OECD, 2009). Singapur'daki 21. yüzyıl Öğretmen Eğitimi Modeli ve Finlandiya'daki öğretmen eğitimi gibi bazı uluslararası örnekler 21. yüzyıl beceri eğitiminin unsurlarına sahiptir. Bununla birlikte, az sayıda çalışma bu sürecin nasıl kolaylaştırılacağını açık bir şekilde detaylandırmaktadır (Schleicher, 2012). Özellikle Hizmet içi öğretmenlerin öğrenmesinde, 21. yüzyıldaki becerilerin birbirlerinden ayrı veya birlikte ele alındığı

araştırmalarda bolluk olmasına rağmen öğretmen adaylarıyla açık bir şekilde kolaylaştırıcı bir süreç üzerinde yapılan araştırmalar azdır (Kagle, 2014; Kokotsaki, 2011; McDonald ve Kahn, 2014; Thieman, 2008). Az sayıda çalışma, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin bir ya da iki unsuru olan iş birliği ve / veya eleştirel düşünme becerileri üzerine odaklanmaktadır (Dong ve diğ., 2015; Hagevik, Aydeniz ve Rowell, 2012; Jones ve Jones, 2013; Pamuk, 2011).

Bu sebeple, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumları kazanmaya ilk olarak başladıkları yerin öğretmen eğitimi programları olduğunu düşündüğümüzde (Caires ve Almeida, 2005), bu becerilerin öğretmen eğitimi süreçlerinde açıkça vurgulanması ihtiyacı kaçınılmazdır. Öğretmen eğitim süreçlerinde, 21. yüzyıl becerilerinin açıkça vurgulanması hem öğretmen adaylarının bu becerilere sahip şekilde mesleğe hazırlanmaları hem de bu becerileri öğrencilerine kazandırmak üzere ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu araştırma öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerini uygulama topluluğu bağlamında nasıl ortaya çıkardıklarını anlamak açısından önemlidir.

Son olarak 21. Yüzyıl İçin Ortaklık (P21) adlı kuruluşun çalışmaları sonucunda en önemli önerilerinden biri daha fazla uygulamaya yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğudur. Çünkü, 21.yüzyıl becerileri ile ilgili çalışmalardaki yoğunluk teorik çalışmalardır. Bu araştırma mesleki öğrenme topluluğu bağlamında öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerini nasıl ortaya çıkardıklarını derinlemesine anlamak adına bir durum çalışması olarak dizayn edilmiş uygulamalı bir süreçtir. Bu süreçte 12 haftalık uygulama sürecindeki etkileşimler aracılığıyla veri toplanması çalışmanın önemini arttırmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın, bir mesleki öğrenme topluluğunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenme becerilerini nasıl ortaya çıkardıkları ile ilgili bir anlayış sağlaması ve nitel araştırmaların genelleme kaygısı olmamasına rağmen bazı sınırlamalar kabul edilmelidir.

Öncelikle, bu çalışmanın sonuçları altı beden eğitimi öğretmen adayının uygulama topluluğu faaliyetlerine katılımıyla sınırlı kalmıştır. Ek olarak toplanan nitel verilerin kalitesi ve sonuçlar katılımcıların dürüstlüğü ile sınırlıdır. Örneğin odak grupları yürütürken, diğer katılımcıların verdiği yanıtlara dayanarak veya bir grup ortamında olmalarına bağlı olarak her katılımcı üzerinde bilinmeyen etkiler olabilir (Merriam, 2009; Patton, 2001).

Son olarak, Nitel araştırma çalışmasında, araştırmacılar veri toplama ve analizin merkezi olduğundan araştırmacının araştırma becerileri daha fazla önem kazanmıştır. Bu çalışmada, bir araştırmacı olarak, alanda zaman geçirdim, doğrudan görüşmeler yaptım ve gözlemler yoluyla deneyimler yaşadım. Bu nedenle, bakış açım ve deneyimimi yansıtma yeteneği araştırmanın kalitesini doğrudan etkiliyor. Bunları en aza indirmek için bazı önlemler alınmıştır ve yöntem kısmında bu önlemler hakkında detaylı açıklamalar yapılmıştır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Sosyal alanlarda ve özellikle eğitim alanında kullanılan ve pozitivist anlayışa dayanan nicel yöntemler yerine, çeşitli paradigmaların da eğitim araştırmalarını etkilemesi sonucu nitel araştırmalar eğitimde giderek daha çok kabul görmüştür (McMillan ve Schumacher, 1997). Nitel yöntemler, derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya imkân verir, elde edilen bilgi ve anlam derin ve detaylıdır (Patton, 2014).

Nitel araştırmanın odağında insanların kendi deneyimlerine, koşullara ve yaşanan durumlara verdikleri anlam vardır (Koca 2017). Nitel araştırmacılar, insanların içinde yaşadıkları dünyayı ve deneyimlerini anlamlandırma yollarına odaklandığı için insanların yaşadıkları doğal ortamda deneyimlerini herhangi bir müdahalede bulunmadan gözlemlemek ve anlamak isterler.

Aşağıda, nitel araştırma desenlerinden "durum çalışması" ile desenlenen bu çalışmanın katılımcıları, süreci, veri toplanması, veri analizi gibi yöntem ile ilgili bilgiler detayları ile anlatılacaktır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması, kendi gerçek bağlamında yaşanan bir "durumun/ olayın" incelendiği araştırmadır (Yin, 2003). Durum çalışmasında bir ya da birkaç duruma ilişkin etkenler araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri hakkında ayrıntılı bir araştırma yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Merriam ise (2009) durum çalışmalarının eğitim alanlarında yaygın olarak kullanılan bir yöntem olduğunu belirtmiş ve nitel durum çalışmasını "bir örneğin, olgunun veya sosyal birimin yoğun ve bütüncül biçimde tanımlanması ve analizi" olarak ifade etmiştir. Bu nedenle, durum çalışması, belirli bir bağlamda araştırılan çok özel bir soruşturma odağıdır (Merriam, 2009).

Yin (2003), durumun eşsizliğini, karmaşıklığını ve bağlamlarıyla etkileşimini vurgular. Bir durum çalışmasında, "nasıl" ve "neden" sorularının cevapları ayrıntılı bir açıklama ve analiz ile daha iyi anlaşılır (Ridder, 2017). Durum çalışmasında, olgunun

nedenleri daha derin olarak ortaya çıkarılır ve bir olaya müdahale etmeden derinlemesine inceleme ve anlama fırsatı yakalanır (Fiss, 2009). Ayrıca bir teoriyi yaratan, genişleten veya test eden model ve ilişkilerin tanımlanması için fırsat yaratılabilir (Gomm Hammersley, Foster, 2000). Dolayısıyla durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2009). Bu tür çalışmalarda ele alınabilecek konular herhangi bir kurum, birey, topluluk, etkinlik veya okul (Bloor ve Wood, 2006), kararlar, karar verme süreçleri, programlar, belirli uygulama süreçleri (Yin, 2003) olabilir. Ayrıca bir şeyin "durum" olabilmesi için onun araştırmaya değer ve sınırlandırılmış olması gerekir (Koca, 2017). Durum çalışması, okuyanı durumun içine götürmelidir (Patton, 2014). Bir örnek olay incelemesi, geniş veri toplanmasına dayanan sınırlı bir sistemin (örneğin, etkinlik, olay, süreç veya bireyler) derinlemesine araştırılmasıdır (Creswell, 2007). Bu derinlemesine anlayışın sağlanması, sadece bir ya da birkaç vakanın incelenmesini gerektirir, çünkü incelenen her bir durum için araştırmacının araştırmaya kendini adaması daha zordur (Creswell, 2007).

Bu çalışmada, uzun süre boyunca, tek analiz biriminden veriler toplanarak oluşturulmuş keşfedici durum çalışması (Yin, 2003) kullanılmıştır. Yani aynı türden olayları kapsayan çok sayıda analiz biriminin olduğu çoklu durum deseninin aksine, durum olarak tespit edilen tek bir analiz birimi (birey, kurum ya da grup) vardır. Durum çalışmanın konu başlığını bir şekilde deneysel olarak temsil eden şeydir. Yani bu çalışmada "öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerini nasıl kullandıkları" durumdur. Bu durumu derinlemesine ortaya koymak için verilerin toplandığı analiz birimi ise öğretmen adayları ile oluşturulan mesleki öğrenme topluluğudur (Yin, 2003). Kısacası bu araştırmada derinlemesine tarif edilmek istenen "durum", 12 hafta süren ve mesleki öğrenme topluluğu ile yürütülen "Beden Eğitiminde Multidisipliner Yaklaşım" dersini seçen öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerini nasıl kullandıklarıdır.

2.2. Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, Ankara'da bir devlet üniversitesinde, 2018 bahar yarıyılında, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü 4. Sınıf seçmeli dersi olan "Beden Eğitiminde Multidisipliner Yaklaşım" dersini seçen 6 öğretmen adayı (4 kadın, 2 erkek), dersin yürütülmesinden sorumlu fakülte öğretim elemanı (kadın) ve katılımcı olmayan gözlemci rolü ile araştırmacının kendisidir (erkek). Araştırma, öğretmen adaylarının birbirleri ile grup halinde çalışmalarına olanak sağlayan, fikirlerin özgürce

ifade edilebildikleri, teknolojiyi kullanmalarına imkân sağlayan geniş bir derslikte gerçekleşmiştir.

Öğretmen adayları Ankara'da bir üniversitede 4 yıldır aynı sınıfta okuyan, genel olarak birbirleriyle iyi anlaşatıklarını ifade eden ve 4. Sınıf bahar dönemi olduğundan öğretmenlik uygulamasına da giden 2 erkek ve 4 kadın beden eğitimi öğretmen adayıdır. Bu öğretmen adaylarından dördü (4 kadın), öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı okulda 12 haftalık bir uygulama sürecini çalışma ile eş zamanlı gerçekleştirdiler. Katılımcılardan toplanan veriler, bulgular kısmında kişilerin isimleri değiştirilerek sunulmuştur.

Fakülte öğretim elemanı yaklaşık yirmi yıldır üniversitede Multidisipliner Yaklaşım dersi de dahil olmak üzere pek çok dersi yürütmektedir. Bu çalışma özelinde öğretim elemanı mesleki öğrenme topluluğunda uzman/kolaylaştırıcı olarak konumlandırılmıştır. Öğretim elemanı ayrıca birçok nitel araştırmada araştırmacı ya da danışman olarak yer almıştır. Bu sebeple öğretim elemanı, benim katılımcı olmayan gözlemci rolümle nitel araştırma yöntemleri ve toplanan verilerin verimliliğiyle ilgili geribildirimler alabileceğim "eleştirel arkadaş" olarak da konumlanmıştır.

Mesleki öğrenme topluluğu öğretmen adayları ve fakülte öğretim elemanından oluşturulmuştur. Fakülte öğretim elemanı gruptaki etkileşimi başlatmak ve sürdürmek üzere kolaylaştırıcı olarak toplulukta yer almıştır ve "uzman" olarak öğretmen adaylarının çalışmalarını hizalamış; yarattıkları ürünlerin uygunluğunu değerlendirmiştir.

2.3. Araştırmacının Rolü

Katılımcı olmayan gözlemci, bir ortamı ziyaret eden ve katılımcıların faaliyetlerine katılmadan notları kaydeden bir gözlemcidir. Bir başka deyişle araştırılmakta olan olguyu izlemek ve kaydetmek için çevrede avantajlı bir yerde (örneğin, sınıfın arkasında) oturan bir "yabancı"dır (Cresswell, 2007). Bu rol, katılımcı rolünden daha az erişim gerektirir ve araştırma alanındaki bireyler onunla daha rahat olabilir. Bir araştırmacı olarak, bu çalışmada, "katılımcı olmayan gözlemci" rolünde bulundum. Bu rol dahilinde mesleki öğrenme topluluğu üyesi olan öğretmen adaylarından veri toplamaktan, verileri analiz etmekten ve öğretim elemanı ile paylaşmaktan, öğretmen adaylarının oluşturulan öğrenme bağlamındaki etkileşimlerini gözlemlemekten ve bu gözlemlerimi belgelemekten sorumluydum.

Araştırmacının veri toplama aracı olması, nitel araştırmadaki güvenirliğe dair en büyük tehdit olabilir. Poggenpoel ve Myburgh (2003), bunun potansiyel sebeplerini sıralar: (a) Araştırmacının zihinsel ve diğer rahatsızlıkları toplanan verinin ve veri analizinden elde edilen bilginin doğru değerine yönelik bir tehdit olabilir, (b) araştırmacı alan araştırması yapmak için yeterli hazırlığa sahip olmayabilir ve (c) araştırmacı uygun olmayan görüşmeler yapıyor olabilir. Bu tehditlerin en aza indirilebilmesi için araştırmacının iyi eğitimli ve deneyimli olması gerekir (Koca, 2017). Ayrıca, iyi uygulanmış pilot çalışmalar, araştırmacıdan kaynaklı güvenirlik tehditleri için doğru önlemlerden birisidir (Van Teijlingen ve Hundley, 2001). Altı yıldır öğretmen olarak yaşadığım deneyimler sonucu öğrenmenin, ortamın doğallığında oluşturulduğu ve bilgiyi sosyal ortamlardan katılımcıların bir arada ürettiği ve ortaya çıkardığı bir süreç olarak gördüğümden üç yıldır sürdürdüğüm yüksek lisans sürecimde nitel yaklaşımı öğrenebilmek adına dersler aldım, çalıştaylara ve eğitimlere katıldım. Bu süreçte 3 farklı nitel araştırma yaparak (Saçmalıoğlu, Gürsel ve Alagül, 2017; Saçmalıoğlu, Gürsel ve Alagül, 2018; Saçmalıoğlu ve Gürsel 2018) nitel veri toplama, nitel veri analizi gibi konuları uygulama deneyimleri ile elde etme fırsatım olması araştırmacıdan kaynaklı güvenirlik tehditleri için önemlidir (Van Teijlingen ve Hundley, 2001). Nitel araştırmanın zorluğunu bilerek tüm bu deneyimlerden biriktirdiklerim ile bu tez çalışmasında gözlemlerde bulundum ve bunları analiz edip raporladım.

Aslında ben Cresswell'in (2007) katılımcı olmayan gözlemci tanımında bahsettiği gibi bir "yabancı" değildim. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hepsinin önceki yıllarda aldıkları iki farklı zorunlu dersin "yarı zamanlı öğretim elemanı" olarak sorumlusu bendim. Yani öğretmen adayları ile geçirdiğimiz uzun zamanlar sonrası birbirimizi tanıdığımızı söyleyebilirim. Bu tanışıklık ve beraberindeki olumlu iletişim onlarda yüksek düzeyde güven oluşturmamı sağladı. Bu çalışma sürecinde de öğretmen adayları ile yaklaşık 3 ay zaman geçirdik. Bu süreçte yine önceden olduğu gibi olumlu bir iletişimdeydik ve süreç boyunca tüm verilerin toplanmasında onlarla iletişim halindeydik. Bunun haricinde katılımcılar benim varlığımla rahat göründüler ve katılımcı olmayan bir gözlemci olduğum MÖT toplantıları öncesinde, sırasında ve sonrasında benimle özgürce etkileşime girdiler.

Ayrıca MÖT üyesi öğretmen adaylarının dördü, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında benim Beden Eğitimi Öğretmeni olarak görev yaptığım özel okulda uygulamalarını gerçekleştirdiler. Yani aynı zamanda onların uygulama öğretmeni rolündeydim. Bu ders sürecinde oluşturdukları multidisipliner ders planlarının da büyük

kısmını öğretmenlik uygulaması kapsamında benim okulumda gerçekleştirdiler. Araştırma öncesinde ve sırasında sıklıkla etkileşimde bulunmamız sebebiyle araştırmacı olarak bu çalışmada bağlamın doğallığını bozmadığımı düşünmekteyim.

Son olarak, toplanan nitel verilerin kalitesi ve sonuçlar katılımcıların dürüstlüğü ile sınırlıdır. Nitel araştırma çalışmasında araştırmacılar, araştırmada veri toplama ve analizin merkezi olduklarından araştırmacının araştırma becerileri daha fazla önem kazanmıştır. Bu çalışmada, bir araştırmacı olarak, alanda zaman geçirdim, görüşmeler yaptım ve katılımcıların deneyimini yaşadım. Bu nedenle, bakış açım ve deneyimlerimi yansıtma yeteneğim araştırmanın kalitesini doğrudan etkileyen bir faktör oldu. Bunları asgariye indirmek için araştırmacı olarak katılımcılarla tartışmalara aktif olarak katılmadım ve topladığım verileri öğretim elemanı ile haftalık olarak paylaşarak geribildirimler aldım.

2.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplama süreci, bilimsel araştırmanın kalbidir. Herhangi bir araştırmanın sonuçları, toplanan veriler kadar iyi olabilir (Koca, 2017). Yoğun ve zengin veri elde edebilmenin en önemli yolu araştırma problemimize cevap verebilecek farklı veri toplama tekniklerini ustalıkla birlikte kullanabilmektir.

Bu araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı, bahar yarı yılında, Ankara'da bir üniversitenin Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü 4. Sınıf öğrencilerinin seçmeli dersi olan ve 12 hafta süren "Beden Eğitimi'nde Multidisipliner Yaklaşım" dersinde alan notları, odak grup görüşmeleri ve yansımalar gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır.

2.4.1. Mesleki öğrenme topluluğu Etkileşimleri

Bu çalışma için birincil veri kaynağı, 10 haftalık MÖT toplantılarının ses kayıtlarının (katılımcıların izniyle) alınmasıydı. Görsel-işitsel materyaller, araştırmacıların araştırılan merkezi olguyu anlamalarına yardımcı olmak için topladıkları görüntülerden veya seslerden oluşur ve nitel araştırma için önemli bilgi kaynaklarıdır (Webb, 1966). Bu toplantıların ses kayıt cihazı ile kayıt edilmesinin amacı, on hafta boyunca öğretmen adaylarının birbirleriyle ve uzmanla etkileşimlerini anlamak ve bu etkileşimlerde 21. Yüzyıl öğrenme becerilerinin nasıl ortaya çıktığını keşfetmektir.

2.4.2. Alan Notları

Alan notları nitel bir araştırmanın en önemli belirleyicisidir (Lofland ve Lofland, 1984). Neyin gözlemleneceğinin tanımını ve gözlemcinin dikkate değer olduğuna inandığı her şeyi içerir (Patton, 2001). Gözlem, bir araştırma alanındaki insanları ve yerleri gözlemleyerek açık uçlu, ilk elden bilgi toplama sürecidir. Gözlem yapmak, iyi dinleme becerileri ve görsel ayrıntılara özen gösterilmesini gerektirir. Ayrıca, gözlemlenen insanların aldatma potansiyeli ve bir ortamda "yabancı" olma gibi sorunların yönetilmesini de gerektirir (Hammersley ve Atkinson, 1995).

Gözlem sürecini tasarlarken Creswell in "gözlemci bireysel kontrol listesini" kullandım (2007). Bu listede Cresswell'in bir nitel araştırmacının gözleme başlamadan önce kendine sorması gerektiğini düşündüğü sorular yer alıyor (Cresswell, 2007). Bu sorulara cevap verebilir hale geldikten sonra "gözlem formu" oluşturdum ve neyin, ne zaman, nerede gözlemleneceğini belirledim. Katılımcı olmayan bir gözlemci (Creswell, 2007) olarak sınıfta herkesi ve her şeyi görebileceğim bir yerde bulundum. 21. yüzyıl becerilerinin kriterlerini sergiledikleri noktaları gözlem formu yardımı ile gözlemledim ve alan notları oluşturdum. Bu alan notlarını düzenli olarak öğretim elemanı ile paylaştım. Ayrıca MÖT görüşmelerinin ses kayıtlarını analiz ederken anlamadığım ya da duymakta zorlandığım noktaları da tekrar gözlemleme fırsatım oldu.

2.4.3. Odak Grup Görüşmeleri

Bu araştırmada veriler toplanırken soru sorma, dinleme, ilgi gösterme ve söylenenleri kaydetmeyi gerektiren nitel görüşmeler kullanılmıştır. Packer'a (2011) göre nitel araştırmalara konu olan görüşmelerden en yaygın ve en kullanışlı olanı yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı, görüşme sorularını araştırma soruları doğrultusunda hazırlar; ancak görüşmenin seyrine göre farklı sorular sorabilir ya da soruları yeniden düzenleyebilir (Creswell, 2007; Merriam, 2009).

Odak grup görüşmeleri, birkaç kişiden paylaşılan anlayışı toplamak ve belirli insanlardan görüş almak için kullanılabilir (Cresswell, 2007). Odak grup terimi, grupların sosyal bir bağlamda ortaya çıkan faaliyetlere "odaklandığı" fikrinden gelir (Kitzinger, 1994). Odak grupların temel avantajı, katılımcıların algılarını, düşüncelerini, tutumlarını ve anlayış çerçevesini vurgulamanın yanı sıra grup normlarının belirlemesini içerir (Kitzinger 1994). Creswell' e göre (2007) odak grup görüşmesi, genellikle dört ila altı kişilik bir grup insanla yapılan görüşmeler yoluyla veri toplama işlemidir.

Bu çalışmanın başında ve sonunda 6 kişilik MÖT üyeleri ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Süreç başı odak grup görüşme protokolü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini nasıl yorumladıkları, 21. yüzyılda kendi sorumluluklarını nasıl gördükleri, başkalarıyla birlikte çalışma hakkında neler düşündükleri gibi sorular içermekteydi. Görüşme 2 saat 8 dakika kadar sürdü. Süreç sonu odak grup görüşmesinde de aynı sorulara ek olarak yaşadıkları 12 haftalık süreçte neler olduğu, yaşadıkları etkileşimin onlarda nasıl izler bıraktığı üzerineydi ve görüşme yaklaşık iki buçuk saat sürdü. Süreç başı görüşme derslikte, süreç sonu görüşme bir kitap kafede gerçekleştirildi.

2.4.4. Yansımalar

Son olarak, her dersin sonunda hem öğretmen adaylarına o haftaki dersten neler kaldığını öğrenmek hem de grup içindeki etkileşimleri onların gözünden görebilmek üzere yansıma soruları oluşturulmuştur. Yansıma soruları her hafta ders sonrası öğretmen adaylarına e-posta ile yollanmış; cevapları yine e-posta ile toplanmıştır.

2.5. Prosedür

2017-2018 eğitim yılı bahar döneminde 12 hafta süren "Beden Eğitiminde Multidisipliner Yaklaşım" dersinin öncesinde çalışmanın amacı, gerekçesi, tasarımı Ankara Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna sunuldu ve komite tarafından onaylandı. Sürecin ilk haftasında tüm öğretmen adaylarından "bilgilendirilmiş katılımcı onam formu" alındı. Öğretmen adaylarının önceki bilgilerini ve düşüncelerini anlamak için sürecin başında odak grup görüşmeleri yapıldı.

İlk 2 haftada öğretmen adaylarına multidisipliner uygulamalar hakkında teorik bilgiler vererek yaklaşım tanıtıldı ve onlardan yaklaşıma göre oluşturulan kriterlere uygun ders planı oluşturmaları istendi (bir ders planı tablosu paylaşıldı). Yine bu iki haftalık süreçte öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde yaşadıkları sorunlar konuşuldu ve aralarındaki arkadaşlık ilişkileri ve öğretmenlik uygulaması dersinde çözmek istedikleri problemler dikkate alınarak "topluluk" oluşturuldu. Sonraki 10 hafta boyunca yansımalar, ses kayıtları ve alan notları ile veri toplama süreci devam etti.

On haftalık süreçte öğretmen adayları bir mesleki öğrenme topluluğu üyesi olarak hareket ettiler. Her hafta bir araya gelerek bir ders planı oluşturmak için çalıştılar. Bu sırada öğretim elemanı toplantılara katılarak öğretmen adayları arasında etkileşimi

başlattı ve sürdürdü. Öğretmen adayları belirledikleri alanlara, kazanımlara ve yöntemlere göre etkinlikler üretmek için sürekli fikir alışverişi yaptılar. Bu diyaloglar sonucunda ortaya çıkardıkları planlar öğretim elemanının onayından geçtikten sonra, öğretmen adayları bu planları öğretmenlik uygulaması kapsamında uyguladılar. Uygulamalar sonrası toplulukta deneyimlerini paylaştılar ve topluluktaki akranlarından ve öğretim elemanından geribildirimler aldılar. Ardından eksikleri tamamlayarak ya da hataları düzelterek yeni planlar oluşturmak için çalıştılar. Zamanla uygun planlar oluşturdular ve bu planları gerçek sınıf ortamlarında uygulayarak test etme imkânı buldular. 10 hafta boyunca topluluk içinde yaşadıkları etkileşimin daha iyi anlaşılabilmesi için tüm paylaşımları ses kayıt cihazı ile kayıt edildi. Sürecin sonunda öğretmen adaylarının bir mesleki öğrenme topluluğunda nasıl etkileşimler yaşadıklarını onların gözünden görmek için süreç sonu odak grup görüşmesi yapıldı.

2.6. Verilerin Analizi

Patton'a göre (2001) nitel araştırmalarda bulguların güvenilirliği için verilerin nasıl analiz edildiği ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı saydam olmalıdır. Coffey ve Atkinson (1996) veri analizi sürecinin kapsamlı ve sistematik olması gerektiğini, ancak, bu süreci her araştırmacı için geçerli olabilecek standart bir süreç haline getirmenin mümkün olamayacağını söyler. Nitel veri analizinin temelini temaların keşfi oluşturur. Tema, verideki baskın ya da birleştirici fikirdir (Savin-Baden ve Major, 2013). Bununla birlikte nitel araştırmanın özelliklerinden birisi olan anlamın ve bağlamın önemi veri analizinde dikkat edilmesi gereken bir diğer konudur. Veriler analiz yoluyla anlamlandırılır ve bağlam içerisinde yorumlanır (Creswell, 2007).

Bu çalışmada, tüm görüşmeler ve notlar bilgisayara aktarıldıktan sonra tematik analiz (Smith ve Sparkes, 2016) gerçekleştirildi. Tematik analiz, yaygın olarak kullanılan bir nitel analiz yöntemdir (Boyatzis, 1998). Tematik analiz, veri içindeki kalıpları (temaları) tanımlamak, analiz etmek ve raporlamak için bir yöntemdir. Zengin verileri minimal olarak ayarlanmış ve ayrıntılı şekilde düzenler ve açıklar. Bu süreç hacimli olan nitel materyalin alınarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etme sürecidir (Patton, 2001). Bu süreç verileri tanıma, İlk kodların üretilmesi, temaların aranması, temaları gözden geçirme, temaları tanımlama/adlandırma ve raporlaştırma basamaklarından oluşan sistematik ve öz yinelemeli (Ely ve diğ., 1997) bir süreçtir.

Bu araştırma sürecinde toplanan tüm veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra defalarca okundu. Daha sonra dikkat çeken, tekrarlanan ya da 21. Yüzyıl öğrenme becerilerini temsil eden noktalar P21'in belirttiği beceri kriterleri baz alınarak ayrıldı. Bu sayede kodlar ve kategoriler oluşturuldu. Bu kodlamalardan sonra kalan önemli verilerin ortak ve farklı yönleri değerlendirilerek ve durumlu öğrenme kuramı ile bağlantıları kurularak temalar oluşturuldu. Temalar gözden geçirildikten sonra raporlaştırması yapıldı ve bu raporlaştırmaya bulgular kısmında yer verildi.

2.6.1. İnanılırlık (Trustworthiness)

Guba ve Lincoln (1994) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine verilerin inandırıcılığının (trustworthiness) önemini vurgulamış ve bu konuda bazı kriterler belirlemişlerdir. Bu kriterler inanılırlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirliktir (Guba ve Lincoln, 1994). Lincoln ve Guba (1985)'ya göre bu ölçütleri içeren inandırıcılığı sağlama stratejileri; araştırma alanında uzun süreli etkileşim (alanın kültürel pratiklerine uzun süreli dâhil olma, katılımcıyla birden fazla görüşme yapma gibi), derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme (veri kaynakları ve veri toplama yöntemleri çeşitlemesi gibi), uzman incelemesi ve katılımcı teyididir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Creswell' e göre (2007) bir nitel çalışmada bu kriterlerin bir ya da birkaçının açıklanması önemlidir.

Creswell (2007) inanılırlığın sağlanması için en önemli kriterin, kişinin kültürü öğrenebilmesi ve iç görüleri kontrol edebilmesi için alanda uzun süre vakit geçirmesi olduğunu belirtir. Bu araştırmada hem öğretmen adaylarının daha önce aldıkları derslerde onlarla geçirdiğim süreç hem de 12 haftalık araştırma süreci boyunca birlikte olmamız düşünüldüğünde araştırmacının ön yargılarını ve iç görülerini kontrol edebildiği düşünülmektedir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacı ile Patton' un (2001) önerdiği veri üçlemesi teknikleri kullanılmıştır. Veri üçlemesi için toplantı ses kayıtları, odak grup görüşmeleri, alan notları ve yansımalar şeklinde farklı yöntemlerle veriler toplanmıştır. Bu verilerin ham hallerine bulgular kısmında yer verilmiştir. Bu bulgulara ulaşırken uzman tarafından bulgularımı doğrulamak ve verilerin güvenilirliğini arttırmak için akran sorgulaması (Patton, 2001) yapılmıştır. Araştırmacı tarafından toplanan veriler haftalık olarak uzmanla paylaşılmıştır.

Merriam'a göre (2009) nitel araştırmalarda onaylanabilirliği sağlamanın yollarından biri araştırmacı günlüğüdür. Bu, araştırmacının süreçte neler olup bittiğini değerleri ve ilgi alanları üzerinde yorumladığı bir günlük gibidir. Bu sebeple süreç boyunca araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerini ortaya çıkarma girişimlerini belgelemek için bir araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

Lincoln ve Guba (1985)'nın önerdiği aktarılabilirlik kavramı, nicel gelenekteki genelleme kavramının karşılığıymış gibi ifade edilse de ikisi farklı varsayımlara dayalıdır. Nitel gelenekte genellenebilirlik varsayımının mümkünlüğü tartışılır ve olayların/olguların içinde bulundukları ortama ve zamana göre her an bir etkileşim ve değişim içerisinde olduğu dolayısıyla başka bağlamlara genelleme yapılmasının mümkün olmadığı ileri sürülür. Sadece nitel araştırmanın gerçekleştirildiği benzer ortamda, benzer araştırma gruplarında gerçekleştirilecek araştırmalar için genelleme yapmak olası olsa da bu konu nitel araştırmacının bilimsel önceliği değildir (Koca, 2017).

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

21. yüzyılın eğitim ortamlarından beklentisi, bilgi aktarımından ziyade öğrencilerin bilgiyi akranları ile etkileşime girerek yapılandırdıkları ve bilgiyi etkili şekilde kullanarak sorunlara çözüm ürettikleri öğrenme ortamlarıdır (P21, 2006). Bu ortamlarda kazanılması gereken beceriler ise 21. yüzyıl öğrenme ve inovasyon yetkinliklerinden iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılıktır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının mesleki öğrenme topluluğu bağlamında akranları ile iş birlikli şekilde verilen görevleri tamamlarken 21. yüzyıl öğrenme becerilerini nasıl ortaya çıkardıklarını keşfetmektir. Veri analizinin ardından elde edilen bulgular "Münakaşadan Münazaraya" ve "Düşün/ Üret/ Değerlendir" şeklinde iki tema altında incelenmiştir.

Öğrenme topluluğu kavramını diğer grup çalışmalarından ayıran özellikler paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, birlikte öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulama ve destekleyici koşullardır (Hord, 1997). Bu çalışmada, öğrenme topluluğunda sürekli değişen-paylaşılan liderlik rolleri vardır. Topluluğun tek ve kesin bir lideri yoktur; her üye belirli durumlarda liderlik rolü üstlenebilir. Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması derslerinde yaşadıkları sıkıntıları çözmek üzere bir öğrenme topluluğu olarak konumlanmıştır; dolayısıyla paylaşılan vizyon öğrenci öğrenmesini arttırmak üzere yapılabilen çalışmalardır. Tüm süreçte öğretmen adayları multidisipliner yaklaşıma uygun bir ders planı hazırlamayı birlikte öğrenmiş ve uygulamalar yapmışlardır. Öğretmen adayları uygulama sonrası topluluk ile tekrar bir araya gelerek uygulamalarından elde ettikleri deneyimleri paylaşmışlardır. Tüm süreçte öğretim elemanı uzman rolünde bir kolaylaştırıcı olarak yer almıştır ve uzun zamandır arkadaş olan, birbirleri ile iyi ilişkileri olan öğretmen adaylarına yardımcı olmak adına etkileşimlerde bulunmuştur. Süreç boyunca öğretmen adayları istedikleri anda istedikleri teknolojiden faydalanabilmişlerdir. Bu kriterlerle ilgili öğretmen adaylarının söylemlerinden birebir alınan örnekler temalar altında sıkça gösterilmiştir.

Tema 1: münakaşadan münazaraya

21. yüzyıl öğrenme becerilerinden iletişim ve iş birliği hem bilginin yapılandırılması hem de diğer 21. yüzyıl becerilerinin ortaya çıkarılması için en temel gereksinim olarak görülmektedir (NEA, 2012; P21, 2006). Trilling and Fadel (2009), 21. yüzyılda başarı için ön koşul olarak etkili iletişim ve iş birliğini tanımlar. İletişim ve iş birliği üzerine araştırmalar, etkili iletişimin hayati önem taşıdığı ve başarılı bir iş birliğine yol açtığı için sıklıkla eşzamanlı olarak sunulur (P21, 2016). Bu çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarına, 21. Yüzyıl öğrenme becerilerinin (4C), "*Beden Eğitiminde Multidisipliner Yaklaşım*" dersi kapsamında multidisipliner bir ders planı hazırlama görevi ile mesleki öğrenme topluluğu bağlamında kazandırılması hedeflenmiştir. Hazırlayacakları planda, grup içinde anlaşmayı sağlamak için öncelikle iletişim ve iş birliği becerisine ihtiyaç duyulmuştur.

Bu çalışmada öğretmen adaylarından istenen, orta okul ya da lise seviyesinde beden eğitimi dersi ile herhangi bir dersi aynı tema altında birleştirerek, multidisipliner bir ders planı oluşturmalarıydı. Kendilerinden beklenilen; bu planı oluşturabilmek için her iki ders için kazanımları, yöntemleri belirlemeleri ve etkinlikleri oluşturmaları; ardından dersin değerlendirmesini yapmalarıydı. Bu süreçte mesleki öğrenme topluluğu üyeleri sınıfta ders süresince birbirleri ile tartışacaklar ve ders öğretim elemanı ile etkileşim içinde olacaklardı. Ders dışında da görev paylaşımı ve hazırlıklar yapabildiler.

Bu çalışmanın bulgularına göre multidisipliner yaklaşımla plan oluşturulmaya başladıkları ilk haftalarında grup üyeleri 4C becerilerinden iletişime ihtiyaç duymuşlardır ve ilk tartışmalar haftaya hazırlık yapıp gelenlerin tartışmayı sürdürmeleri, hazırlıksız gelenlerin söylenilenleri kabul etmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Çalışmanın başlaması ile birlikte öğrenme topluluğunda tartışmalar birbirini dinlemeden, münakaşa şeklinde olmaya başladı. Topluluk üyeleri hazırlıksız gelen grup üyelerine eleştiriler yöneltmeye başladıkça bu noktada iş birliği becerisine ihtiyaç duyuldu. İş birliğinin sağlanması öğrenme topluluğu üyelerinin *görevinin belirlenmesi ve sorumluluk alması* ile sağlanmıştır. Böylece grup tartışmaları münakaşadan birbirlerini aktif dinleyen eleştiren bir yapıya büründü. Grup üyeleri hazırladıkları planları uygulamaya başlayıp sonraki hafta sınıf tartışmalarında birbirlerine geri bildirim vermeleri ile birlikte grup içi iletişim sürdürülebilir hale gelmiştir.

Gruptaki ilk iletişimde bazı üyeler konuya hazırlanıp geldikleri için tartışmalar onların başlatıp sürdürdükleri konularda yapılıyordu. Bir kısmı ise hiçbir yorum yapmıyor, öneride bulunmuyor söylenilenleri sadece kabul ediyorlardı.

> *"Gülay: Kazanımı söylüyorum. Şiirde mazmun imge ve edebi sanatları belirleyerek bunların anlama katkısını değerlendirir.*
>
> *Buse: o zaman edebiyata karar verdik. Beyler?*
>
> *Can: Okey.*
>
> *Aras: Anlaştık" (MÖT, 3. Hafta, 2018).*
>
> *"Nazlı: Bir de olay örgüsü var mesela metni veririz. Cümleler dağınık koyulur. Hareketi yapar ya da şut atar sonra cümleleri toplar ve anlamlı bir hikâye oluşturur.*
>
> *Buse: Aaa bu olur ben beğendim. Giriş gelişme sonuç.*
>
> *Nazlı: İlk hafta için bence kolay şekilde başlamalıyız.*
>
> *Buse: Bunu net yazalım.*
>
> *Gülay: Olay örgüsü ile şiirin teması o halde.*
>
> *Aras: Uygun bence de" (MÖT, 3. Hafta, 2018).*

Fikirlerin kabul görmesini süreç başı görüşmelerde grup üyesi bir kişinin bilgisine güvenirse onu kabul edeceğini belirtmesi o kişinin uzman olarak kabul edilmesinden dolayı olmuş olabilir. Oysa 21. Yüzyıl öğrenicilerinden beklenen, iddialara şüpheci olmaları ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulamalarıdır (P21, 2016).

> *"Ben deneyimine ya da bilgisine güvendiğim kişinin söylediklerini dinlerim Buraya ilk gediğimde iki tane sporcu vardı. Bende abi diyodum o arkadaş 93 lü idi benden iki yaş büyük ama Avrupa şampiyonuydu. Onunla birlikte antreman yapıyorduk, bir sürü şey söyledi çok yardımı oldu yani. Bi kere yani çok belli bir başarısı var Avrupa şampiyonu ve Türkiye 'deki hani Avrupa şampiyonluğunu bırakın finale çıkan tek kişiydi. En basitinde o yüzden dinliyodum. (Can, Süreç Başı Odak Grup Görüşmesi, 2018).*

Öğretmen adayları sonraki haftalarda aynı konu üzerine düşünüp konuşmaya, iletişime katılmaya başladılar ancak grup tartışmaları münakaşa şeklinde gerçekleşmekteydi. Tartışmalarda bazı mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin diğerlerinin sözleri bitmeden lafa girmesi, bazı zamanlarda herkesin aynı anda konuşması sorunlar yarattı.

> *"Ya bir şey anlatıyorum niye sessiz olmuyorsunuz? Bağırarak mı ifade edeyim kendimi" (Nazlı, MÖT, 4. Hafta, 2018).*
>
> *"Ortak karara bir şekilde ulaşıyoruz fakat grubumuz genel olarak birbirini dinlemiyor. Uygulama alanında iyi grubuz. Genelde biri konuşurken Sezen*

bastırıyor konuşmayı eşit söz hakkı olduğunu düşünmüyorum" (Gülay, Yansıma, 4. Hafta, 2018).

"Kendime kattığım bir şey, tartışma ortamındaki tarzımı değiştirdim. Bu biraz branşımdan kaynaklı sanırım, sürekli yarışma ortamından dolayı tartışmalarda farklıydım…" (Sezen, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).

Tartışmalarda iletişimi ve dolayısıyla iş birliğini bozan asıl neden öğretmen adaylarının birbirlerini aktif olarak dinlememeleri ve bu sebeple anlayamamaları olabilir. P21' e göre iletişimdeki önemli noktalardan biri aktif dinlemedir (2016). Germaine, Richards, Koeller ve Irastorza' ya göre iletişimin önemli bir yönü, iki veya daha fazla kişi arasında bir bağlantı oluşturan iki yönlü bir bilgi değişimi (mesaj ve geri bildirim) gerektirmesidir (2016). Yani etkili iletişim, mesajın entelektüel erdemler bağlamında iletilmesini, duyulmasını ve anlaşılmasını gerektirir. Yazarlara göre bu değişim, diğer 21. yüzyıl becerilerini etkinleştirmek ve / veya göstermek için gerekli olan hayati dokunuşu sağlar (Germaine, Richards, Koeller ve Irastorza, 2016). NEA (2012) raporunda belirtildiği gibi, fikirleri açıkça ifade etme ve ifade edilen fikirlerin anlaşılması gibi iletişim alt becerileri, farklı ekiplerle etkin bir şekilde çalışmak, ortak bir hedefe ulaşmak için gerekli tavizleri vermek ve iş birliğine yönelik ortak sorumluluk almak gibi farklı iş birliği becerileriyle yakından ilişkilidir.

Sonraki haftalarda haftaya hazırlıklı gelenler, hazırlıksız gelen diğer grup üyelerinden rahatsız oldular. Hazırlıklı gelen grup üyelerinden bazıları, iş birliğine yönelik düşüncelerini süreç başı görüşmelerde "grupla iş yapılacaksa iş birliğinin sağlanması için kurallar olmalı, herkesin bir görevi olmalı, herkes eşit sorumluluk almalı" şeklinde belirtmişlerdi.

"Dediğim gibi ben şuna inanıyorum, eğer bir ortamda bir kural konulacaksa birlikte kural konulmalı ve herkes ona göre sorumluluğunu bilmeli diye düşünüyorum" (Nazlı, Süreç Başı Odak Grup Görüşmesi, 2018).

Bu noktada hazırlık yaparak gelenler sorumlulukların yerine getirilmemesine yönelik grup arkadaşlarına eleştiriler yöneltmeye başladılar.

"Ben etkinliklerde çoğunlukla aktifim. Genelde bizim grupta kızlar çok aktif Aras ve Can de katılıyor ancak derse hazırlıksız geliyorlar. Sadece derste fikir veriyorlar" (Gülay, Yansıma, 3. Hafta, 2018).

"Herkes az çok rol alıyor ancak bazılarımız çok pasif kalıyor. Birinin bile hazırlıksız gelmesi herkesi etkiliyor bu durum kötü etkiliyor beni" (Buse, Yansıma, 4. Hafta, 2018).

"Bazı arkadaşlar ağzını dahi açmıyor. Önceden hazırlık yapan 2 kişi gruba katkı yapmaya çalıştı diğerleri dinledi. Bazıları grupla hareket etmekte zorlanıyor ve bireysel çalışmak istediğini belirtiyor" (Gökhan, alan notları, 3. Hafta, 2018).

Grup üyelerinin bir kısmı iş birliğinin çalışmama nedenini bazı grup üyelerinin sorumluluk alınmaması, kişiye özel görev tahsis edilmemesi olarak belirtmişlerdir. Benzer şekilde Roschelle ve Teasley (1995) iş birlikli problem çözme ile ilgili çalışmalarında görev koordinasyonuna odaklanmakta; bunun için liderlik ya da iş bölümlerinin önemini vurgulamamaktadır. Riebe, Girardi ve Whitsed (2016,) ekip çalışmasında bireysel hesap verebilirliğin önemini vurgulamaktadır. Bir başka örnekte, Hughes ve Jones (2011) a göre, bir topluluğun hedefine ulaşmanın en etkili yolu, bir görevi alt bileşenlere bölmeyi, herkesin alt bölümlerini bağımsız olarak tamamlamak üzere sorumluluk almasını ve daha sonra hepsini bir araya getirmesini gerektirebilir. Stevens ve Campion (1994) grup katılımını optimize etmek için planlama, koordinasyon ve iş gücünün eşit dağılımının sağlanmasını önermektedir. Bu çalışmada da ilk haftalarda kendi aralarında görev dağılımı yapmayan öğretmen adayları koordine olmakta zorluk çekmişlerdir. Bu durum iletişimlerini dolayısıyla da iş birliği başta olmak üzere diğer 21. Yüzyıl becerilerini ortaya çıkarmalarını engellemiş olabilir.

"Pasif kalanlar için neden kimse yazmıyor ya da neden herkes aynı sorumlulukla yaklaşmıyor ben gruba karşı bir sorumluluğum olduğunun farkındaydım. Ama herkes o gruba karşı bir sorumluluğu varmış gibi davranmıyordu. Bu beni biraz rahatsız etti. Grup arkadaşlarıma normalde mizacım olmayacak bir şekilde sinirlendim, tepki gösterdim ya da konuşmayacağım bir tarzda konuştum" (Nazlı, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).

"Mesela 3 tane etkinlik var. Malzeme hazırlanması gerekiyor ikisi yapıldı biri açıkta kaldı. Geride 4 kişi var grupta Kimse üstüne alınmıyordu, biri alır mantığı oluyordu" (Nazlı, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).

Grupta hazırlıksız gelenlerin, hazırlık yapmamasının bir başka nedeni ise grup sayısının kalabalık olmasına bağlanıyordu. Öğretmen adaylarından biri bu durumu "sosyal aylaklık" olarak ifade etmiş, "bana görev düşmüyor o yüzden hazırlık yapmıyorum" demişti (Can, MÖT, 3. Hafta, 2018).

"Bu grupta sadece tek sorunun şey olduğunu düşünüyorum o iş birliği bölümünde 6 kişilik grup mesela. Grubun yapması gereken 3 tane göre varsa mesela nasılsa 6 kişiyiz birileri yapar Olay olayını sevmiyorum. Mesela grup sayısı az yapacağımız olay eşitse bence bir sorun olmazdı diye düşünüyorum" (Buse, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).

"Yani grupta mesela grup sayısı artıkça senin yapman gereken azaldığı için insan biraz tembelleştiriyor kendini" (Can, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018)

"Yani 2-2 olsa benim için daha iyi olurdu ya da bireysel. Hani Grup iki kişinin üstüne çıktığında 3-4 olduğunda ben kendime biraz daha geri planda hissediyorum" (Aras, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018)

Grup büyüklüğünün nihai grup performansı üzerindeki etkisini inceleyen çok sayıda çalışma vardır (Lam, Karim ve Riedl, 2010; Veerman ve Veldhuis-Diermanse, 2001). Yazarlara göre grupların boyutu, grup içindeki etkileşimi etkileyebilir. Pek çok çalışma sosyal aylaklığın, yüksek öğrenim seviyesindeki grup görevlerinde bir sorun olduğunu ve öğrenciler arasında sorunlara neden olduğunu göstermektedir (Hall ve Buzwell, 2012; Hubbard, 2005; Oakley, Hanna, Kuzmyn ve Felder, 2007). Bu çalışmada da grup boyutu ile paylaşılan görevlerin sayısı bireylerin katılımlarını etkilemiştir.

P21'e göre (2016), bir kişinin belirli bir bağlamda oynadığı rol, sadece iş birliği becerilerine değil, aynı zamanda diğer ekip üyelerinin görev talep ettiği rollere bağlı olacaktır. Tek bir görev tüm rolleri ortaya çıkarmayabilir. Yani farklı roller ve yüksek katılım için farklı alt görevlere ihtiyaç vardır (Stevens ve Campion, 1994; P21, 2016). Katılımcılara görevler atanan başka bir çalışmada, araştırmacılar, rol verilen gruptaki katılımcıların rolleri belirlenmeyen gruba kıyasla performanslarında farklılık göstermese de algılanan grup verimliliğinin daha yüksek düzeyde olduğunu bildirmiştir (Strijbos, Martens, Jochems ve Broers, 2004). Bizim bağlamımızda da mevcut çalışmaları destekler şekilde öğretmen adaylarının iş birliğinde zorlanmalarının sebeplerinden biri grup sayısı kadar alt görev belirlenmemesi ya da öğretmen adaylarının kendi aralarında iyi bir iş bölümü yapmamaları olabilir.

Çeşitli araştırmalara göre iş birliği için, bireyin sorumluluğunu bilmesi, planlama yapması gibi öz yönetim becerileri önemli iken (Stevens ve Campion, 1994; NRC, 2011) grup üyelerinin bir lidere ihtiyaç duyması iş birliğini geciktiren sebeplerden biri olmuştur.

"Grupta şey oldu bazıları çok uğraşırken Bir şeyler için ben kendi adıma söyleyeyim çok şey yapamadım. Arkadaşlarım biraz daha üstüne düştü ama ben biraz daha arka planda kaldım o da bana bireysel bir iş düşmediği için. Yani herkes her şeyi yapmıyor. Mesela atıyorum Gülay, Nazlı, Buse benden daha çok okuyup bilgi edinip gelmiş olabilir. Yani ben onlardan aldıklarımla geliyorum. Yani herkes birbirine iş dağıtıp şunu sen yap şunun şurasından tut gibi tarzı grubun içerisinde liderlik vasfı olan biri olsaydı daha iyi olabilirdi bence" (Aras, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).

Süreç ilerledikçe iş birliğinin yapılması için *herkesin sorumluluk alması, görevlerin ve kuralların net şekilde belirlenmesi ve herkesin birbirini dinlemesi* gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca varmak için öğretmen adayları kendi aralarında rahatsız oldukları noktaları konuştular, birbirlerinden beklentilerini dile getirdiler. Bu konuşmaların grup katılımını optimize etme konusunda etkili olduğunu düşündüklerini de süreç sonu görüşmelerde vurguladılar (Stevens ve Campion, 1994). Buna göre topluluk görev dağılımı yaptı ve sonraki hafta için hazır gelinmesi konuşuldu. Artık iletişimde aktif dinleme ve iletişime aktif katılımdan dolayı münakaşa grupta yerini münazaraya bırakmıştı. Benzer şekilde Schrage (1990) ve Goldenberg (1999) öğrenme topluluklarındaki yapıcı geribildirimler ve arkadaşlığın grup üyelerini motive ettiklerini ve birbirlerine destek vermelerinin birlikte öğrenmeyi ve iş birliği becerilerini güçlendirdiğini bulmuşlardır.

> *"Bu hafta Hepimizin katkısı olduğunu düşünüyorum bariz birisi yok ki çok daha emek vermiş olsun" (Sezen, Yansıma, 6. Hafta, 2018).*

> *"Herkes bir şeyler yapıyor olsaydı dengeli olsaydı daha sağlıklı bir ortam olurdu. Bunu da kendi aramızda son 3 haftada yakaladığımızı düşünüyorum. Ben Rahatsız olduğum şeyi dile getirdim insanlar da rahatsız olduğu şeye dile getirdi. Sonra şey oldu bir iş var yapmamız gereken, önümüzdeki hafta için ders yaklaşıyor ve bunun uygulanması gerekiyor herkes bunun farkındaydı kazanımımızı belirledik grupta Sonra dedi ki herkes bir etkinlik atsın etkinlik üzerinden konuşalım dedik herkes etkinlik üzerinden. Herkes bir etkinliği aldı ben etkinliğin malzemesini hazırlamasam 3. Etkinlik yapılmayacak ben bunun bilincinde oldum ve böyle yaklaştım bir şey almam gerekiyor kırtasiyenin hangi gün açık olduğu malzemeyi hangi gün almam gerektiği bunu önceden hazırlayım diyorum" (Nazlı, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).*

> *"Kendime kattığım önemli birşey tartışma ortamındaki tarzımı değiştirdim" (Sezen, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).*

> *"Benim gördüğüm kadarıyla birbirimizle eleştirel boyutta nasıl konuşmamız gerektiğini öğrendik önceden böyle biraz daha bir kavgavari oluyordu hatta Sezen de böyle çok çıkışıyordu, benimde oluyordu hani ama sonradan benim düşüncem bu gerçekten hepimize kattığını düşünüyorum" (Buse, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).*

Bu değişimle ilgili başka bir sebep ise beşinci hafta Can ve Aras'ın oluşturulan planlardan grup olarak puan alacaklarını ancak bu planların bireysel şekilde uygulamalarının da ayrıca değerlendirileceğini öğrenmesi olabilir. Benzer şekilde bireysel katkıları daha belirgin kılan ve bireysel katkıların değerlendirildiği görev yapılarının bireylerin iş birliği becerilerini geliştirebileceğini kanıtlayan çalışmalar vardır (Williams, Harkins ve Latané, 1981; Hoffman ve Rogelberg, 2001).

"Uzman: Vize notları için ilk uygulama perşembeye kadar yapılmış oluyor burası çok önemli.

Sezen: Aras dinle dinle!

Aras: Uygulanacak mı bunlar? Ben bilmiyorum. Ama hocam bizim okul özel okul olduğu için…

Seda: Benim bir haftam eksik. Benim okulumda uygulamaya gelir bana yardımcı olursun.

Arda: Tabii ki de seve seve…

Canberk: 14 hafta boyunca mı gideceğiz?" (MÖT, 5. Hafta, 2018).

"Mesela Aras diyor ya çok büyük katkım olmadı diye. Mesela Can da öyle. Uygulamanın ciddiyetini anlayana kadar çok katkısı yok, Can da uygulama yapmamız gerektiğini öğrenince doğal olarak zorda kalınca ciddiyetini anlayınca durumun onlar da katkıda bulundular" (Buse, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).

Süreçte topluluk üyeleri multidisipliner bir ders planı üretmek üzere etkileşimde bulundukça, topluluğa kendi tarzlarına göre nasıl katkı yapacaklarına dair yollar oluşturmaya başladılar. Bunun sonucunda "nasıl olsa birileri yapar" yaklaşımı yerine tüm üyeler grubun ortak amacına ulaşması için sorumluluk alarak katkı sağlamaya başladılar. Benzer şekilde, Goldenberg (1999) öğrenme topluluklarında, iş birlikli grupların ortaklarını motive ettiklerinin ve destek vermelerinin birlikte öğrenmeyi ve iş birliği becerilerini güçlendirdiğini bulmuşlardır. Schrage' a göre öğrencilerin grup etkinliklerinde bulunmaları *grup arkadaşlarının benzersiz bakış açılarını tüm grup üyeleriyle paylaşmalarını*; böylece *birbirlerinden ve birlikte öğrenmelerini mümkün kılar*; bu da öğrenciler arasında etkileşimli çalışmayı arttırır (Schrage, 1990).

"Herkes ortak repertuara bir şeyler katıyor ve herkes birbirinden bir şeyler öğreniyor gibi. Önceki haftalarda işe karışmayanlar aktif görülüyor (Gökhan, Alan notu,5. Hafta, 2018).

"Yani grupta çalışırken den daha rahat hissediyorum kendimi. Tartışırken kaçırdığım noktayı biri mutlaka fark ediyor ve bana söylüyor ya da onun için ben farklı açıdan baktığım için de onun çalışmasına bir nokta koyuyorum" (Buse, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).

"Sezen: aaa şey vardı ya halat ip gibi bir şey vardı nun içinden geçiyordu hatırladınız mı halatları sarıyordu halatları

Aras: evet evet

Sezen: onu yapabilirler

Aras: anahtar kelimeleri veririz

Can: ya da belli bir konu veririz

Nazlı: Tamam bunu sevdim

Sezen: oh oh oh

Nazlı: Hadi yazalım bunu" (MÖT, 6. Hafta, 2018).

"Nazlı: Belki eklenebilir diye düşündüm etkinlik şu öğrenciler merdivenin başında arka arkaya sıra oluyorlar öğretmen seçtiği bir öğrenciye içinde meslek meyve renk gibi sözcüklerin bulunduğu bir liste oluyor öğrenci 5 sözcüğü okuyor ve diğer öğrenciler sırayla duydukları meslekleri karşılarında bulunan alandan toplayıp arkada ki çemberlere bırakacaklar.

Sezen: Peki arkadaşına pas verse sözcüğü öyle alsa kartların olduğu yere paslaşarak gitti birisi okusa karar verse evet bu meslek dese evet böyle bir şey olabilir

Aras: Ya merdiveni çeşitlendirebiliriz mesela ellerinin üzerinde şınav pozisyonunda ilerleyerek gidebilir

Can: O zaman savunma en son olacak" (MÖT, 7. Hafta, 2018).

"Can: biyolojideki kazanımımız canlıların ortak özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

Nazlı: Tamam 2. Neydi gruba atmıştık ya şu karbonhidratlarla ilgili olan

Aras: Evet

Gülay: Omurgalı omurgasız hayvanlar

Can: Ya bu serbest hareketlere giriyor değil mi açıklamasını okudum ona göre yaptım

Aras: Protein ve karbonhidratlarla olan şeyi bulamadım

Nazlı: Ya ben onu indirmiştim ya neyse beden eğitimindeki kazanımımız

Aras: Bunlar mı?

Gülay: Serbest hareketleri uygular, aynen onlar, söyleyeyim mi?

Aras: Şu mu kazanımımız?

Nazlı: Can sen kendi kazanımını söyler misin?

Can: Serbest hareketleri bireysel olarak uygular.

Nazlı: Şeye bakacağım şimdi…

Can: açıklamasına bakacağım.

Gülay: söyleyeyim mi biyolojideki diğer kazanımı?

Nazlı: evet.

Gülay: vitaminlerin genel özellikleri verilir.

Nazlı: bu işte şey biyolojideki kazanımlar böyle değil.

Gülay: böyle bende bu hafta öyle yaptım.

Nazlı: bunu nerden buldu ki Sezen?

Gülay: o alt alta yapıştırmış karışık olmuş biraz.

Nazlı: ha tamam söyle.

Gülay: vitaminlerin genel özellikleri verilir.

Nazlı: öyle değil sadece şeyleri olan bir kazanım var.

Gülay: en tepedeki mi.

Aras: Canlıların yapısını oluşturan organik ve inorganik bileşikleri açıklar.

Nazlı: Evet bunu istiyorum hepsini içeriyor çünkü.

Aras: Canlıların yapısını oluşturan organik ve inorganik bileşikleri açıklar bu bilişsel bir kazanım yalnız

Gülay: Evet" (MÖT, 8. Hafta, 2018).

Grup üyelerinin hepsi tarafından yapılan katkılar tüm üyelerin motivasyonlarını arttırmıştır. İş birliğinin sağlandığı süreç sonu görüşmelerde ve ders sonu yansımalarında belirtilmiştir. Grupta görevini yapmayan ilk haftalardaki gibi eleştirilmiyor, görevi bir başkası tarafından tolere ediliyordu. Bunun sebebi İletişimde yargılama yerini aktif katılıma bırakmış olması söylenebilir. Trilling ve Fadel' e göre (2009), başkalarıyla anlamlı bir şekilde çalışmak, ekip üyelerinin yaptıkları şeyler hakkında iyi hissetmelerini sağlar. Yazarlara göre kazandıklarını başkalarıyla paylaşabilmek bir takım duygusu oluşturur. Ekip üyelerinin etraflarında başkalarıyla güçlü bağları olduğunda ve önemli bir şeyin parçası olduklarını düşündüklerinde daha yüksek iş birliği gözlenir (Trilling ve Fadel, 2009).

"Bu hafta çıkardığımız etkinlikleri prograsif ilerlediği için beğendim" (Buse, Yansıma, 5.hafta, 2018).

"Herkes rol aldı evet ben etkinliğin taslağını söyledim arkadaşlarım geliştirdiler ve kazanımlarla ilişkilendirdik. Bu durum motivasyonumu arttırdı (Can, Yansıma, 5. Hafta, 2018).

"Uygulamada güçlüydük. Motivasyonum yüksekti grup tama yakın şekilde uygulamadaydık ve iş birliği hoşuma gitti bu hafta" (Nazlı, Yansıma, 6.Hafta, 2018).

"Gurupta herkes görev aldı. Sadece uygulamaya Aras'nın acil işi çıkmasıyla o katılamadı. Çok pozitiftim çünkü bu derse uygun etkinlikler yapıp uyguladık" (Sezen, Yansıma, 6. Hafta, 2018).

"Bizim grupta iş birliği oldu hocam yani herkes tabi eşit sayıda eşit şekilde iş birliği olmaz ama herkes elinden geleni yaptığını düşünüyorum bi şekilde katkı sağladığını düşünüyorum" (Can, Süreç Sonu Görüşme, 2018).

Üretilen planlar ilk kez uygulamada kullanıldığında üyeler uygulamada yaşadıkları deneyimlerden çıkardıkları dersleri birbirleri ile paylaştılar. Rotherham ve Willingham (2010) tarafından belirtildiği gibi, öğrencilere gruplar halinde çalışmayı

tecrübe etmek, öğrencilerin iş birliği becerilerini uygulamalarını sağlamakla aynı şey değildir; uygulama "*neyi yanlış yaptığınızı fark etmek ve daha iyisini yapmak için stratejiler oluşturmak*" anlamına gelir (Rotherham ve Willingham, 2010). Urbani ve arkadaşlarının (2017) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının akranları ile birlikte ders planlarını uygulamaları ve ardından akranlarından geri bildirim almalarının hem akademik becerilerine hem 21. Yüzyıl becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Bu çalışmada öğretmen adaylarının iş birliği sonucu ürettikleri planları uygulamaları bu açıdan önemlidir. Ayrıca öğretmen adaylarının hata yaptıkları noktaları anlamaları ve daha iyisini yapmaları için çaba göstermelerini kapsayan uygulamalar akranlarından ve daha deneyimli birinden geri bildirim almayı gerektirir (Rotherham ve Willingham, 2010). Trilling ve Fadel (2009) iş birliğine uygun çalışma ortamlarının önemli bir faydasından bahseder. Yazarlara göre öğrenme topluluklarında fikirlerin paylaşılması ve birlikte çalışmanın bir sonucu olarak bireyler, başkalarının nasıl düşündüklerini ve çalıştıklarını görürler. Böylece her takım üyesinin diğerlerinden alabileceği bilgi ve beceriler, iyileştirmeler yapmak için kullanılabilir veya uygun olmayan uygulamalar geri alınabilir (Trilling ve Fadel, 2009). Artık yaptıkları işlerde öğretmen adayları grup üyelerine ve kendi kendilerine geri bildirim vermeye başlamıştı. Buda münazaranın yani iletişimin önemli becerilerinden biriydi (Rotherham ve Willingham, 2010).

> *"Gülay: Her gruptan bir lider seçtim ve o kağıtları seçtirdim çocuklara. 3 grup diğer bir 3 grup aldı. Sonra bu edebi sanatların açıklaması vardı ve arkasına birer tane örnek yazmıştım bu edebi sanatlarla alakalı. ……..*
>
> *Sezen: Şöyle benim gözlemim kendimim, ilk uygulamada çok pasiflerdi çok fazla katılamadılar. Çünkü yani bir de olayı gidişatı belli değildi her şeyi kendileri yaratmaları gerekiyordu. ……..*
>
> *Nazlı: Ya iyi organize olamadığımızı düşünüyorum. …….. İkinci etkinlikte olayı verdik canlandırmayı tekrar canlandırmalarını hani orda yaratıcılıklarını kullanmalarını istedik nasıl canlandırırdınız diye. …….. Bunun dışında diğer etkinlik biraz daha şey geçti hani bir olay verdik çocuklara hadi canlandırın dediğimiz de biraz daha kendilerini hem kullanmaya başladılar, daha aktif düşünmeye başladılar çünkü ilk etkinlikten biraz fikir edindiler artık. İşte rollerini paylaştılar öyle bir canlandırma yaptılar (MÖT, 7. Hafta, 2018).*

Ayrıca, öğretmen adaylarının yakın arkadaşlar olması onların bu süreçte birbirlerine daha ılımlı yaklaşmalarını kolaylaştırdı. Hilton ve Phillips (2010), öğrencilerin kendi seçtikleri gruplardaki katılım seviyelerin daha yüksek olduğunu, emeğin daha adil bir şekilde dağıtıldığını, daha fazla destekleyici davranış sergilendiğini

bulmuştur. Goldenberg (1999) öğrenme topluluklarında, iş birlikli grupların ortaklarını motive etmelerinin ve destek vermelerinin birlikte öğrenmeyi ve iş birliği becerilerini güçlendirdiğini bulmuşlardır. Bir başka çalışma, öğrencilerin yakın ilişkilerde olmadığı grup çalışmalarından daha düşük düzeyde memnuniyet duyduklarını ve görevlere daha az bağlı kaldıklarını tespit etmiştir (Oakley ve ark. 2007).

> *"Dersle ilgili ulaşmam gereken bir şey olursa bazen Buse'yi arıyorum. Nazlı'ya sormak aklıma geliyor ama utanıyorum biraz, çok soruyorum" (Can, Süreç Başı Odak Grup Görüşmesi, 2018).*
>
> *"Yani şöyle, arkadaşlarımla 5 senedir hep yakındık iç içeyiz zaten belki de hani bu dersi zevkle işlememizin bence en büyük avantajı buydu arkadaşlarımı sevmem farklı bir grup olsaydı …" (Aras, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).*
>
> *"Grup uzun yıllardır birbirini tanıyor ve dışarıda da hep görüştüğümüz arkadaşlarımız. Aslında bu hem avantaj hem dejavantaj. Avantaj çünkü herkes birbirine çekinmeden her şeyi aktarabiliyor (Buse, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).*

Ayrıca bu çalışmada uzman etkileşimleri başlatmak, sürdürmek ve "daha deneyimli biri" olarak öğretmen adaylarına geri bildirimler vermek suretiyle sürece katkı sağlamıştır (Rotherham ve Willingham, 2010). Öğretmen adayları tartışma ortamında görevden uzaklaştıkça uzman onları tekrar konu üzerine çekti ve onlara ışık tutan oldu.

> *"Uzman: Ne var burada hangi yöntem kullanıyor?*
>
> *Aras: Şey buluş yöntemi*
>
> *Uzman: Ne?*
>
> *Buse: Yönlendirilmiş buluş" (MÖT, 4. Hafta, 2018).*
>
> *"Bugün derste sıkıntı yaşadığım duruma birçok arkadaşımın da sıkıntısıymış. Yaratıcı etkinlikler için hocam haftaya bize birkaç site önerisiyle geleceğini söyleyince biraz rahatladım" (Gülay, Yansıma, 4. Hafta, 2018).*
>
> *"Uzman hiç düşünmediğimiz bir boyuta düşünmeye bizi itiyor. Sanki kapı oradan kapalı ama öbür tarafta açıkmış gibi yolu bulduruyor" (Can, Süreç Başı Odak Grup Görüşmesi, 2018)*
>
> *"Etkinlik benim en son bakacağım şey kazanımı koymuş musun ona göre etkinlik yapmış mısın ve sonunda bu kazanımların kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmüş müsün sadece o bunu yaparken biz 10 pas oynayacağız kazanımımız ne olacak (Uzman, MÖT, 4. Hafta, 2018).*

Bu sayede ilk haftalarda iş birliği yapmak üzere kurdukları iletişimleri daha "münakaşa" tarzındayken iletişim ve iş birliği ile birlikte "münazara" tarzına dönmüştür. 10 haftalık süreç boyunca hep birlikte bir şeyler üretmeye ve uygulamaya çalışan öğretmen adayları iletişim ve iş birliği becerilerini deneyimledikçe tartışma ortamındaki

tarzlarını değiştirip, aktif dinleme ve fikirlerin anlaşılması; farklı bireylerle etkili şekilde çalışabilme ve herkesin katkılarına değer verme gibi farklı bir iletişim kültürü sergilediler (P21, 2016).

Belki de öğretmen adaylarının ilk haftalarda yaşadıkları sorunların nedeni, yapmaları gereken iş ile ilgili temel bilgiye sahip olmamalarıydı (P21, 2016). Rotherham ve Willingham'ın (2010) belirttiği gibi, beceri ve bilgi ayrı değildir. İlgili arka plan bilgisi olmadan, öğretmen adayları iş birliği becerilerini etkili bir şekilde uygulayamadılar. Kendilerinden ne beklendiğini ve nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini öğrenme topluluğundaki etkileşimler sayesinde zamanla anladılar. Bu etkileşimli süreç sayesinde ihtiyaç duydukları temel bilgileri kullanarak iletişim ve iş birliği başta olmak üzere 21. Yüzyıl becerilerini sergileyebilmeleri önemliydi (Urbani ve ark., 2017; Trilling ve Fadel, 2009; Rotherham ve Willingham 2010).

Tema 2: Düşün/ Üret/ Değerlendir

Mantıklı düşünme, karar verme, tartışma ve problem çözmede merkezi bir rol oynadığına inanılan eleştirel düşünme, eğitimde uzun süredir tartışılan konulardan biridir (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956). Günümüz bilgi toplumunda bireyler, bilgi yığını içinden, eksik veya yanıltıcı bilgilere rağmen gerekli bilgiye ulaşarak bilinçli kararlar verebilmelidir (Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 2003). Eleştirel düşünürler tüm duyulardan, yazılı veya sözlü ifadelerden, gözlem, deney ve akıl yürütmeden elde ettikleri verileri bir araya getirirler ve bu bilgileri bir problemi çözmek ya da yaratıcı ürünler oluşturmak için kullanırlar (P21, 2016).

P21 (2016), eleştirel düşünmenin sistem analizleri, kanıt analizleri eser ve değerlendirme alt boyutlarından bahsetmektedir. Bu çalışma özelinde sistem analizi, öğretmen adaylarının kendilerinden ne beklendiğini anlamaları, bir ders planını oluşturan her bir parçanın ne olduğu ve birbirleri ile nasıl bir ilişkileri olduğunu anlamaları; kanıt analizleri problem çözme ve eser üretme sürecinde kanıtlara dayanarak hareket etmeyi; eser, yaratılan "uygun" ders planını; değerlendirme, yaptıkları işin hem akranlar arasında hem uzman yardımıyla değerlendirilip uygun olup olmadığına karar verilmesi olarak ele alınmıştır.

Öte yandan, 21. yüzyıl öğrenme becerilerinden yaratıcılığa ve yaratıcı bireylere uzun zamandır devam eden bir ilgi vardır (Guilford, 1950; Sternberg ve Lubart, 1999, P21, 2016). Onlarca farklı tanımı olan yaratıcılık (Robinson, 2001; Guilford, 1950;

Amabile, 1996; Runco, 1996; Simonton, 1997; Sternberg, 2006), kısaca geniş kapsamlı, yeni ve yararlı fikirler üretme yeteneği olarak anlaşılır. Yani yaratıcılık sadece özgün ve benzersiz fikirler değil, aynı zamanda bazı amaçlara hizmet eden veya bazı ihtiyaçları yerine getiren fikirlerdir (P21, 2016; Pearson, 2017). Bu araştırmada, "yeni ve yararlı" fikirleri temsil eden yaratıcılık, öğretmen adaylarının kazanım, yöntem, etkinlik ve değerlendirme basamakları uygun olan ve herhangi bir disiplin ile beden eğitimini bir arada işledikleri bir ders planı oluşturmaları olarak ele alınmıştır.

İlk haftalarda öğrenme topluluğu ile öğretim elemanı etkileşiminde ders planı hazırlama konusunda, topluluğun kazanım belirleme, yöntem belirleme ve kazanıma uygun progresif etkinlik üretme konularında eksikliği olduğunun belirlenmesi ile birlikte uzman bu konuların desteklenmesinde grubu yönlendirdi. Bu süreçte yaratıcılık ve eleştirel düşünce her iki dersin kazanımlarına yönelik etkinlik bulunması ve kendi içinde zorluk derecesi artan nitelikte olmasını hedef aldı. Bu haftalarda yaratıcılık ve eleştirel düşünmenin ortaya koyulmasında dikkat çeken öğretmen adaylarının *hep bildikleri şeylerden yola çıkarak fikirler üretmesi oldu*. Üretilen etkinlikler birbiriyle bağlantılı olmayan etkinliklerdi. Topluluk özellikle etkinlik üretme kısmında kim bilgiliyse ya da kimin önceden deneyimi varsa onu uzman kabul etti.

> *"Ben ve Gülay multisipliner tecrübemiz olduğu için onları etkiledik" (Buse, Yansıma, 3. Hafta, 2018).*
>
> *"Kapsamlı düşündük ve ortak karar verdik. Buse hepimizden çok konuştu" (Aras, Yansıma, 3. Hafta, 2018).*
>
> *"Sezen: hazır geldiğimiz olaydan neden gitmiyoruz şu an değiştiriyoruz şimdi?*
>
> *Buse: hani dedim ya biz bunu uyguladık ben diyorum ki orada yaşadığım eksiklikleri sizinle paylaşayım düzelterek gidelim...*
>
> *Sezen: tamam o zaman" (MÖT, 3. Hafta, 2018).*
>
> *"Grupta Buse ve Gülay tartışmaları yönlendiren kişiler. Nazlı ve Sezen kanıta dayalı bilgiler paylaşıyor ve kabul görüyor. Aras ve Can söylenenleri kabul ediyor ve varsa aynı konu üzerine fikirlerini paylaşıyor" (Gökhan, Alan Notu, 3. Hafta, 2018).*

Öğretmen adaylarının ilk haftalarda yaptıkları sorgulama ve tartışmalar gerçek bir eleştirel düşünme süreci değildi. Ürettikleri fikirler sadece fikir olarak kaldı; bir esere dönüşmedi. Yani birçok fikir paylaşılsa da uygun bir ders planı ortaya çıkmamıştı. Kaufman ve Beghetto (2009) öğretmen adaylarının benzersiz olmaktan ziyade ilgili öğrenci kazanımlarına odaklanma eğiliminde olduğunu bulmuştur. Bizim çalışmamızda ise öğrenci kazanımlarından çok öğretmen adayları benzersiz etkinlikler hazırlamaya

odaklanmıştır. Simonton'un (1997)a göre yaratıcı birey, fikirleri bir dizi yaratıcı potansiyel (fikir oluşturma süreci) oluşturmak için temelde rastgele ve öngörülemeyen şekillerde birleştirir ve daha sonra tam olarak geliştirmek için en umut verici olanı seçer (detaylandırma süreci). Kaufman ve Beghetto'nun (2009) bu durumu "mini-c" olarak adlandırır ve bu sürecin somut yaratıcı başarılar üretmekten ziyade yaratıcı süreç ve davranışların kullanımı olduğunu, herkes tarafından bu seviyeye ulaşılabileceğini söyler. Öte yandan, "pro-c" olarak adlandırdıkları süreç ise öncelikle yaratıcı ürünlerin niteliği ve kalitesi ile ilgilidir. Bu çalışmada da ilk başlarda öğretmen adayları rastgele birçok fikir üretmiş ve paylaşmışlardır. Etkileşimler boyunca öğretmen adayları hem birbirlerinden hem uzmandan aldıkları geri bildirimler doğrultusunda uygun görülen ve umut vadeden fikirlere odaklanarak gerçek yaratıcı beceriler sergileyebilmişler ve nitelikli ürünler oluşturabilmişlerdir. Kaufman ve Beghetto'nun (2009) deyişiyle bu fikirler "mini C" fikirlerdi. Çünkü henüz sistemi oluşturan parçaları ve parçaların birbirleri ile ilişkilerini çözememişlerdi. Bu süreç sistem analizini yapmalarına katkı sağlayan bir sorgulama süreciydi. Zaman zaman hepsi farklı şeylerden bahsediyordu, fikirleri ortak bir kazanım ya da yöntem üzerinden ilerlemiyordu. İlk haftalarda grup üyelerinin bazıları, bir konuyu iyi bildiğine inandığı topluluk elemanını uzman olarak kabul etti ve getirilen önerileri ve üretilen fikirleri hemen kabul etti. Oysa P21 e göre bilişsel önyargıları önlemek oldukça önemlidir. Çünkü eleştirel düşünme de öğrenicilerin iddialara şüpheci olmaları, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulamalarını gerektirir. Bu çalışmanın başlarında bilgi ve deneyimine güvendikleri kişilerden gelen fikirleri sorgusuz kabul ediyorlardı.

Ortak yolların kullanıldığı durumlarda eksik ya da hatalı bilgiler onlara engel oldu. McCoog (2008), 21. yüzyıl becerilerini kazanmak için öğrencilerin birlikte çalışmaları, yeni fikirler üretmeleri, sunulan materyalleri değerlendirmeleri ve analiz etmelerinin yanı sıra önceki akademik deneyimleri ile yeni uygulamaları birleştirmeleri gerektiğini söylemektedir. Öte yandan, çoğu araştırmacı, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini göstermeleri için ilgili arka plan bilgisini temel olarak görür (P21, 2016; Facione, 1990; Liu, Frankel, Roohr, 2014). Bu noktada dersin öğretim elemanı ders planının kazanım yazma, yöntem belirleme ve etkinlik üretme kısımlarında toplulukla etkileşim halindeydi. Topluluğun ilk üretimleri ne biliyorsa onun üzerineydi. Yeni bir yerden araştırma yapmıyorlardı. Bu süreçte hem eski bilgileri ile ilgili eksik ya da yanlış noktalar birlikte aşıldı hem de yeni deneyimler eklendi.

"Uzman: Burada mesela 9. sınıfta neleri bildiğini kabul edeceksin?

Buse: Bence bizimkilerde iyi top sektirme kayma adımı şut

Uzman: Aynı şeyleri tekrar öğretmek ya da edebiyatla birleştiğinde aynı şeyi göstermiş olması bizim beden eğitimindeki kazanımları için yerinde saymış olacak" (MÖT, 4. Hafta, 2018).

"Uzman: Bence etkinlikleri belirlediyseniz bence bunların içinden çıkmanız lazım yöntemin hemen söylenmesi lazım.

Sezen: ama yine problem çözme abi

Aras: yine problem çözme aynen olay çerçevesi oluşturma

Uzman: hoca peki eğer problem çözme diyorsanız gidelim bakalım yaptığınız iş problem çözmeye uygun mu değilse nereleri uymadığını ben dış bir gözle söyleyeyim zaten ben soruları sorarken anlayacaksınız (MÖT, 5.Hafta, 2018).

"Can: Basketbol ile futbolu aynı derste işleyebilir miyiz? Sınıfları grup grup yapacağız bir grup basketbol ve edebiyatı yapacak diğer grup futbolla diyelim. İngilizce yapacak basketbolu bitiren diğer gruba geçecek.

Buse: Çok komplike değil mi? Birini halledelim de

Uzman: En son şeyde kalmıştık Can şey demişti yani beden eğitiminde seçtiğimiz etkinlik beden eğitiminde problem çözme olmuyor edebiyatta oluyor. Mesela buna ne dersiniz?

Aras: Yani biraz öyle oluyor ama işte onu edebiyatta ki problem çözmeyi yapacağımız etkinliğin aralarına koyarsak hem basketbol hem. Ama mesela çocuk top sürdü gitti gitti şut attı sonra edebiyat alanına gitti kâğıdı aldı bu sefer sadece edebiyatta yapıyor gibi. Ama mesela top sürerken o esnada bir yerden alsa ve okusa sanki o ya da ne bileyim o yazının olduğu yere pas atsa. Bir çember koyarsın üzerinde soru olur oraya atarsa top oraya girdiğinde soruyu okumuş olacak zaten.

Buse: İkisinde de uygulamış olacak bu sefer

Can: Materyal tasarımda da ışık lambası çıkmıştı bana çocuklara parkur yaptırdım her parkurun sonunda trafik lambası vardı ben çocuklara soru soruyordum trafik lambası yeşil yanıyordu geçiyordu. Hareketten çıkıyor soru geliyor karşısına hızlı cevaplaması lazım ki grubu hızlı bitirsin bekliyor cevaplıyor devam ediyor. (MÖT, 4. Hafta, 2018).

"İlk haftalar da zaten buna göre alanı belirleyelim sistemi anlayalım falan derken kazanıma uygun etkinlik yazmak zor oldu. Şey gibi oldu hocam şimdi kazandım ve etkinlik birbirine uygun gibi geliyor sınıfa bir soru soruyorsunuz bu kazanım da bu etkinliğin alakası yok diyoruz yani buraya sonunda baktığımızda kazanımı çocuğa vermemiş oluyoruz." (Nazlı, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).

Carriger (2016), uzmanın paylaşımları susturan bir bilgeden ziyade kolaylaştırıcı olarak hareket etmesinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri açısından önemli olduğunu ifade eder. Çeşitli çalışmalar, öğrencilerin argümanlar oluşturduğu ve karmaşık sorunlara yönelik çözümler bulma konusunda farklı bakış açılarıyla fikir alışverişi

yaptıkları iş birlikli öğrenme ortamlarının üniversite öğrencilerinde genel eleştirel düşünme veya problem çözme becerilerine olumlu etkilerinden bahsetmektedir (Cabrera, Colbeck ve Terenzini, 2001; Quitadamo, Brahler ve Crouch, 2009; Kollar ve diğerleri, 2007; Stegmann ve diğerleri, 2012).

İlk haftalarda derse gelirken hazırlık yapmayan ve üretilen fikirleri kabul eden grup üyeleri ilerleyen haftalarda *kendi bildikleri konular* gelmeye başlayınca üretmeye başladılar üretilen etkinlikler daha nitelikli olmaya başladı. Birbirlerinin etkinliklerini geliştirmeye başladılar.

> *"Aklımıza takılan her şeyi sorduk ve çözümledik. Herkes rol aldı ve aktifti. Düşünemediğim şeylerin gruptan çıkması memnun ediyor beni" (Buse, Yansıma, 5. Hafta, 2018).*
>
> *"Grubum harika. Motivasyonum çok yüksek. Birbirimizle eğlenceli ve saygılı iletişim kurmamız bunu sağladı. Etkinlikleri çeşitlendirmede takılmıştım bunu beraber çözdük" (Sezen, Yansıma, 5.Hafta, 2018).*
>
> *"Sezen: Bu kazanımdan gidebiliriz düzeltiriz…*
>
> *Buse: o zaman branşı değiştirmeyelim mi diyorsunuz?*
>
> *Sezen: evet.*
>
> *Buse: o zaman onu progresif yapmaya çalışalım.*
>
> *Sezen: bence öyle yapalım her şey hazır zaten.*
>
> *Can: katılıyorum*
>
> *Buse: bana da uyar" (MÖT, 5. Hafta, 2018).*
>
> *"İngilizce ile hazırlanacağını duyunca biraz çekindim açıkçası canin olması bu anlamda rahatlattı beni İngilizcesi iyiydi ve yazılan kazanımları çevirmekle uğraşmadan temel mantığını hızlıca anladık ama beden eğitiminden bir kazanımla birleştirmek oldukça sıkıntılıydı birbiriyle bağlantısını kurmakta biraz sıkıntı çektik ama tartışılarak örnek vererek bir anda örneklerimiz çoğaldı çıkan organizasyon sorununa nasıl bir çözüm buluruz diye düşünürken 3 farklı etkinlik çıktı düşündüğümden biraz daha kolay oldu" (Nazlı, Yansıma, 6.hafta, 2018).*
>
> *"Ben stajı bu dersin üzerine geliştirdim. Bu söylediğim stajla ilgili söylediğim şeylerin bu ders çıkarttım da uyguladım. Yani işte aynı dediğim gibi kazanımları dersi daha uygun hale getirmeye bu derste öğrendim bence" (Can, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).*
>
> *"Sezen: İngilizce kazanımımızın 1.si öğrenci ülkeler ve ülkeler milliyetler meslekler hakkında bilgisi mi olur.*
>
> *Can: meslekleri algılar.*
>
> *Sezen: Onlar hakkında bilgisi olur 2. Kazanımımızda.*
>
> *Buse: nerede am/ is/ are kullanacağını have/ has kullanacağını bilir.*
>
> *Sezen: gramer ile ilgili bilgisi mi olur.*

Buse: Bunu cümle içinde nereye koyacağını biliyor yani çevirdiğimde öyle söylüyor.

Sezen: Tamam.

Buse: beden eğitimi?

Sezen: beden eğitiminde ise görsel…

Uzman: am/ is/ are doğru yerde kullanır.

Sezen: am/ is/ are ve have/ has, beden eğitiminde ise görsel işitsel uyaranlarla hareketleri uygular diğer kazanımımız seçili spor dalına özgü temel hareketleri uygular.

Buse: kazanımlar bunlar.

Sezen: acaba dedim ki bu oyunda mesela topu atarken birisi he dedi he den sonra ne geldiğini topu tutan söyleyecek his dedi bu sefer o atarken you dedi ya da isim söyledi Ayşe dedi ya da Fatma dedi pencil dedi ya da ne dedi topu tutan kişi de ona am is are geleceğini seçiyor ne geleceğini seçiyor acaba bu…

Can: bence beden eğitimi kazanımımız.

Nazlı: yani progresif olması için kazanımımız şeydi seçili spor dalına özgü hareketleri uygular ya o hareketleri bir tanesine odaklanıp progresif ilerlememiz gerekiyor değil mi?

Can: yerini belirleyeceğiz işte diyeceğiz ki herkes burada mesela bu çocuk şuraya geçmesi lazım bu çocuk buraya geçmesi lazım…

Buse: tamam.

Can: pas verdikleri kişinin yerine geçecekler.

Sezen: şunu demek istiyorum mesela ben yerime geldim Can in oraya geldim ve mesela oldu ki kimse oraya atmıyor ben bütün ders 10dk boyunca orada bekliyorum" (MÖT, 7. Hafta, 2018).

"Nazlı: bence benim hazırladığım etkinlik 2. Veya 3. Olsun ki çünkü bu biraz şey…

Aras: şimdi biz kaç etkinlik yazacağız totalde?

Nazlı: 4 yapalım o zaman ben şunu şuraya çiziyorum ama onun öncesinde öyle bir etkinlik olmalı ki bu ondan daha kolay olmalı ve bu etkinlik onu geliştiren bir şey olmalı orada bak örnekler vermiş 1. Seviye 2. Seviyedeki özellikler ne ona bakalım.

Can: 1.kural var 2.sinde 2 kural var.

Aras: birkaç basit kural var araç gerece ihtiyaç duyulmaz diyor.

Nazlı: hepsinde araç gereç var bizde.

Aras: bir de şey diyor zaten okul öncesi ve ilkokul oyunlarıdır gelişimsel seviye 1…

Can: 1 veya 2 strateji var oyun karmaşıktır diyor.

Gülay: ben planı hazırladığımda bu bölümü hiç anlamamışım Hoca direk progresif olmamış diye döndü bana hiç anlamamışım olayı.

Nazlı: o zaman biz bu adamların gelişimsel seviyesini 1 alamayız ki bu adamlar zaten lisede okuyor biz gelişimsel seviyesini 2 de alıp 3e 4e çıkarmaya çalışacağız bence.

Aras: kesinlikle.

Can: bence de 1.sinde ilkokul ve okul öncesi içindir diyor zaten…

Nazlı: o zaman direk 2 den alacağız 3 e çıkaracağız mesela motor beceri ve hareketleri kullanır resmi sporlar arasında iki kural kullanır beceri içeren ne kadar hızlı ne kadar uzağa biz mesela ne kadar hızlıyı kullanacağız oyun stratejisi karmaşıktır zaten buradaki problemimiz parkuru en hızlı şekilde tamamlaması çünkü burada ben çemberi daha yakına atarım sen daha uzağa atarsın sen daha iyi sıçrıyorsundur sen kendine strateji geliştirirsin tabağı üstüne koyup kayma adımını kendisi belirleyecek kartları eşleştirirken arkadaşına bilgi verebilir olabildiğince iş birliği içerisinde çözmesi gerecek problemi bir de burada şey demiştim vücuttaki görevi şimdi bunu ben 2.etkinlik diye düşündüm ama burada mesela şey var ne kadar hızlı diyorum şuraya progresif olması için ama şeye uymuyor…

Gülay: oyun stratejisi karmaşık.

Nazlı: karmaşık mı sizce?

Aras: karmaşık" (MÖT, 8. Hafta, 2018).

"Kazanımı, yöntemi ve etkinliği belirlemeyi; progresif ilerlemeyi öğrendim. Bunları yaparken de buradan öğrendiğim şeyleri Stajla birleştirdim benim için cuk oturdu" (Sezen, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).

Süreç boyunca uzman hem geri bildirimler ile hem soruları ile tartışmalara yön verdi ve tartışmaları daha nitelikli hale getirmek için çaba gösterdi. Bu süreçte öğretmen adayları hem birbirlerinden hem uzmandan aldıkları geri bildirimler ile sistemi oluşturan parçaları, bu parçaların nasıl çalıştıklarını ve birbirleri ile ilişkilerini anlamaya çalıştı. Ardından kanıtlara dayalı ürünler ortaya koydular ve uzmandan da onay alan ürünleri ile uygulamalar yaptılar. Ardından yaptıkları uygulamaları da eleştirel bir değerlendirmeden geçirdiler ve işlerini ilerletmek için çaba gösterdiler. Carriger (2016), uzmanın paylaşımları susturan bir bilgeden ziyade kolaylaştırıcı olarak hareket etmesinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri açısından önemli olduğunu ifade eder. Çeşitli çalışmalar, öğrencilerin argümanlar oluşturduğu ve karmaşık sorunlara yönelik çözümler bulma konusunda farklı bakış açılarıyla fikir alışverişi yaptıkları iş birlikli öğrenme ortamlarının üniversite öğrencilerinde genel eleştirel düşünme veya problem çözme becerilerine olumlu etkilerinden bahsetmektedir (Cabrera, Colbeck ve Terenzini, 2001; Quitadamo, Brahler ve Crouch, 2009; Kollar ve diğerleri, 2007; Stegmann ve diğerleri, 2012).

"Nazlı: Kazanımımız, İngilizce kazanımında bu ülke isimleri iş mesleklerle ilgili olan kazanımdı. Beden eğitiminde de rekabet ve iş birliği içerisinde hareket eden kazanımı ile değiştirdik. İlk etkinliğimizde, sınıf iki gruba ayrıldı ve 5 pas yaptıktan sonra, kale gibi kısımlar oluşturuldu sahanın iki ucuna beş tane koniden bir tarafa, beş tane koniden bir tarafta 5 tane pas yaptıktan sonra öğrenciler, bu arada pas yaparken öğrenciler ülke isimlerini söylüyorlar ve uygun boşluğa kaçmaya çalışıyorlar. Paslaştıktan sonra 5.pastan sonra o kukaları vurma hakkı kazanıyorlar. İlk önce bütün kukaları vuran ve bitiren takım kazanıyor. Benim bu etkinlikte ki gözlemim şey oldu gün içerisinde en fazla çocukların hoşuna giden ve en çok işleyen kısım yani işleyen etkinlik bu olduğunu hissettim ben. Hem aksayan yönleri çok azdı hem çocuklar gerçekten bir süre sonra, işte kukaların sayısı azalmaya başladıkça nasıl koruruz kısmında iş birliği içerisine girdiler ve aynı zamanda ülkelerin isimlerini sürekli paslaştıkları için tekrar etmeye başladılar. Benim gün içinde en çok hoşuma giden etkinlik bu oldu mesela. Tamamen işleyen kısım bu oldu. Bu ısınma etkinliğimizdi.

Sezen: Bende bu etkinlikte çok fazla eğlendiklerini düşünüyorum. Çok fazla böyle beden eğitimi ve İngilizcenin bir arada ilerlediği bir ısınma olduğunu düşünüyorum. İkisi cidden aynı anda işi aldı götürdü.

Sezen: Evet hem beden eğitiminde istediğimiz etkinliği paslaşmayı yaptı beceriyi hem de o sırada ülke isimlerini İngilizce söyledi. Hem öğrenmiş oldu hem de nasıl söylendiğini fark etti. Başta güldü söyleyemedi sonra artık oyun biterken herkes rahatlıkla Germany diyordu ona takılmıyordu bile o yüzden ben bunun başarılı geçtiğini düşünüyorum.

Uzman: yöntem ne idi burada?

Nazlı: Problem çözme

Uzman: Problem ne idi?

Nazlı: Problemimiz 5 pas yapıp 5 pastan sonra rakibin koruduğu kukaları vurmak hedefimiz

Sezen: 5 pas yapmak zorunluydu.

Nazlı: İlk etkinlikte üç tane takım oluşturuldu, her gruba bir tane ülke isimi verildi ve üç aslında planı 3 pas yapıldı ama orada Buse hatırlayamadığı için 5 pasla karşıya kadar gittiler, Bir şey daha seçmişlerdi de meşhur olan bir şeydi bir yapıyı ülkede bulunan tarihi bir yapıyı. Bu etkinlikte güzel oldu aslında ama 5 pas çok geldi. Ders planını biz üç pas diye yazmıştık orada Buse'nin takıldığı nokta olmuştu. Sonra onu söyledikten sonrada çocuklara sanki şeymiş gibi sunuldu. 5 pas yaptık şimdi bunu 3'e düşürüyoruz gibi bir problem oldu. Bir dahaki turda çocuklar 3 pas ile gitti ve 3pas ile gittikten sonra kartlarını alıp geldiler. Orada şöyle bir sıkıntı oldu. Bence bu etkinlikteki sorun şu idi; mesela Fransa grubu tutup İtalya'nın bayrağını aldı. Haliyle Fransa kendi bayrağını orada bulamayınca etkinliğin sonunda örnek veriyorum yapıyı da karıştırdılar mesela. 3 grup çıktılar tuttu 2.grubun bayrağını aldı…… Bunlar için önlemler almamız lazım bence" (MÖT, 8. Hafta, 2018).

Ayrıca P21 e göre (2016), pek çok araştırmacı yaratıcılık için önemli noktalardan birinin kişinin yaratıcılığının desteklendiği yapıcı ortamlar olduğunu belirtir.

Bu anlamda hem uzmanın yapıcı katkıları ve yönlendirmeleri hem de grup üyelerinin ilişkileri yaratıcılık ortamını etkilemiş olabilir.

> *"Uzman hiç düşünmediğimiz bir boyuta düşünmeye bizi itiyor. Sanki kapı oradan kapalı ama öbür tarafta açıkmış gibi yolu bulduruyor" (Can, Süreç Başı Odak Grup Görüşmesi, 2018)*
>
> *"Yani şöyle, arkadaşlarımla 5 senedir hep yakındık iç içeyiz zaten belki de hani bu dersi zevkle işlememizin bence en büyük avantajı buydu arkadaşlarımı sevmem farklı bir grup olsaydı …" (Aras, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).*
>
> *"Grup uzun yıllardır birbirini tanıyor ve dışarıda da hep görüştüğümüz arkadaşlarımız. Aslında bu hem avantaj hem dejavantaj. Avantaj çünkü herkes birbirine çekinmeden her şeyi aktarabiliyor (Buse, Süreç Sonu Odak Grup Görüşmesi, 2018).*

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmen adaylarının, mesleki öğrenme topluluğu bağlamında 21. yüzyıl öğrenen becerilerini nasıl ortaya çıkardıklarını anlamaya yardımcı olacak bir fikir sunmaktadır. 21. yüzyıl becerileri için geleneksel sınıf ortamlarından ziyade, öğrencilerin akranları ile iş birliği yapabilmesine olanak sağlayacak ve genellikle görev ya da proje temelli etkileşimli ortamlara ihtiyaç vardır. Buradan yola çıkarak, bu çalışmada P21 tarafından öğrenme ve yenilik becerileri olarak adlandırılan ve alanyazında gerekliliği sıklıkla vurgulanan "iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık" becerileri, öğretmen adaylarının 12 hafta boyunca akranları ile birlikte yeni ders planları oluşturmaya çalıştığı bir mesleki öğrenme topluluğu bağlamında incelenmiştir.

Bu sürecin başında, topluluğun iletişiminde yaşanan birbirini dinlememe, aynı konu üzerinde konuşamama, biri konuşurken sözünü kesme gibi birçok sıkıntı olsa da hem birbirleri ile etkileşimleri hem de uzmanın topluluğun bir katılımcısı gibi etkileşimli süreçte yer almasının ardından iletişim ile ilgili genel sıkıntılar yavaş yavaş ortadan kalkmıştır. Bu sıkıntıların ortadan kalkması topluluktaki iş birliğinin şeklini değiştirmiş; böylece görevlerde ortak bir katılım, bireysel hesap verebilirlik, karşılıklı anlayış ve esneklik gibi değerler bir topluluk kültürü olarak gözlemlenebilmiştir. Yani grubun iletişimi ve iş birliği "münakaşa" tarzındayken, zamanla belirli bir topluluk kültürü ile "münazara" tarzına geçmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının ders planı hazırlama görevlerini yerine getirirken yaptıkları sorgulamalar ve üretimlerde ihtiyaç duydukları temel bilgileri öğrenmesini de kolaylaştırmıştır. Sürekli iletişim ve etkileşim sayesinde öğretmen adayları birbirlerinin hatalarından ya da doğrularından dersler çıkartmış; böylece kendilerinden ne beklendiğini daha net anlamışlardır. Zaman geçtikçe hem eski bilgilerini birbirleriyle paylaşmış ve ortak anlayışlar üretmiş hem de yeni bilgiler elde ederek bu bilgileri ders planı hazırlama sürecinde kullanmışlardır.

21. yüzyıl becerileri birbirlerinden ayrı düşünülemeyen, iç içe geçmiş becerilerdir. Özellikle iş birliği ve iletişimin diğer tüm becerilerin temelinde olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada zamanla grubun iletişimi ve iş birliği kuvvetlendikçe, öğretmen adayları gerçek eleştirel düşünme becerileri sergileyerek yaratıcı ürünler aracılığı ile görevlerini yerine getirmeye başlamışlardır. Bu üretim aşamasında iş birliğinin büyük bir önemi vardır. Öğretmen adaylarının da görüşmelerde sıklıkla vurguladığı gibi bir kişi bir fikir ürettiğinde diğerleri o fikri daha ileriye götürmeye çalışmışlar; sonucunda uzmanın da onayından geçen ve gerçek sınıf ortamlarında uygulanan ders planlarını hep birlikte üretmişlerdir. Ardından bu planları öğretmenlik uygulaması yaptıkları okullarda uygulayarak teoriyi pratikle bütünleştirmişlerdir. Ayrıca tüm bu süreçte uzmanın topluluğun bir parçası olarak öğretmen adaylarına ışık tutması da bu öğrenme sürecini kolaylaştırmıştır.

Sonuç olarak, fakülte öğretim elemanları öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde, mesleki öğrenme toplulukları yoluyla hem öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımlarını sağlayabilir hem de onların 21.yüzyıl becerilerini deneyimlemeleri ve geliştirmeleri için uygun bir ortam sunmuş olur. Öğretmen adayları topluluk olarak görevler ya da problemler ile karşılaştıklarında iletişim ve etkileşim fırsatı ile hem iş birliği yapmak için yeni yollar bulur hem diğer 21. yüzyıl becerilerini deneyimleyebilecekleri ortamlara ulaşmış olurlar. Bu ortamlarda öğretim elemanlarının kolaylaştırıcı ve destekleyici rolü önemlidir.

4.2. Öneriler

Mevcut çalışmanın bulguları ışığında, gelecekteki araştırmalar için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Öncelikle mesleki öğrenme topluluğu ya da mesleki uygulama topluluğu yapısı öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının birbirleri ile iletişime girerek öğrenme süreçlerini yapılandırdıkları bağlamlardır. Bu iletişim ve etkileşim öğretmen adaylarının meslekleri ile ilgili öğrenmelerini sağlarken aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerini deneyimlemeleri için de önemlidir. Bu sebeple, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmen adayları ile yürütülen derslerde öğrenme çerçevesi olarak kullanıldığı daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Öğretmen eğitimciler öğrenme toplulukları yoluyla hem 21. Yüzyıl becerilerine sahip hem de bu becerileri öğrencilerinin kazanabilmesi için uygun ortamı oluşturabilecek öğretmenler yetiştirebilir.

Bu çalışmada görüşmüştür ki öğretmen adaylarının birlikte ders planları üretme ve problemlere çözümler bulma sürecinde alan bilgileri oldukça etkili olmuştur. Dolayısıyla gelecekte yapılacak benzer çalışmalarda öğretmen adaylarının alan bilgisinin ölçülmesi, alan bilgilerine göre stratejiler oluşturulması ve alan bilgileri baz alınarak topluluklar oluşturulması faydalı olabilir.

21. yüzyıl öğrenme ortamlarının etkilendiği en büyük değişimler, teknolojik değişimlerdir ve günümüzde artık teknolojiden uzak bir öğrenme ortamı düşünülememektedir. Bu çalışmada her türlü bilgi teknolojisini kullanmak serbest olarak öğretmen adaylarının inisiyatifine bırakılmış olsa da teknoloji kullanımının şart olduğu bir bağlamda 21. Yüzyıl becerilerinin nasıl ortaya çıkacağı incelenebilir. Gelecekteki araştırmalarda teknoloji kullanımının çalışma için bir zorunluluk olduğu denemeler yapılabilir.

İş birliği becerisi için en önemli ihtiyaçlardan biri bireylerin sorumluluklarını üstlenmeleri ve yerine getirmeleridir. Bu anlamda gelecekte yapılan çalışmalarda gruptaki kişi sayısı kadar görev ya da görev sayısı kadar kişinin bir arada olmasına dikkat edilmelidir. Böylece olası iş birliği ve iletişim sorunları engellenmiş olabilir.

Globalleşen dünyada önemli görülen becerilerin bir kısmı da kültürlerarası yetkinliklerdir. Gelecekte 21. yüzyıl becerilerinin inceleneceği araştırmalarda kültürlerarası farklılıkları hedef alan konular verimli bir araştırma alanı olabilir.

Öğretmen adaylarının, mesleki bilgi ve becerilerle donandıkları öğretmen eğitimi süreçlerinde, 21. Yüzyıl becerilerini geliştirmeleri için ders dışı zamanlarda da bir topluluk ile hareket edebilecekleri, farklı deneyimler kazanabilecekleri öğrenci gruplarında bulunmaları, gönüllü projelerde yer almaları ve farklı kültürlerle bir araya gelebilecekleri; kısaca başkalarıyla birlikte yeni ve farklı problemlere çözümler bulabilecekleri faaliyetlerde zaman geçirmeleri 21. Yüzyıl becerilerini deneyimlemeleri ve geliştirmeleri için fırsat olabilir.

MEB tarafından, hizmet içi öğretmenlerin devam eden mesleki öğrenmelerinde 21. Yüzyıl becerilerine odaklanılması ve mesleki öğrenme topluluğu yapılarının ulusal boyutta yaygınlaştırılması 21. Yüzyıl öğretmenlerine sahip olabilmemiz için önemli bir yol olabilir.

KAYNAKLAR

Amabile, T.M. (1996). *The motivation for creativity in organizations*. Harvard Business School Note, 396240.

Amabile, T. M. (2012). *Componential theory of creativity.* Boston, MA: Harvard Business School. https://pdfs.semanticscholar. org/6188/5f52d813d518b4ed5b833b4022990211f063.pdf

Amade-Escot, C. ve Amans Passaga, D. (2007). Quality in physical education: A review from situated research (1995–2005). Part 2: "Teacher education" and "student learning". *International Journal of Physical Education,* 44(1), 4–11.

Armour, K.M., ve Yelling, M.R. (2007). Effective professional development for physical education teachers: the role of ınformal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education,* 26, 2: 177–200.

Asia Society (2012). *Teaching and learning 21st century skills: lessons from the learning sciences.* New York, NY: Asia Society.

Assessment and Teaching of 21st Century Skills (2012). http://atc21s.org/index.php/about/what-are-21st-century-skills

Aydeniz, M. (2017). *Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası*. University of Tennessee, Knoxville.

Bashir, A. (2013). *An Exploratory Case Study Of 21st Century Skılls Development Among Educators And Students Engaged In An Onlıne Collaboratıve Educatıonal And Cultural Exchange Program.* Graduate School at Appalachian State University. Yayımlanmış Doktora Tezi.

Berry, B. (2011). *Creating the teaching profession that 21st-century students deserve* AdvancED Source, 5-6.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. ve Rumble, M. (2010). *Defining 21st century skills.* White Paper commissioned for the Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project (ATC21S). Melbourne, Australia: Assessment and Teaching of 21st Century Skills.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.* Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

Bloor, M., ve Wood, F. (2006). *Keywords ın qualitative methods*. Thousand Oaks: CA.

Boud, D., ve Solomon, N. (2001). *Work-based Learning: A new higher education?* Philadelphia, PA: Open University Press.

Boud, D., Cohen, R., ve Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other.* London: Kogan Page.

Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Newbury Park: Sage.

Bransford, John D., Ann L. Brown ve Rodney R. Cocking. (1999). *How people learn?* Washington, D.C.: National Academy Press.

Brenegar, E. (2004). *Aristotle on civic leadership*. http://edbrenegar.typepad.com/leading_questions /2004/10/aristotle_on_ci.html.

Bringle, R. G., Phillips, M. A., ve Hudson, M. (2004). *The measure of service learning: Research scales to assess student experiences.* Washington, DC: American Psychological Association.

Brown, J. S., Collins, A., ve Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.

Brown, T.D. (2011). More than glimpses in the mirror: An argument for self-study in the professional learning of physical education teachers. *Asia-Pacific Journal for Health, Sport and Physical Education,* 2(1), 19-32.

Burns, T. ve Sinfield, S. (2004). *Teaching, learning and study skills: A guide for tutors*. London: Sage.

Cabrera, A. F., Colbeck, C. L., ve Terenzini, P. T. (2001). *Developing performance indicators for assessing classroom teaching practices and student learning*. Research in Higher Education, 42(3), 327–352.

Caires, S. ve Almeida, L.S. (2005). Teaching practice in initial teacher education: its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching,* 31(2), 111-120.

Campbell, A. ve Groundwater-Smith, S. (2009). *Connecting inquiry and professional learning in education: International perspectives and practical solutions*. London: Routledge.

Campbell, A. ve McNamara, O. (2009). Mapping the field of practitioner research, inquiry and professional learning in educational contexts: a review. In: Campbell A and Groundwater-Smith S (Ed) *connecting ınquiry and professional learning in education: International perspectives and practical solutions.* London: Routledge.

Capel, S., Hayes, S., Katene, W. ve Velija, P. (2011). The interaction of factors which influence secondary student physical education teachers' knowledge and development as teachers. *European Physical Education Review*, 17(2), 183-201.

Carriger, M. S. (2016). *What is the best way to develop new managers? Problem-based learning vs. lecture-based instruction*. International Journal of Management Education, 14(2), 92–101.

Casey, A. (2010). *Practitioner research in physical education: Teacher transformation through pedagogical and curricular change.* (Unpublished doctoral thesis). Leeds, Metropolitan University.

Casey, A. (2012). *A self study using action research: Changing site expectations and practice stereotypes*, Educational Action Research, 20 (2): 219-232.

Casner-Lotto, J., ve Barrington, L. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century US workforce.* New York, NY: The Conference Board, Inc.

Clancey, W.J. (1995). *A tutorial on situated learning. Proceedings of the International Conference on Computers and Education, Taiwan.* 49-70. In: Self, J (Ed), VA: AACE, Charlottesville.

Cochran-Smith, M., ve Lytle, L. S. (1999). *Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities.* Review of Educational Research, 24: 249– 306.

Coffey, A. ve Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies.* Newbury Park, CA: Sage

Colvin, J.W. (2015). *Peer mentoring and tutoring in higher education. Mang li, yong zhao (ed) exploring learning & teaching in higher education*. Springer Heidelberg New York: Dordrecht London.

Colwill, I. ve Gallagher, C. (2008). *Developing a curriculum for the twenty-first century: The experiences of England and Northern Ireland*. 37(4):411-425

Congden, S. W., Matveev, A. V., ve Desplaces, D. E. (2009). *Cross-cultural communication and multicultural team performance: A German and American comparison.* Journal of Comparative International Management, 12(2), 73–89.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches.* USA: Sage Publications.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *The systems model of creativity*. Dordrecht: Springer.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education* 57(3): 300–314.

Darling-Hammond, L., ve Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters?. *Educational Leadership* 66: 46–53.

Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66–69.

Deglau, D., ve O'Sullivan, M. (2006). The effects of a long-term professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25 (4), 379 – 396.

Deglau, D.A., Ward, P., O'Sullivan, M., ve Bush, K.A., (2006). Professional dialogue as professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25 (4), 413-427.

Dong, Y., Chai, C. S., Sang, G. Y., Koh, H. L., ve Tsai, C. C. (2015). Exploring the profiles and interplays of pre-service and in-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) in China. *Educational Technology & Society*, 18, 158–169

Doolittle, S.A., Dodds, P., ve Placek, J.H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 355–365.

DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6 – 11.

Eaker, R., DuFour, R., & DuFour, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities.* Bloomington, IN: National Educational Service.

Ely, M., Vinz, R., Downing, M., ve Anzul, M. (1997). *On writing qualitative research: Living by words.* London: Routledge/Falmer.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48

Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.

Falchikov, N. (2001). *Learning Together: peer learning in higher education*. Routledge Falmer

Feiman-Nemser, S., ve Remillard, J. (1996). *Perspectives on learning to teach. In F. B. Murray (Ed.), The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the perception of teachers (pp. 63–91).* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ferrari, A., Cachia, R., ve Punie, Y. (2009). *Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching.* Seville: European Commission Joint Research Centre.

Fiss, P.C. (2009). Case Studies And The Configurational Analysis Of Organizational Phenomena. *Handbook of case study methods*, 424-440.

Germaine, R., Richards, J., Koeller, M., Schubert-Irastorza, C. (2016). *Purposeful Use of 21st Century Skills in Higher Education*. Journal of Research in Innovative Teaching. 9(1), 19-29.

Goldenberg, J. (1999). *Virtual learning communities: A student's perspective*. Journal of Instruction Delivery Systems, 13 (2), 16-20.

Gomm, R., Hammersley, M., ve Foster, P. (2000). *Case Study Method.* Thousand Oaks, CA: Sage

Göksün, D.O. ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen Adaylarının 21. yüzyıl. Öğrenen Becerileri Kullanımları ve 21. yüzyıl. Öğreten Becerileri Kullanımları Arasındaki İlişki. Eğitim ve Bilim, Cilt 42, Sayı 190, 107-130

Griffin, P., McGaw, B., ve Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills.* New York, NY: Springer.

Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.) Handbook of Qualitative Research (pp. 105-117).* Thousand Oak, CA: SAGE Publications.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9): 444–454.

Hagevik, R., Aydeniz, M., ve Rowell, C. G. (2012). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Teaching and Teaching Education,* 28, 675–684. doi:10.1016/j.tate.2012.02.006

Hall, D., & Buzwell, S. (2012). The problem of free-riding in group projects: Looking beyond social loafing as reason for noncontribution. Active Learning in Higher Education, 14(1), 37–49.

Halpern, D. F., (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hammersley, M., ve Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice.* 2nd ed. London: Routledge

Hargreaves, A., ve Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change.* Thousand Oaks: Corwin

Hawken, L., Duran, R. L., ve Kelly, L. (1991). The relationship of interpersonal communication variables to academic success and persistence in college. Communication Quarterly, 39(4), 297–308.

Hilton, S., ve Phillips, F. (2010). *Instructor-assigned and student-selected groups: A view from inside*. Issues in Accounting Education, 25(1), 15–33.

Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A. ve Olivier, D. (2008). *Sustaining professional learning communities: Case studies*. Journal of Educational Change, 9(2), 173-195.

Hirsh, S. ve Hord, S. M. (2008). *Leaders and learner*. Principal Leadership, 9(4), 26-30.

Hoffman, J. R., ve Rogelberg, S. G. (2001). *All together now? College students' preferred project group grading procedures.* Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 5(1), 33–40.

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hubbard, R. S. (2005). *Project management tools that facilitate team projects*. International Journal of Case Method Research and Applications, 17(3), 368–73.

Hughes, R. L., ve Jones, S. K. (2011). Developing and assessing college student teamwork skills. *New Directions for Institutional Research*, 149, 53–64.

International Council for Sport Science and Physical Education (ICSSPE). (2005) Magglingen Commitment for Physical Education, 2nd World Summit on Physical Education, Magglingen, Switzerland, 2–3 December.

Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice.* London: RoutledgeFalmer.

Jonassen, D.H. (1991). Objectivism versus Constructivisl11: Do we need a new philosophical paradigma? *Eductional Technology, Research & Development*, 39: (3),5-14.

Jones, J. L., ve Jones, K. A. (2013). Teaching reflective practice: Implementation in the teacher- education setting. *The Teacher Educator*, 48(1), 73–85. doi:10.1080/08878 730.2012.740153

Kagle, M. (2014). Professional learning communities for pre-service teachers. *National Teacher Education Journal,* 7(2), 21–25.

Kaufman, J. C., ve Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12.

Keengwe, J., Onchwari, G., ve Wachira, P. (2008). Computer technology integration and student learning: Barriers and Promise. *Journal of Science Education Technology*. 17, 560-565

Kirk, D. ve Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching Physical Education,* 17, 376-387.

Kitzinger, J. (1994). The Methodology of Focus Groups: The Importance of Interaction between Research Participants. *Sociology of Health & Illness,* 16, 103-121.

Knapper, C. K. ve Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education (3rd ed.).* London: Kogan Page.

Koca, C. (2017). Spor bilimlerinde nitel araştırma yaklaşımı. *Spor Bilimleri Dergisi*, (28) 30-48.

Kokotsaki, D. (2011). Student teachers' conceptions of creativity in the secondary music classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 100–113. doi:10.1016/j.tsc.2011.04.001

Kollar, I., Fischer, F., ve Slotta, D. J. (2007). Internal and external scripts in computer-supported collaborative inquiry learning. Learning and Instruction, 17(6), 708–721.

Kozbelt, A., Beghetto, R. A. ve Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. Kaufman, C.J. ve Sternberg, R.J. (Ed), *The Cambridge handbook of creativity* (s. 20-47). Cambridge: Cambridge University Press.

Kozma, R. (Ed). (2003). *Technology, ınnovation, and educational change: a global perspective*. Eugene, Ore: International Society for Technology in Education.

Lai, E. R. ve Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: Integrating research findings.* Vancouver, BC: National Council on Measurementin Education.

Lam, S. K., Karim, J., ve Riedl, J. (2010). *The effects of group composition on decision quality in a social production community.* In Proceedings of the 16th ACM International Conference on Supporting Group Work (pp. 55–64). Sanibel Island, FL: ACM Press.

Lave. J. ve Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge, UK: Cambridge University Press

Lichtenberg, J., Woock, C., & Wright, M. (2008). *Ready to innovate: Key findings*. New York: The Conference Board.

Lieberman, A. ve Pointer Mace, D. H. (2009). The role of accomplished teachers' in professional learning communities: uncovering practice and enabling leadership. *Teachers and Teaching*, 15(4), 459-470.

Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Litzinger, S., ve Gordon, K. C. (2005). *Exploring relationships among communication, sexual satisfaction, and marital satisfaction*. Journal of Sex & Marital Therapy, 31(5), 409–424.

Liu, O. L., Frankel, L. ve Roohr, K. C. (2014). *Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next-generation assessment (ETS RR14–10).* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Lofland, J. ve Lofland, L. H. (1984). *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago.

Louis, R.C. (2012). *A case study exploring technology use and incorporation of 21st century skills in elementary classrooms.* (Unpublished dissertation). University of Boston.

Lunenburg, F. C. (2010). *Creating a professional learning community*. National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 27(4), 1-7

Ma, H. (2006*). A synthetic analysis of the effectiveness of single components and packages in creativity training programs*. Creativity Research Journal, 18(4), 435–446.

Matveev, A. V., & Nelson, P. E. (2004). *Cross cultural communication competence and multicultural team performance: Perceptions of American and Russian managers*. International Journal of Cross Cultural Management, 4(2), 253–270

McCoog, I.J. (2008). *21st Century teaching and learning.* Education Resource Center. e ric.ed.gov/PDFS/ED502607.pdf

McDonald, D. ve Kahn, M. (2014). So, you think you can teach? Reflection processes that support preservice teachers' readiness for field experiences. *International Journal of the Scholarship of Teaching and Learning,* 8(2), 1–35.

McEwan, B., ve Guerrero, L. K. (2010). *Freshmen engagement through communication: Predicting friendship formation strategies and perceived availability of network resources from communication skills.* Communication Studies, 61(4), 445–463.

McLellan, H. (1993). Evaluation in a situated learning environment. *Educational Technology,* 33 (3), 39-44.

McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry 7th ed).* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri.

Mergel, B. (1998). *Instructional design & learning theory. In Educational communications and technology.* University of Saskatchewan.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mohr, J., ve Spekman, R. (1994). *Characteristics of partnership success: Partnership attributes, communication behavior, and conflict resolution techniques*. Strategic Management Journal, 15(2), 135–152.

Morgeson, F. P., Reider, M. H. ve Campion, M. A. (2005). Selecting individuals in team settings: The importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge. *Personnel Psychology,* 58(3), 583–611.

National Education Association. (2012). Preparing 21st century students for a global society: An educator's guide to the four "Cs." (D. Van Roekel, Ed.).

National Research Council. (2000). *Inquiry and the national science education standards.* Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council. (2010). Exploring the intersection of science education and 21st century skills: A workshop summary. M. Hilton, rapporteur. Board on science education, center for education, division of behavioral and social sciences and education. Washington, DC: The National Academies Press.

Oakley, B. A., Hanna, D. M., Kuzmyn, Z., & Felder, R. M. (2007). *Best practices involving teamwork in the classroom: Results from a survey of 6435 engineering student respondents*. IEEE Transactions on Education, 50(3), 266–272.

OECD PISA Collaborative Problem Solving Expert Working Group. (2013). *PISA 2015 draft collaborative problem solving framework.*

OECD. (2009). *The professional development of teachers (Chap. 3, p. 64).*

OECD. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators.* Paris: OECD Publishing.

Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi.* İstanbul: TÜSİAD.

Pacific Policy Research Center. (2010). *21st century skills for students and teachers.* Honolulu: Kamehameha Schools, Research and Evaluation Division.

Pamuk, S. (2011). Understanding preservice teachers' technology use through TPACK framework. *Journal of Computer Assisted Learning,* 28, 425–439. doi:10.1111/j.13652729.2011.00447.x

Parker, M., Patton, K. ve Tannehill, D. (2012). "Mapping the Landscape of Communities of Practice as Professional Development in Irish Physical Education." *Irish Educational Studies* 31 (3): 311–327.

Partnership for 21st Century Skills. (2006). *A state leader's action guide to 21st century skills: A new vision for education.* Tucson, AZ: Partnership for 21st Century Skills.

Partnership for 21st Century Skills. (2016). *Framework for 21st century learning*. Retrieved from http://www.p21.org/about-us/p21-framework

Partnership Forum for 21st-Century Skills. (2008). *Learning environments: A 21st-century skills implementation guide.* Washington, DC: Partnership for 21st Century Skills.

Patton MQ. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M, Bütün ve S.B. Demir Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Patton, K. ve Parker, M. (2015). "'I Learned More at Lunchtime': Guideposts for Reimagining Professional Development." *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 86 (1): 23–29.

Patton, K., Parker, M. ve Tannehill, D. (2015). Helping Teachers help themselves: Professional Development that Makes a Difference. *NASSP Bulletin*, March 99: 26–42.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods. 3rd ed*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Paul, R., Elder, L. ve Bartell, T. (1997). *A brief history of critical thinking*. http://www.criticalthinking.org/pages/a-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking

Pearson. (2017). *Edexcel International GCSE Global Citizenship*. http:// qualifications.pearson.com/en/qualifications/edexcel-international-gcses-and-edexcel-certificates/international-gcse-global-citizenship-2017.html

Peterson, P.L., Fennema, E., Carpenter, T.P. ve Loef, M. (1989). Teacher's pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and Instruction.* 6 (1), 1-40.

Plucker, J. A., Beghetto, R. A. ve Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96

Poggenpoel, M. ve Myburgh, S. (2003). The researcher as research instrument in educational research: A possible threat to trustworthiness? *Education,* 124(2), 418-21

Prosser, M. ve K. Trigwell. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education.* Philadelphia, PA: Open University Press.

Razzouk, R. ve Oroszlan, D. (2011) *The need for 21st century skills development in our educational system*. Retrieved from http://www.edvation.com/wpcontent/uploads/The-Need-for-21st-Century-Skills-Development-in-Our-EducationalSystem.pdf.

Ridder, H.G. (2017). The theory contribution of case study research designs. *Business Research,* (10) 281-305.

Riebe, L., Girardi, A., ve Whitsed, C. (2016). A systematic literature review of teamwork pedagogy in higher education. *Small Group Research*, 47(6), 619–664.

Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. Chichester, UK: Capstone.

Roschelle, J. ve Teasley, S. D. (1995). *The construction of shared knowledge in collaborative problem solving*. C. E. O'Malley (Ed.), Computer-supported collaborative learning (s. 69–197). Berlin: Springer-Verlag.

Rose, M. (2009). *21st century skills: The new buzzwords for educational reform.* http://newsroom.ucla.edu/stories/21st-century-skills-the-new-buzzwords-149812

Rotherham, A. J. ve Willingham, D. T. (2010). “21st-century” skills: Not new, but a worthy challenge. *American Educator*, *Spring*, 17–20.

Rotherham, A. ve Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Teaching for the 21st Century*, 67(1), 16–21.

Runco, M. A. (1996). Personal creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 72, 3–30.

Runco, M. A. ve Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–75.

Quitadamo, I. J., Brahler, C. J., ve Crouch, G. J. (2009). *Peer-led team learning: A prospective method for increasing critical thinking in undergraduate science courses.* Science Educator, 18(1), 29–39.

Saçmalıoğlu, M. G. ve Gürsel, F. (2018). *Teacher learning experiences of pete students during ınterdisciplinary teaching in physical education class through community of practice.* ICPESS 2018, Nevşehir.

Saçmalıoğlu M. G., Gürsel F., Alagül Ö. (2018). *Teacher Learning Experiences Of Pete Students' With The Peer Tutoring Model Through Community Of Practice.* AIESEP 2018, Edinburgh.

Saçmalıoğlu, M. G., Gürsel F. ve Alagül, Ö. (2017). Öğretmen adayının iş sosyalleşmesinin öğretmenlik uygulaması sürecinde incelemesi: bir eylem araştırması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 28 (4), 176 – 193.

Salomon, G. ve Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of research in education*,1.

Savin-Baden M. ve Major C.H. (2013). *Qualitative research: the essential guide to theory and practice.* London: Routledge.

Schleicher, A. (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world. *OECD Publishing*.

Schrage, T. M. (1990). *Shared minds: The new technologies of collaboration*. New York, NY: Random House.

Searle, J. R. (1975). *A taxonomy of illocutionary acts*. Günderson, K. (Ed.), Language, mind, and knowledge (344–369). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Shannon, C. E., & Weaver, W. (1964). *The mathematical theory of communication.* Urbana, IL: University of Illinois Press.

Shute, V. J. ve Becker, B. J. (2010). *Innovative assessment for the 21st century*. New York. NY: SpringerVerlag.

Silva, E. (2009) Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappa*. 90(9). 630-634.

Simons, P.R.J. (1993). Constructivist learning: The role of the learner. In T.M. Duffy, J. Lowyck, & D.H. Jonassen (Ed.), *Designing environments for constructive learning* (s. 291-313). London: Springer-Verlag.

Simonton, D. K. (1997). Creative productivity: A predictive and explanatory model of career trajectories and landmarks. *Psychological Review*, 104(1), 66-89.

Smith, B. ve Sparkes, A. C. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*, 191-205.

Soland, J., Hamilton, L. S. ve Stecher, B. M. (2013). *Measuring 21st century competencies guidance for educators.* Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Stegmann, K., Wecker, C., Weinberger, A., ve Fischer, F. (2012). *Collaborative argumentation and cognitive processing in computer-supported collaborative learning environment.* Instructional Science, 40(2), 297–323.

Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98.

Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (s. 1–15). Cambridge: Cambridge University Press

Stevens, M. J. ve Campion, M. A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of Management*, 20(2), 503–530.

Strijbos, J. W., Martens, R. L., Jochems, W. M., ve Broers, N. J. (2004). *The effect of functional roles on group efficiency using multilevel modeling and content analysis to investigate computer-supported collaboration in small groups.* Small Group Research, 35(2), 195–229.

Tannehill, D. (2011). Section 24: Professional learning in communities of practice. In Armour, K. (Ed.) *Sport Pedagogy: An introduction for teaching and coaching.* (s. 312-322). Prentice Hall. Rugby: Pearson Education.

Tennant, M., McMullen, C., ve Kaczynski, D. (2009). *Teaching, learning and research in higher education: A critical approach.* Routledge.

Thieman, G. Y. (2008). Using technology as a tool for learning and developing 21st century citizenship skills: An examination of the NETS and technology use by preservice teachers with their K–12 students. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education,* 8, 342–366.

Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Urbani, J. M., Roshandel, S., Michaels, R. ve Truesdell, E. (2017). *Developing and Modeling 21st-Century Skills with Preservice Teachers.* Teacher Education Quarterly. 44(4), 27-50.

Van Teijlingen, E.R. ve Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, 35

Veerman, A., ve Veldhuis-Diermanse, E. (2001). *Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education.* In P. Dillenbourg, A. Eurelings, & K. Hakkarainen (Eds.), European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning: Proceedings of the First European Conference on CSCL (625–632). Maastricht: McLuhan Institute, University of Maastricht.

Velez, A. (2012). *Preparing students for the future- 21st century skills.* (Unpublished dissertation). University of Southern California.

Wagner, T. (2008). The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it. New York, NY: Basic Books.

Webb, E. J. (1966). *Unobtrusive measures: Nonreactive research in the social sciences.* Chicago: Rand-McNally.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Westby, E. L., ve Dawson, V. L. (1995). *Creativity: Asset or burden in the classroom?* Creativity Research Journal, 8(1), 1–10

Whitcomb, J., Borko, H. ve Liston, D. (2009). Growing talent: promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education*, 60: 207–212.

Williams, K., Harkins, S. G., ve Latané, B. (1981). *Identifiability as a deterrant to social loafing: Two cheering experiments.* Journal of Personality and Social Psychology, 40(2), 303–311.

Wilmarth, S. (2010). Five socio-technology trends that change everything in learning and teaching. In Curriculum 21: *Essential education for a changing world*. H. H. Jacobs. (80–96). Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

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

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods (3. Baskı).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Young, M. (2002). *The technical writer's handbook: Writing with style and clarity*. Mill Valley, CA: University Science Books.

EKLER

EK 1. Multidisipliner Ders Planı Şablonu

- Seçili yan alan tüm derse alınacak
- Bugün ne yapacağız? anlatmak için 5 dk
- Multidisipliner alana göre ısınma
- Nasıl ip uçları ve nasıl geri bildirimler
- Soğuma
- Yansıma

Multidisipliner Ders Şablonu

Multidisipliner Alanlar	
Sınıf Düzeyi	
Temalar	
Kazanımlar	
Yöntem	
Gerekli Malzemeler	
Organizasyon	

Etkinlikler	

EK 2. Yansıma Soruları (İlk üç hafta)

1. Birlikte bir karara varma süreci nasıldı?

2. Hep birlikte karar verme sürecinde diğerlerine katkıda bulundun mu? Nasıl?

3. Diğerlerinden aldığın katkı ya da yardımlar oldu mu? Nasıl?

4. Diğer üyelerin de katkılar verdiğini düşünüyor musun? Herkes karar verme sürecinde rol aldı mı?

5. Herkes ortak kararı benimsedi mi? Muhalif olanlar var mıydı?

6. Herkes konuşurken birbirini dinledi mi? Eşit söz hakkı oldu mu? Herhangi bir hiyerarşi var mıydı?

EK 3. Yansıma Soruları (Dördüncü, beşinci ve altıncı hafta)

1. Grup olarak ortaya çıkardığınız ürünü nasıl değerlendiriyorsun?

2. Birlikte bir karara varma sürecinde herkes rol adı mı? Senin ve diğerlerinin gruba katkıları ve grubun bireylere katkıları nasıldı?

3. Herkesin kendini ifade edebildiğini düşünüyor musun? Eşit söz hakkı oldu mu ya da herhangi bir hiyerarşi var mıydı?

4. Etkinliği oluştururken motivasyonun nasıldı? Grup seni nasıl etkiledi?

5. Etkinliği oluşturma sürecinde sıra dışı ya da aykırı fikirler var mıydı?

6. Bugünden sana kalanlar nelerdir?

7. Senin ve grubun güçlü olduğu noktalar neler? Senin ve grubun zayıf olduğu noktalar neler?

8. Grubun iş birliği performansını nasıl değerlendiriyorsun?

EK 4. Süreç Başi ve Süreç Sonu Odak Grup Görüşme Sorulari

Görüşme soruları çalışmanın teorik çerçevesine göre planlanmış olup; araştırma "durum çalışması" yöntemi ile gerçekleştirileceğinden görüşme soruları katılımcıların özelliklerine göre değişiklikler gösterebilir.

SÜREÇ BAŞI ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİ

1- Öğretmen adayı olarak mesleki beklentileriniz nelerdir?
2- Öğretmen eğitim programlarının mesleğe hazırlanmanıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
3- Günümüz beden eğitimi öğretmeninin hangi yetkinliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
4- Nasıl öğrenirsiniz (oyunla-modelle-keşifle)?
5- Öğrenirken kolaylaştırıcılarınız var mıdır? Nelerdir?
6- Öğrenmenizi olumlu-olumsuz etkilendiğiniz faktörler var mıdır? Nelerdir?
7- Öğrenmenizin bulunduğunuz çevre ile nasıl bir ilişkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
8- Öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin artmasının nasıl bir sonuç yaratacağını düşünüyorsunuz?
9- Beden eğitimi öğretmeninin sınıftaki rolünü nasıl görüyorsunuz?
10- Daha önce akranlarınıza öğretmenlik yapma deneyiminiz oldu mu?
11- Daha önce akranlarınızdan öğrenme deneyiminiz oldu mu?
12- Daha önce grupla çalışmalar yaptın mı? Nasıldı? Neler yaptınız? (İş bölümü var mı?) Örnek verir misiniz?
13- Yaşamda problemler çözmen gerekiyor mu? herhangi bir problem ile karşılaştığınızda nasıl bir süreç başlıyor?
14- Başkalarının farkında olmadığı problemler gözlemliyor musunuz? Çevrenin seni aykırı bulduğu durumlar var mı?
15- Ne şekilde çözersin problemleri? Farklı yolları değerlendiriyor musunuz? Başkalarından yardım alıyor musunuz?

EK 5. Süreç Başi ve Süreç Sonu Odak Grup Görüşme Sorulari

Görüşme soruları çalışmanın teorik çerçevesine göre planlanmış olup; araştırma "durum çalışması" yöntemi ile gerçekleştirileceğinden görüşme soruları katılımcıların özelliklerine göre değişiklikler gösterebilir.

SÜREÇ SONU ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİ

1- Bu dersin alan bilginize katkıları olduğunu düşünüyor musunuz?
2- Süreç boyunca grupla çalışmayı nasıl değerlendiriyorsunuz? Grup çalışması nasıl olduğunda verimli olacağını düşünüyorsun?
3- Grubunuzla hangi amaca hizmet ettiğinizi düşünüyorsun?
4- Ders planı hazırlarken konuyu mu kazanımları mı önemsersin?
5- Bu çalışma boyunca kazanımları neye göre belirlediniz?
6- Her iki derse (Multidisipliner) uygun kazanım bulmayı nasıl değerlendiriyorsunuz?
7- Multi için etkinliği çeşitlendirebildin mi?
8- Beden eğitimini bir başka dersle ilişkilendirmeyi öğretmen olduğunda kullanır mısın?
9- 12 hafta boyunca bireysel özelliklerinde bir etki oladu mu? Evet ise sende hangi yönünün etkilendiğini düşünüyorsun?
10- Bunu neye göre söylüyorsun?
11- Grupta en çok hangi yönün ortaya çıktı.
12- Grupta hangi yönün baskılandı?
13- Multi de diğer branşın öğretmeni ile iletişime geçtin mi? Nasıl? Diğer hoca etkinlik üretti mi?

EK 6. Gözlem Formu

Ortam: 100 kişilik derslikte, 6 kişilik öğrenme topluluğu uygulamalarını paylaşacak

Gözlemci: Gökhan Saçmalıoğlu

Rolü: Katılımcı olmayan gözlemci

Tarih:

Saat:11.15

Süre: 1 saat

Tür: tanımlayıcı ve odaklanmış gözlem

Gözlenen ortam ve Olaylar: iletişim - iş birliği - yaratıcılık - eleştirel düşünme

1. Sistem Analizleri (systems analysis): Bir sistemi anlamak için değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleme (Sorun giderme, düşünme sistemleri, problem çözme, bilimsel muhakeme, analiz)

2. Kanıt Analizleri (argument analysis): Verilere veya isteklere dayanan mantıksal sonuçların çizilmesi (tümdengelim, tümevarım, Problem çözme, muhakeme, Karar verme, Veri ve bilgi okuryazarlığı sonuç çıkarma Veri analizi).

3. Eser (creation): Kanıt sentezine dayanan bir strateji, teori, yöntem veya argüman oluşturulması (Sentez, Hesaplamalı düşünce, Diyalektik tartışmalar, Tasarım Planlama)

4. Değerlendirme (evaluation): Prosedürlerin veya çözümlerin kalitesinin yargısı (Eleştiri, denetleme, değerlendirme, Doğrulama) (Pearson, 2017).

İşbirliği

- Farklı takımlarla etkili ve saygılı bir şekilde çalışma,
- Esneklik,
- Ortak bir hedefe ulaşmak için gerekli uzlaşmayı yapma,
- İşbirlikçi çalışma için paylaşılan sorumluluğu üstlenme,
- Her takım üyesinin bireysel katkılarına değer verme şeklindedir.

Yaratıcılık

- Uzmanlık düzeyi
- Alışılmadık veya farklı düşünceye katılma becerisi;
- Yaratıcı faaliyetlerde bulunmak için içsel motivasyon;
- Belirsizlik toleransı ve risk alma tercihi gibi kişilik faktörleri;
- yaratıcı ortamdaki destek seviyesi (okul, ev, iş yeri; öğretmen, eş dost vb**)**

EK 7. Etik Kurulu Karar Örneği

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi	**: 02/04/2018**
Toplantı Sayısı	**: 05**
Karar Sayısı	**: 85**

85- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinden **Mustafa Gökhan Saçmalıoğlu'nun** "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarına, 21. YY. Yetkinliklerinin Akran Eğitim Modeli ile Kazandırılmasında Mesleki Öğrenme Topluluklarının İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 19/02/2018 tarih ve 03/40 sayılı kararı doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Yapılan incelemeler sonucunda; **Mustafa Gökhan Saçmalıoğlu'nun** "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarına, 21. YY. Yetkinliklerinin Akran Eğitim Modeli ile Kazandırılmasında Mesleki Öğrenme Topluluklarının İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili istenilen düzeltmeleri yaptığı, dolayısıyla yüksek lisans tez araştırma projesinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
11/04/2018

Prof.Dr.Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının, Mesleki Öğrenme Topluluğu Aracılığıyla 21. Yüzyıl Becerilerini Ortaya Çıkarma Süreçlerinin Keşfedilmesi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan Alıntılar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 31.07.2019
Gönderim Numarası	: 1156498747
Sayfa Sayısı	: 92
Sözcük Sayısı	: 21269
Karakter Sayısı	:
Benzerlik Oranı	: %10
Savunma Tarihi	: 21.08.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı **:** Mustafa Gökhan SAÇMALIOĞLU
Tarih **:** 21.08.2019
İmza **:**

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Mustafa Gökhan SAÇMALIOĞLU
Doğum Tarihi : 18.08.1989

EĞİTİM BİLGİLERİ

02.2015- …	Ankara Üniversitesi, Ankara *Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Spor Eğitimi Tezli Yüksek Lisans*
2008 - 2013	Ankara Üniversitesi, Ankara *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu* Lisans, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
2007 - 2008	Ankara Üniversitesi, Ankara *Lisans Hazırlık, İngilizce*
2004 - 2006	Halide Edip Lisesi, Eşit Ağırlık Bölümü, Ankara

ESERLER

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

2019	AIESEP World Congress Sözel Sunu, ABD/ New York Pre-Service Physical Education Teachers' Experiences of 21st Century Skills Through Community of Practice. Mr.Gokhan Sacmalioglu (Ankara University Faculty of Sport Sciences), Dr. Ferda Gursel (Ankara University Faculty of Sport Sciences)
2018	ICPESS 5th International Conferance of Physical Education and Sport Sciences, Nevşehir/Türkiye Saçmalıoğlu M. G., Gürsel F., (2018). Teacher Learning Experiences Of Pete Students During Interdisciplinary Teaching In Physical Education Class Through Community Of Practice
2018	AIESEP World Congress Sözel Sunu, Edinburg/ İskoçya Saçmalıoğlu M. G., Gürsel F., Alagül Ö. (2018). Teacher Learning Experiences Of Pete Students' With The Peer Tutoring Model Through Community Of Practice
2016	Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Sözel Sunu, Antalya/ Türkiye Saçmalıoğlu M. G., Gürsel F., Alagül Ö. (2016). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerinde Öğretmenlik Uygulamasının Rolü; Bir Eylem Araştırması

Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

2017	Spor Bilimleri Dergisi, Araştırma Makalesi Yayını Saçmalıoğlu M. G., Gürsel F., Alagül Ö. (2017). Öğretmen Adayının İş Sosyalleşmesinin Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde İncelemesi: Bir Eylem Araştırması, Spor Bilimleri Dergisi, 28 (4), 176 – 193.