



Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Yeni Bir Takım Öğretimi Modeli: Hizmet-içi İngilizce Öğretmenleri Üzerine Bir Durum Çalışması *

Özlem Canaran ¹, İsmail Hakkı Mirici ²

Öz

Türkiye’de ilgi ve uygulama eksikliği olmasına karşın, uluslararası alanyazında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin işbirliğine dayalı çalışmalarla desteklenmesi üzerine vurgu yapılmaktadır. Bu çalışma, etkili ve sürekli mesleki gelişim (SMG) ilkeleri doğrultusunda hizmet içi mesleki gelişim programı olarak tasarlanmış yeni bir takım öğretimi modeli sunmaktadır. Yeni takım öğretimi modeli, beş evrede uygulanmakla birlikte; öğrenci merkezli öğretime odaklanan araştırma, işbirliği ve yansıtıcı düşünme aşamalarını içermektedir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri benimsenmiş ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten üç öğretmenin modele ilişkin yansıtıcı düşünceleri araştırılmıştır. Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve arşiv kayıtlarından oluşturulmuştur. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin yeni takım öğretimi modeli hakkındaki yansıtıcı düşünceleri; takım öğretiminin evreleri boyunca yaptıklarına ve model sayesinde öğrendiklerine, model hakkında düşündüklerine ve uygulamanın başından sonuna kadar hissettiklerine dayanmaktadır. Ayrıca, çalışmanın sonlarına doğru, öğretmenlerin takım öğretimine daha olumlu yaklaşıtları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler

Sürekli mesleki gelişim
Öğretmen işbirliği
Takım öğretimi
Yabancı dil olarak İngilizce
öğretmenleri
Yansıtıcı düşünme
Durum çalışması

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.01.2019
Kabul Tarihi: 29.08.2019
Elektronik Yayın Tarihi: 15.01.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8430

Giriş

21. yüzyıl hem topluma, hem eğitime köklü değişimler getirmiştir. Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler sebebiyle, sürekli mesleki gelişim programlarının (SMG) şekli ve içeriği değişmiş ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine yapılan vurgu artmıştır. Guskey (2000) “Eğitim tarihinde, öğretmenlerin mesleki gelişimine bundan daha büyük bir önem hiç verilmemişti” diyerek, bu güncel eğilime atıfta bulunmuştur (s. 3). Günümüzde, öğretmenlik uygulamalarını, öğrenme çıktıları ve eğitim sistemlerini geliştirmek için, öğretmenlerin mesleki gelişimine yapılan vurgu, çeşitli SMG uygulamalarıyla da giderek artmaktadır (Borg, 2015a, 2015b; Richardson ve Diaz Maggioli, 2018). Guskey (2000, s. 16) mesleki gelişimi “eğitmcilerin mesleki bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını iyileştirmek için tasarlanan ve öğrencilerin öğrenimini geliştirmeyi amaçlayan süreçler ve etkinlikler” olarak tanımlamıştır. Mesleki gelişim üzerine olan çağdaş alanyazın, öğretmenlerin bilgilerini artıracak,

* Bu makale Özlem Canaran’ın İsmail Hakkı Mirici danışmanlığında yürüttüğü “İngilizce öğretmenleri için bir sürekli mesleki gelişim modeli olarak takım öğretimine yeni bir bakış açısı” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Türkiye, ocanaran@thk.edu.tr

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, Türkiye, hakimirici@gmail.com

sınıf içi uygulamalarını geliştirecek ve öğrenmeye katkı sağlayacak SMG programlarına katılmalarının altını çizer (Darling Hammond ve Bransford, 2005; Tomlinson, 2004).

Öğretmenler tarafından yönetilmeyen, öğretmenlerin ihtiyaç ve uygulamalarına yeterince odaklanmayan ve tek seferlik geleneksel programların aksine, çağdaş SMG yaklaşımları, öğretmenleri öğrenci odaklı, kendi gelişimleri için girişim gösteren, etkin katılımcı ve bilgi üreticileri olarak gören sürdürülebilir bir yaklaşımı savunmaktadır (Darling Hammond ve McLaughlin, 1995; Villegas Reimers, 2003). Her koşul ve durumda en iyi sonuçları verebilecek genel bir SMG modeli sunmak mümkün değildir (Borg, 2015a; Guskey, 2002). Ancak, SMG uygulamalarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre belirlenmesi, öğretmen araştırması, yansıtıcı düşünme ve işbirliğini teşvik etmesi ve öğrenmeye olumlu etkisi olması gerektiği hakkında fikir birliği vardır (Atay, 2007; Burns, 2015; Cochran Smith ve Lytle, 2001; Darling Hammond ve McLaughlin, 1995; Fullan ve Hargreaves, 2002; Hayes, 2000; Jacobs ve Farrell, 2001). İdari yöneticilerden veya kurumlardan yeterli destek ve kaynak sağlanmadığı sürece, öğretmenlerin SMG programlarından yararlanamayacağını da belirtmek gerekmektedir (Borg, 2015b; Villegas Reimers, 2003).

Etkili SMG programlarının özelliklerinden olan öğretmenler arası işbirliği; mesleki gelişime katkısı sebebiyle göze çarpar. Bu mesleki işbirliği, geniş anlamda bireylerin ortak bir amaca ulaşmak için gönüllü etkileşimi olarak tanımlanmaktadır (Cook ve Friend, 1995). Akran koçluğu, eylem araştırması, ders imecesi, takım öğretimi gibi ortak çalışmalar; öğretmenleri ortak bir amaç için bir araya getirir ve birbirinden öğrenmeyi, sorunları beraber çözmeyi teşvik eder (Broad ve Evans, 2006; Harris ve Anthony, 2001; Schmoker, 2005). Öğretmenler işbirliği içerisinde çalıştığında, öğretimi geliştirmek için ortak bir sorumluluk fırsatının doğduğu savunulmaktadır (Goel, 2019; Killion, 2012). Öğretmen işbirliğine yapılan vurgunun asıl sebebi ise, işbirliğinin, öğretim stratejilerini geliştirmesi, öğretmenin özgüvenini artırması ve yalnızlığının azalmasına yardımcı olmasıdır. Bunun yanı sıra; öğrenme, öğrenci davranışı ve motivasyonu üzerindeki faydalarının da altı çizilmektedir (Cordingley, Bell, Rundell ve Evans, 2003a; Darling Hammond ve McLaughlin, 1995; Goodall, Day, Lindsay, Muijs ve Harris, 2005; Rose ve Reynolds, 2009).

Öğretmen işbirliğine dayalı SMG uygulamalarının bir çeşidi olan takım öğretimi, geleneksel olarak iki ya da daha fazla öğretmenin aynı anda aynı sınıfa ders vermek üzere görevlendirildiği pedagojik bir öğretim tekniğini ifade etmektedir (Johnson ve Lobb, 1959). Öğretmen işbirliğine dayalı mesleki gelişim üzerine olan bu çalışma, takım öğretimine odaklanmış ve araştırma, yansıtıcı düşünme ve değerlendirme unsurlarını beş evrede birleştirerek takım öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırmaya çalışmıştır. Bu evreler şöyledir: (i) hazırlık, (ii) araştırma, (iii) planlama ve uygulama, (iv) değerlendirme ve (v) yayma. Bu çalışmanın amacı, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten üç öğretmenin bir SMG uygulaması olarak yeni takım öğretimi modeli ve bu modelin evreleri boyunca tecrübeleri ile ilgili yansıtıcı düşüncelerini araştırmaktır.

SMG Uygulaması Olarak Takım Öğretimi

Takım öğretimi fikri ve uygulaması yeni olmayıp, “sokratik diyalog ya da halka açık ortaçağ tartışmaları” şeklinde yüzyıllardır kullanılmaktadır. Ancak uygulama biçimi ve içeriği yıllar içerisinde değişikliğe uğramıştır (Rabb, 2009). Takım öğretiminin geleneksel tanımı, bu kavramı doğru bir şekilde anlatmak için yeterince kapsamlı bulunmadığı için eleştirilmiştir (Bailey, Dale ve Squire, 1992). Bu sebeple, Buckley (2000, s. 8) takım öğretimi için aşağıdaki tanımı önermiştir:

Bir grup öğretmenin, öğrencilerin öğrenimine yardımcı olmak için, bir amaç dahilinde, düzenli ve işbirliği içinde çalışmasıdır. Öğretmenler, dersin amaçlarını belirlerken, müfredatı tasarlarlarken, bireysel ders planları hazırlarken, beraber öğretirken ve sonuçları değerlendirirken takım olarak birlikte çalışır. Birbirleriyle istişare edip, görüşlerini paylaşırlar.

Bu tanım, takım öğretiminin, iki ya da daha fazla öğretmenin birlikte ders planladıkları, içerik oluşturdukları, öğretim ve değerlendirme süreçlerini birlikte yürüttükleri, sınıf dışı çalışmalarını da kapsayan bir uygulama olduğunu vurgular (Davis, 1997). Yabancı dil öğretiminde takım öğretimi çoğunlukla anadili İngilizce olan ve olmayan iki öğretmenin beraber çalışıp ders vermesi biçiminde uygulanmaktadır. Bu uygulama, bazı ülkelerde anadili İngilizce olan iki hizmet öncesi öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir (Benoit ve Haugh, 2001). Takım öğretiminde, öğretmenler aynı disiplinden veya farklı disiplinlerden olabilirler; sorumlulukları da değişebilir. Buckley (2000), zayıf bir takım öğretiminde iki öğretmenin, farklı zaman çizelgeleriyle ve etkileşim olmaksızın aynı sınıfa eğitim verdiğini, ancak güçlü bir takım öğretiminde bir grup öğretmenin, sürekli etkileşimde kalarak birbirinin sınıfına eğitim verdiğini savunmaktadır. Buckley (2000) ayrıca, takım öğretiminin önerilen çeşitlerinin; ihtiyaçlara ve kaynaklara göre değişebileceğini; bu sebeple tek bir yaklaşım sunmanın mümkün olmadığını belirtmiştir. İşbirliğine dayalı düzenlemelerde önemli olan, Bailey vd. (1992) tarafından da öne sürüldüğü üzere, gücün ve sorumluluğun takım üyeleri arasında nasıl paylaşıldığıdır.

Nunan'a (1992) göre, dil eğitiminde öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmalarını için pek çok sebep vardır. Öğretim ve öğrenmeyi düzenlemek ya da meslektaşlar arasında birlikte çalışma felsefesini teşvik etmek için farklı teknikler denenmesi mümkündür. Takım öğretimi sırasında, öğretmenler meslektaşlarını gözlemleme, kendi uygulamalarını sorgulama, yansıtıcı düşünme, güçlü ve zayıf yönlerini fark etme ve öğrencilerinin dile daha fazla maruz kalmasını sağlama fırsatı bulabilmektedirler. Dahası; takım öğretimi öğretmenleri bilgi ve beceri alışverişi yapma, uzmanlıklarını birleştirme ve meslektaşlarıyla etkileşimlerini geliştirme konusunda da heveslendirebilir (Bailey, Curtis ve Nunan, 2001; Benoit ve Haugh, 2001; Buckley, 2000; Richards ve Farrell, 2005; Tsai, 2007). Goetz'e (2000) göre, takım öğretimi, öğretmenlerin yalnızlık hissini aşmalarına ve öğretime yeni yaklaşımlar oluşturmalarına yardım ederek, öğrencilerin öğrenme sorunlarına çözümler sunarak ve entelektüel gelişimin yolunu açarak öğretmenlere destekleyici bir ortam sağlamaktadır. Öte yandan, sınıf içinde kullandıkları dil ve öğretim tarzları farklı olan iki öğretmenin varlığı sebebiyle takım öğretiminin öğrenciler için de faydalarının olduğu ve öğrencilere öğretmenle bireysel etkileşim bakımından daha fazla imkan sunduğu düşünülmektedir (Jang, 2006; Luo, 2014).

Takım öğretimi, öğretime ve öğrenmeye pek çok fayda ve fırsat sağlamasına rağmen, kusursuz değildir. Takım öğretiminin zorluklarından söz ederken Horwich (1999) takım öğretimi hakkındaki eğitim eksikliğinin, öğretmenler arasında çatışmalara sebep olabileceğine ve etkisiz derslerle sonuçlanabileceğine değinmiştir. Üstelik, partnerler arasında öğretim programı ile ilgili görev dağılımının önceden düşünülmemesi de sorunlara yol açabilmektedir. York Barr, Ghere ve Sommerness (2007), bazı öğretmenlerin takım öğretiminde sınıftaki esnekliklerinin ve yaratıcılıklarının azalmasıyla öğretim ve karar verme özerkliklerini kaybetmekten çekinebileceğini belirtmiştir. Paylaşılan roller ve sorumluluklar da öğretmenlerin kafasını karıştırabilir ya da derslerinin diğer meslektaşları tarafından görünür hale gelmesi ve farklı öğretim felsefelerinin olması öğretmenleri endişelendirebilir. Bu sebeple, Rabb (2009) takım öğretiminde kuralların ve partnerlerin rollerinin net bir şekilde belirlenmesi ve takım içinde herkesin çaba göstererek sürece katkıda bulunacağını bilincinde olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretim iyi planlanmazsa, partnerler arasında güç mücadelesi ortaya çıkabilir, bu da öğrencileri olumsuz etkileyecektir. Dolayısıyla, partner öğretmenlere, bu gibi zorlukları aşabilmeleri için kendi takım öğretimi çalışmalarını özgün bir biçimde düzenlemeleri önerilmektedir (Bailey vd., 2001).

Takım öğretmenlerinin karşılaşacağı bir başka zorluk da, takım olarak çalışmayı planlamanın ve takım olarak öğretmenin gerektirdiği enerji ve zamandır. Takım öğretiminden önce harcanan zaman, uygulamalar sırasında yapılan çok sayıda toplantı ve gayri resmi tartışma oturumları öğretmenler için zorluklara sebep olabilir (Rabb, 2009). Dolayısıyla, takım üyelerinin öğretim felsefelerinin ve değerlerinin ortak olması, görevlerini ve sorumluluklarını iyice anlamaları, birbirleriyle iyi iletişim

kurmaları ve yansıtıcı düşünmeye imkan verecek deneyimler için fırsat kollamaları önemlidir. Takımlar uygun bir şekilde kurulmalı ve takımın her üyesi, takım içinde ortaklaşa karar verilen görevlerine bağlı olmalıdır. Öğretmenler, takım öğretimi derslerini planlarken, takım öğretimi türlerinin farkında olmalıdır; böylece kendi durumlarına en uygun olan modeli seçebilir ya da benimseyebilirler (Richards ve Farrell, 2005; Shannon ve Meath Lang, 1992).

Türkiye’de Kolektivist Kültür ve Takım Öğretimi

Türkiye, sıklıkla, grup çıkarlarının, bireylerinkinin önüne geçtiği ve grup üyeleri arasındaki uyumlu ilişki sebebiyle kişilerin kendilerini tehdit altında hissetmedikleri kolektivist özellikleri olan bir toplum olarak tanımlanmaktadır (Ayçiçeği Dinn ve Caldwell Harris, 2011; Göregenli, 1995; Hofstede, 1991; Kağıtçıbaşı, 1996). Türkiye’deki bu kolektivist eğilimin, *İmece* geleneğine dayandığı söylenebilir. Bu gelenekte, grup üyeliği, bireysel kimliği belirlemektedir. Grup normları ve gelenekleri değer görmekle birlikte, gruba güvenmek ve inanmak büyük önem taşır (Gannon ve Pillai, 2013). Toplumun kültürel özelliklerinin, değerlerini, davranışlarını, tavırlarını, hatta eğitim sistemlerini etkilediği de bilinmektedir. Türkiye; Oishi, Diener, Suh ve Lucas (1999) tarafından hazırlanan 39 ülkeli indekste, Çin’den ve Nijerya’dan sonra en kolektivist üçüncü ülke olarak belirtilmiştir. Ancak, kolektivist kültürlerde yetişmiş öğretmenlerin doğal olarak işbirlikçi eğilimler gösterdiklerine ilişkin bu varsayım doğru olmayabilir. Jandt ve Jandt (2004, s.7), bu özcü yaklaşıma, “ bireyin yalnızca kültürel kimliğinin bilinmesi kendisi ile ilgili tam ya da güvenilir bilgi vermeyebilir” diyerek karşı çıkar. Bu görüş, öğretmenler arasında dayanışma ve işbirliği bakımından Türkiye’nin eğitim sisteminde, kolektivist eğilimler göstermediği sonucuna varan OECD Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) (2009) ile de desteklenmektedir. Rapor; Türk öğretmenlerin, meslektaşlarıyla birlikte ya da takım olarak öğretmediğini, meslektaşlarının derslerini gözlemlemediğini ve birbirine geri bildirim sunmadığını belirtmektedir. Aslan’a (2015) göre bunun sebebi Türk öğretmenlerin, sınıflarını özel alan olarak görmesidir. Ancak, öğretmenin okuldaki yalnızlığı, gerek eğitimde yaygın bir sorun gerekse mesleki gelişim önünde bir engel oluşturması sebebiyle politika yapıcılar tarafından ciddiyle ele alınmalıdır (Flinders, 1988). Öğretmenler, çalışma şartları, bireysel özellikleri ya da öğretmenlik mesleğinin zorluklarından dolayı meslektaşlarından geribildirim alamayıp, mesleki uygulamalarını paylaşma fırsatı bulamayabilirler. Bu nedenle ortaya çıkan yalnızlık duygusu, öğretmenlerde tükenmişlik ve yetersizlik duygularını da tetikleyebilir (Flinders, 1988; Lortie, 1975; Sarason, 1982). “Yalnızlık, gelişimin düşmanıdır” (Jamentz, 2002) deyişinde de belirtildiği gibi, öğretmenleri birbirinden öğrenmeye, sınıf içi uygulamaları hakkında yansıtıcı düşüncelerini sağlamaya ve öğretim stratejilerini geliştirmeye teşvik edecek işbirliğine dayalı uygulamalara özendirme büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, öğretmenler arasında “biz” hissini yükseltecek, öğretmenlerin ortak çalışmasına dayalı bir okul kültürü oluşturmak önemlidir (Fullan ve Hargreaves, 1992; Gruenert, 2005; Sergiovanni, 2005).

Öte yandan Türkiye’de, öğretmenlerin mesleki işbirliği üzerine yapılan çalışmalar, özel eğitim araştırmalarıyla sınırlıdır (ör, Gürgür ve Uzuner, 2010, 2011) ve bu konu özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yeterince çalışılmamıştır. Bunun istisnaları Özsoy (2017), Kırış Çetin (2016), Mede (2010) ve Sobolev ve Güven (2009) tarafından yapılan çalışmalardır. Ülkemizde takım öğretimi hakkındaki araştırmaların azlığını ve çağdaş alanyazında altı çizilen etkili SMG programlarının özelliklerini göz önünde bulunduran bu çalışma yeni bir takım öğretimi modeli sunmaktadır. Bu model, özellikle öğretmenleri uygulamaları hakkında yansıtıcı düşünmeye, araştırma yapmaya, birlikte öğretmeye, değerlendirmeye ve bu çerçevede, bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmaya teşvik edebilmek için tasarlanmıştır. Bu bakımdan, çalışma şu araştırma sorusunu yanıtlamak üzere düzenlenmiştir: İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler yeni takım öğretimi modelindeki deneyimlerini nasıl yansıtmaktadırlar?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlayabilmek, görüşlerini ve seçimlerini derinlemesine ve ayrıntılı olarak mercek altına almak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı ile desenlenmiş (Yıldırım, 1999) ve araştırma sorusunu standardize edilmiş araçlar kullanmadan incelemiştir (Johnson ve Christensen, 2012). Katılımcıların, takım öğretimi hakkındaki yansıtıcı düşüncelerini anlamak için, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, anadili İngilizce olmayan ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten üç İngilizce öğretmenidir. Öğretmenlerin bakış açılarını daha derin bir biçimde anlamak amacıyla, bütüncül tekli durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin'e (2014) göre, daha önce çalışılmamış otantik durumlarda ya da çok eşsiz olup, mutlaka çalışılmayı gerektiren bir fenomenle karşılaşıldığında tekli durum çalışmaları kullanılır. Araştırmacılar tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten üç İngilizce öğretmeniyile tekli bir çalışma grubu kurularak tasarlanan bu modeli, öğretmenlerin nasıl deneyimledikleri ve deneyimlerini nasıl yansıttıkları araştırılmış ve analiz edilmiştir.

Katılımcılar ve Araştırma Ortamı

Öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini daha iyi yakalamak için, amaca yönelik bir örnekleme stratejisi olan tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Katılımcılar, Türkiye'deki bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce öğreten, üç kadın öğretmendir. Örnekleme seçiminde, bölümde ders veren İngilizce öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, mezun olunan bölüm ve mesleki deneyim bakımından benzer özellikler taşıdıkları göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle, katılımcı öğretmenler takım öğretimi yapmaya hevesli öğretmenler arasından amaçlı olarak seçilmiş ve çalışma süresince, araştırma ortamındaki öğretmen profilini iyi yansıtacakları düşünülmüştür. Çalışmanın uygulanmasından önce, katılımcılara onay formu verilmiştir. Bu formla, hepsi çalışmaya katılmayı, görüşme yapılmasını, ses ve görüntü kaydı alınmasını, arşivsel belgeler paylaşmayı kabul etmiştir. Tablo 1, katılımcıların profilini göstermektedir. Gizlilik sebebiyle, rumuz isimler kullanılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Profilleri

Katılımcılar (Rumuz isimler)	Yaş	Cinsiyet	Eğitim	Öğretmenlik Tecrübesi (yıl bazında)
Elif	26	K	YL: Eğitim Teknolojileri L: İngiliz Dili Eğitimi	3
Hülya	25	K	YL: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi L: İngiliz Dili Eğitimi	2
Sevgi	26	K	YL: İngiliz Dili Eğitimi L: İngiliz Dili Eğitimi	3

Çalışmanın yapıldığı ortamda, tüm öğretmenlerin haftalık 20 saat ders verme sorumluluğu bulunmaktaydı. Ders vermenin yanı sıra, öğretmenler gözetmenlik, sınav değerlendirmesi, öğrencilerle ek ders yapılması, ders dışı etkinlikler düzenleme ve yazılı metin çevirileri gibi akademik ve idari görevleri de yürütmekteydiler. Okulda bulunmak zorunda olmadıkları bir yarım gün, yüksek lisans veya doktora çalışmalarını yürütebilmeleri için iki yarım gün izin kullanabiliyorlardı. Yoğun çalışma programları sebebiyle, öğretmenler SMG etkinliklerine katılmaya istekli değillerdi. Bölüm idaresinin izni ve desteği sayesinde, çalışmaya katılacak öğretmenlerin ders yükü bir dönem boyunca 15 saate düşürülmüştür. Ancak katılımcı sayısı, hem ders dağılımlarında yaşanabilecek sorunlar hem de nitel bir çalışma yürütülmesi sebebiyle artırılmamıştır.

Çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, 18 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma yürütülürken, Yabancı Diller Bölümü'nde kabul edilmiş hiçbir MG felsefesi yoktu. MG programının içeriği de, genelde idari yönetim tarafından belirlenmekteydi. MG çalışmaları, sıklıkla dönemde iki kere, dışarıdan gelen bir öğretmen eğitici tarafından, 90 dakika süren seminerlerle gerçekleştirilmekteydi. Bütün öğretmenlerin üniversitede olduğu hafta içi bir gün, yaklaşık 70 kişilik

akademik personel bir konferans odasında toplanıp, eğiticinin verdiği semineri dinlerdi. Seminerler sırasında, öğretmenler arasında çok fazla etkileşim ya da paylaşım olmazdı. Bu çalışmanın uygulanmasından önce, ne öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları, ne de fikirleri incelenmişti. Bölümde, yansıtıcı düşünmeye ve araştırmaya odaklanan, öğretmenlerin işbirliğine dayalı neredeyse hiçbir uygulama gerçekleşmemişti. Lisansüstü eğitimine devam eden birkaç öğretmen, aldıkları derslerdeki konular hakkında bazen sunum yapmakla görevlendirilmekteydi; ancak bu sunumlar çoğunlukla İngilizce öğretimindeki kuramsal meseleler üzerineydi ve gerçek sınıf uygulamalarına gereken önemi vermiyordu. Dolayısıyla, öğretmenler, MG programlarının tasarlanmasında ya da uygulanmasında etkin roller alamıyordu.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve arşiv kayıtlarından elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, derinlemesine bilgi toplamak ve çalışmanın geçerliliğini artırmak amacıyla (Patton, 2015) iki şekilde yapılmıştır: birebir görüşmeler ve odak grup görüşmeleri. (Ek 1) Çalışma kapsamında, arka arkaya beş adet birebir görüşme, bir adet de odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmacılar, görüşme sorularının araştırma sorusuyla ilgili olduğundan emin olmak için, bu soruları görüşmelerden önce hazırlamıştır. Ancak, görüşmeler sırasında, derinlemesine inceleme için irdeleyici sorular da yöneltilmiştir. Takım öğretiminin her evresinin sonunda birebir görüşmeler yapılmıştır; ancak odak grup görüşmesi, modelin tamamlanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme, yaklaşık 15 ile 60 dakika arası sürmüş, sesli olarak kayıt altına alınmış ve katılımcıların tercihi üzerine Türkçe yapılmıştır.

Arşiv kayıtları, ders planlarını, yansıtıcı kompozisyonları ve öğretmenler tarafından yazılan bir araştırma raporunu içermektedir. Her takım öğretimi dersi tamamlandıktan sonra, öğretmenlerden ders raporu yazmaları istenmiştir. Bu ders raporu; iyi giden, planlandığı gibi gitmeyen ve sonraki takım öğretimi dersinde düşünülmesi gerekenler hakkında yansıtıcı düşüncelerden oluşmuştur. Öğretmenler, bireysel olarak üç ders raporu yazmıştır. Başka bir arşiv kaydı da her bir öğretmenin bütün evreler tamamlandıktan sonra yazdığı yansıtıcı düşünce kompozisyonunu içermektedir. Yansıtıcı kompozisyon, öğretmenlerin takım öğretimi sırasındaki tecrübeleri hakkında düşüncelerini ve yazmalarını gerektirmiştir. Üçüncü kayıt, öğretmenlerin toplu halde ürettiği araştırma raporudur. Bu rapor, takım tarafından gerçekleştirilen araştırmanın ayrıntılarını ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tartışmaları içermektedir.

Güvenirlilik

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Olumlu veriyle birlikte, olumsuz kanıtları sunan verilerin de gerçekçi bir şekilde kullanılmasını sağlamak için, olumsuz durum analizi yapılmıştır (Patton, 2002). Katılımcı teyidi, kullanılan ikinci güvenirlilik stratejisidir. Katılımcı teyidi sırasında, görüşme metinlerinin çevirisini İnternet üzerinden öğretmenlere göndererek, dili kontrol etmeleri ve gerekli görürlerse düzeltmeler yapmaları istenmiştir. Araştırmacı çeşitlemesi de, başka bir güvenirlilik stratejisidir. Bu stratejide, veriler ilk kez bu makalenin birinci yazarı tarafından kodlandıktan sonra, bölümdeki bir İngilizce öğretmeninden, analizden çıkan kodları ve kategorileri kontrol etmesi istenmiştir. Yazar, kodların ve kategorilerin kontrol edilmesi için son olarak danışmanına (ikinci yazara) danışmıştır. Kodlar konusunda fikir birliğine varıldığında, temalar oluşturulmuştur. Son adım olarak, araştırmacılar görüşmelerden, yansıtıcı görüş kompozisyonlarından, ders raporlarından ve araştırma raporlarından bilgiler toplayarak veriyi üçgenlemiştir. Araştırmacının rolüne gelince, başlarda, katılımcıların hiçbirinin daha önce bir araştırmada ya da takım öğretiminde yer almadığı düşünülerek, katılımcılarla “güven ilişkileri” (Merriam, 1998) kurmak amaçlanmıştır. Ardından, araştırmacı, çalışmanın doğal akışını bozmadan, sadece dinleyerek, gözlem yaparak, sorular sorarak ve not alarak tamamen gözlemci rolüne bürünmüştür.

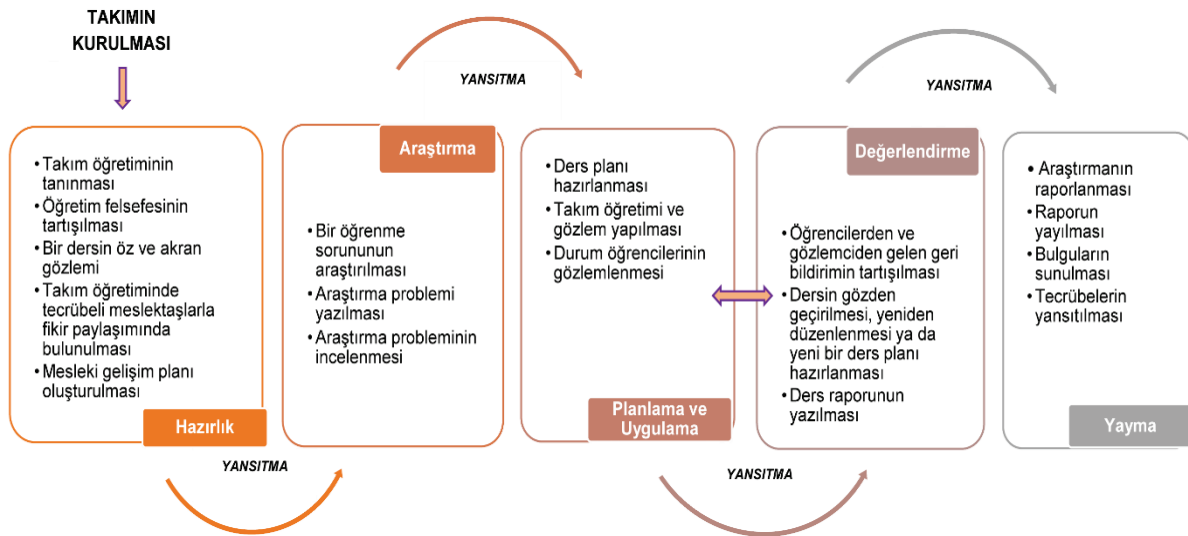
Veri Çözümlemesi

Verideki esas kategorileri ve temaları yorumlamak için içerik çözümlemesi yapılmıştır. Veri çözümlemesi, verilerin çözümleme için düzenlendiği ve hazırlandığı, kodlama öncesi süreçle başlamıştır. Araştırmacılar, Türkçe yapılan görüşmelerin transkripsiyonunu alıp çözümlemiş, ardından ilgili kısımları İngilizceye çevirip, katılımcılardan yanlış çeviri olup olmadığını kontrol etmelerini

istemmiştir. Kalan veriler de pek çok kez kaydedilmiş ve okunmuştur. Açık kodlama aşamasında, kodlar, önceden var olan kodlara atıfta bulunulmadan, çalışmayla ortaya çıkan kavramlara verilmiştir. Araştırmacılar, daha fazla kod üretmiş ve alt kategoriler ve ana kategoriler ortaya çıkana kadar bu kodları düzenleyip düzeltmiştir. Kanıt olarak kullanılan doğrudan alıntılar ve parçalar, ait oldukları kategorilere yerleştirilmiştir. Doğrulama amaçları için, çeşitli kaynaklardan kanıtlar sunmaya ayrıca özen gösterilmiştir.

Prosedür: Takım Öğretimine Yeni Bir Bakış Açısı

Geleneksel takım öğretimi, çoğunlukla öğretmenlerin bir konuyu ya da becerileri öğrencilere aynı anda öğretirken sorumluluklarını paylaşması olarak anlaşılmaktadır (Goetz, 2000). Ancak, Buckley (2000) tarafından önerildiği üzere, takım öğretimi hedef belirlemeyi, karar vermeyi ve dersi beraber planlayıp değerlendirmeyi de içerir. Bailey vd. (2001, s. 181) takım öğretiminin uygulanabileceği üç evre sunmuştur: “öğretim öncesi planlama, öğretimsel sınıf içi takım çalışması ve öğretim sonrası takip çalışması.” Benzer şekilde, Richards ve Farrell (2005, s. 159) da takım öğretiminde, öğretmenlerin dersin ölçme ve değerlendirme çalışmaları kadar, planlama ve öğretiminde de sorumlulukları paylaştıklarını öne sürmüştür. Başka bir deyişle, takım öğretimi; “takım planlaması, takım öğretimi ve ders sonrası takım takibi halkası”ndan oluşmaktadır. Mevcut çalışmada, takım öğretimi modelinin beş evresi vardır: (i) hazırlık, (ii) araştırma, (iii) planlama ve uygulama, (iv) değerlendirme ve (v) yayma. Bu çalışmadaki takım öğretimi modeli; öğretmenlerin mesleki gelişiminde yansıtıcı düşüncenin (Dewey, 1933; Larsen Freeman, 1983; Richards ve Farrell, 2005), araştırmanın (Atay, 2007; Borg, 2015a; Guskey, 2002) ve öğrenci merkezli olmanın (Borg, 2015b; Flutter, 2007; SooHoo, 1993) önemine vurgu yapan çalışmaları düşünerek, bu özellikleri beş evresine katmıştır. Bu çalışmada sunulan yeni takım öğretimi modelinin açıklaması, Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Takım Öğretimine Yeni Bir Bakış Açısı

Hazırlık evresi. Hazırlık evresinin amacı, öğretmenlerin, takım öğretimi kavramıyla tanışmasını sağlamaktır. Başlangıçta, araştırmacı (birinci yazar) takım öğretiminin yeni modelini katılımcılara 90 dakikalık iki toplantı yaparak sunmuştur. Bu evrenin ilk adımında, öğretmenler öğretim felsefeleri hakkında bir tartışma yürütmüş ve yabancı dil öğretimi ve öğrenimi hakkındaki görüşlerini paylaşmışlardır. Ardından, yansıtıcı düşünme uygulaması başlamıştır. Bu uygulama, öğretmenlerin önceden belirlediği özel bir odak noktası olan 45 dakikalık bir dersin video kaydına dayanan öz gözlemini içermiştir. Dolayısıyla, her öğretmen kendi dersinin video kaydını alıp, bu ders hakkında önce kendi kendilerine, sonra bir takım üyesiyle yansıtıcı düşünme uygulaması yapmıştır. Sonraki aşamada, öğretmenler başka bir üniversiteden olan ve takım öğretimi hakkında tecrübe sahibi iki profesyonelle görüşmüştür. Bu, meslektaşlar arasındaki iletişimi ve paylaşmayı artırmayı amaçlayan bir mesleki öğrenme ziyareti olmuştur. Evrenin son adımında, öğretmenler kendi mesleki gelişimleri

üzerinde bir plan yazmıştır. Bu plan, mesleklerindeki güçlü ve zayıf yanlarını ve hedeflerini içermektedir.

Hazırlık evresini tasarlarken, araştırmacılar öz gözlemden, akran gözleminden ve mesleki öğrenme ziyaretlerinden destekleyici SMG uygulamaları olarak faydalanmıştır. Öz gözlem sayesinde, öğretmenlerin sınıfta neyi nasıl yaptıklarını ve kendi öğretmenlik uygulamalarını geliştirmek için neler yapabileceklerini fark etme fırsatını yakalayabileceklerine inanılmaktadır (Bailey vd., 2001). Öte yandan, Richards ve Farrell (2005) akran gözleminin; hem gözlemci, hem öğretmen için sosyal faydalarının olduğunu belirtmiştir. Akran gözlemi, genelde etkileşim kurma fırsatı olmayan öğretmenleri bir araya getirerek meslektaş dayanışmasını artırır. Bu sayede öğretmenler sorunlarını ve endişelerini paylaştıkları gibi, fikirlerini ve uzmanlıklarını da paylaşabilir. Ek olarak, başka bir bölümü, okulu ya da kurumu ziyaret etme şansı sunulan öğretmenler sıklıkla, "bu, uzun zamandır yaşadığım en iyi SMG'ydi." (Allison, 2014, s. 67) gibi yorumlarla dönmüştür. Araştırmacılar, hazırlık evresine mesleki öğrenme ziyareti yerleştirerek, meslektaşlar arasında uyum ve işbirliği hissi oluşturmayı amaçlamıştır. Böylece, öğretmenler başka iyi uygulamaları öğrenecek, meslektaş desteği alacak ve mesleki ağ sahibi olacaktır.

Araştırma evresi. Araştırma evresindeki asıl amaç, öğrenciler için bir öğrenme hedefi seçmek ve böylece takım öğretmenlerinin, bulguları dahilinde araştırmalar yürütebilmesini ve ders planı oluşturabilmesini sağlamaktır. Öğretmenler, bu evreye öğrencilerin İngilizce öğrenirken yaşadıkları zorlukları tartışarak başlamıştır. Bu konu üzerindeki tartışmaları bittiğinde, öğrencilere kendi öğrenme zorlukları hakkında fikirlerini sormaya karar vermişlerdir. Bunun için, öğretmenler tarafından, resmi olmayan bir anket hazırlanmıştır ve öğrencilerden en çok zorlandıkları İngilizce becerisini belirtmeleri istenmiştir. Her öğretmen, bu araştırmayı kendi sınıfında yapsa da, sonuçlar beraber çözümlenmiştir. Sonuçlara göre, pek çok öğrencinin İngilizcedeki sorunlu alanının "ayrıntılar için dinleme becerisi" olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. Bu sebeple, araştırmacılar dinleme becerilerini araştırmaya başlamıştır. Araştırma sorusu üzerinde fikir birliğine varıldıktan sonra, öğretmenler dinleme becerisi hakkında kaynaklar okuyup, bulgularını takım arkadaşlarıyla paylaşarak kendi incelemelerini yapmıştır.

Ders imecesi ve eylem araştırması araştırma evresine eklenen SMG uygulamalarıdır. Bu evrede ders imecesinden faydalanmanın mantığı, ders imecesinin, araştırma ve öğretmen işbirliği yoluyla öğrenmenin odak noktasının öğrenciye kaymasını amaçlamasında yatar (Murata, 2011). Eylem araştırması da benzer şekilde, özellikle öğretmen işbirliğine dayandığında, sınıflarda kullanmak için uygun bir strateji olarak kabul edilmiştir. Bunun sebebi, eylem araştırmasının, öğretmenleri çeşitli ve yeni uygulamalar denemeye yönlendirmesidir (Kennedy, 2005; Wallace, 1998). Bunun yanı sıra, öğretmen araştırmasının, öğretmenlik uygulamalarına katkı sağladığı, öğrenci yeterlikleri ile ilgili farkındalığı artırdığı ve öğretmenin öz-yeterlik, motivasyon ve özerklik gelişimine yardımcı olduğu öne sürülmektedir (Atay, 2007; Borg, 2006; Burns ve Westmacott, 2018; Çelik ve Dikilitaş, 2015). Başka bir deyişle, öğretmenlerin işbirliğine dayanan eylem araştırmasından doğan ve öğrencilere odaklanan araştırma evresinin, öğretmeyi ve öğrenmeyi geliştireceği söylenebilir.

Planlama ve uygulama evresi. Bu evrede, ders planlaması için, araştırma sorusu doğrultusunda her dersin amacını belirlemek ilk adımdır. Öğretmenler, dersin amacına karar verdikten sonra, öğrencilere dinleme konusunda yardım etmeyi amaçlayan etkinlikler hazırlamaya başlamıştır. Her takım öğretimi dersinin programı, öğretmenlerin mesai saatleri içindeki uygunluğuna bağlı kalınarak oluşturulmuştur. Takım öğretmenleri, derslerin her aşamasında (öğretimden önce, öğretim sırasında, öğretim sonrasında) kullanılacak etkinliklerin tasarlanma ve hazırlanma sorumluluklarını paylaşmıştır. Rol dağılımlarını, ders planlarında göstermişlerdir. Bu gösterim, kimin hangi aşamayı ne zaman devralacağını belirtmekteydi ancak öğretmenler, beklenmeyen durumların her zaman karşılına çıkabileceğini de biliyorlardı. Ardından, üç durum öğrencisi (düşük, orta, yüksek profilli) seçilmiştir. Bu öğrencilerin yanıtları, katılımı ve tavırları, ders boyunca takımın gözlemcisi tarafından izlenmiştir.

Planlama ve uygulama evresinde, öğretmenler üç ana ders ve üç gözden geçirilmiş ders hazırlamıştır. Takım gözlemcisi, her dersi gözlemlemiş ve bu dersler, araştırmacı tarafından videoya alınmıştır. Dersler boyunca, öğretmenlerin ikisi takım öğretimi yaparken, üçüncü öğretmen durum öğrencilerini gözlemlemiş ve ders gözlem formuna notlar almıştır. Ders ve takım öğretimi hakkında geri bildirim almak için, durum öğrencileriyle dersten sonra görüşme görevi de gözlemciye aittir. Her dersten sonra öğretmenler bir araya gelerek 10 dakika boyunca dersleri hakkında yansıtıcı değerlendirmelerde bulunmuştur.

Bu evreyi destekleyen SMG uygulaması, ders imcesiydi. Ders imcesinde, bir grup öğretmen, birkaç ders boyunca gösterdikleri gelişimi anlamak amacıyla özellikle seçilmiş öğrencileri gözleyerek öğrencilerinin öğrenme sorununu çözmek için bir ders planlar. Öğrenciler ve öğrenme ihtiyaçları, ders imcesinin birincil odak noktasıdır (Dudley, 2014); bu sebeple araştırmacılar takım öğretimi derslerinde öğrenci gelişimini yakından izleyebilmek için bu uygulamayı takım öğretimi modeline dahil etmişlerdir. Takım öğretmenleri, dersi gözden geçirirken, gözlemcinin durum öğrencileri hakkındaki notlarına ve geri bildirimlerine bakmış ve aynı dersi yeniden öğretmeye ya da yeni bir ders planıyla devam etmeye karar vermiştir.

Değerlendirme evresi. Planlama ve uygulama evresiyle değerlendirme evresi arasında iki yönlü bir süreç vardır. Ana derslerin her birinden sonra öğretmenler iyi giden, planlandığı gibi gitmeyen ve sonraki derste farklı bir şekilde yapılabilecek şeyler hakkında yansıtıcı değerlendirmelerde bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretmenler hem durum öğrencilerinin, hem de sınıftaki diğer öğrencilerin geri bildirimlerini tartışmıştır. Planlama, uygulama ve değerlendirme evreleri boyunca, takım öğretmenleri üç ana ders ve üç yeniden düzenlenmiş dersle bu süreci altı kere tekrarlamıştır. Yansıtıcı ders raporu yazmak, değerlendirme evresinin son adımı olmuştur. Bu adımın amacı, öğretmenleri, dersteki tecrübeleri hakkında yansıtıcı düşünmeye teşvik etmektir. Öğretmenler, tecrübelerinden öğrendikleri ve takım öğretiminin başarılı olup olmadığı hakkında bireysel ders raporları yazmışlardır. Bu raporlarda, öğrencinin motivasyonuna, katılımına ve dersin farklı kısımlarında öğrencilerin yaşadığı zorluklara da değinmişlerdir.

Değerlendirme evresine dahil edilen SMG uygulaması, ders imcesiydi. Ders imcesinin, öğrenci gelişiminin, izlendiği ve değerlendirildiği “çözümle ve gözden geçir” evresi gibi (Dudley, 2014), değerlendirme evresinde de, gözlemcilerin ve öğrencilerin geri bildirimlerinin yardımıyla, takım öğretmenleri kendi dersleri hakkında yansıtıcı görüşte bulunup öğrencilerin çalışma kağıtları ve geri bildirim formu gibi belgeleri çözümlemiştir. İşbirliğine dayanan planlama, gözlem ve analiz döngüleri boyunca öğretmenlerin, öğrenci öğreniminin özelliklerini başkalarının gözünden görebildikleri ve derste gerçekten gözlemlenenle, gerçekleştigiğine inandıkları öğrenmeyi karşılaştırma fırsatı buldukları belirtilmiştir.

Yayma evresi. Yayma evresinde, takım tarafından yapılan çalışma belgelenmiş ve bilgi ve tecrübeyi yaymak amacıyla bu belgeler paylaşılıp sunulmuştur. Öğretmenler, ders planları, etkinlik materyalleri, gözlem formları ve geri bildirim formları gibi belgeleri en başta beraber toplamıştır. Ardından araştırmanın bulgularını elde etmek amacıyla verileri çözümlemişlerdir. Sonunda, 18 haftalık çalışmalarının içeriğini, amaçlarını, yaklaşımını, bulgularını ve tartışmasını içeren ortak bir araştırma raporu üretmişlerdir. Raporun tamamlanması üzerine, raporu bölümdeki meslektaşlarıyla internet üzerinden paylaşmışlardır. Son adım olarak, öğretmenler kurumlarında gerçekleşen bir mesleki gelişim etkinliğinde, takım öğretimi üzerine sözlü bir sunum yapmıştır. Çalışmanın tamamlanmasından önce, araştırmacılar öğretmenlerden yeni takım öğretimi modeli sayesinde edindikleri tecrübeleri üzerine yansıtıcı düşüncede bulunmalarını istemiştir. Bu yansıtıcı düşünce; çalışmadaki belli örnekleri kapsamış, belli anlara ve uygulamalara atıfta bulunmuştur.

Yansıtıcı düşünme, sadece yayma evresinde değil, çalışmadaki takım öğretiminin her evresinde mevcuttu. Başarılı bir takım öğretiminin, temelde yansıtıcı bir çalışma olduğu ve yansıtıcı çalışma imkanlarını da sunması gerektiği önerilmiştir (Shannon ve Meath-Lang, 1992). Bu yüzden, öğretmenler ilk evreden son evreye kadar tecrübelerine dair yansıtıcı düşüncede bulunmaya teşvik edilmiştir. Son evrede kullanılan başka bir destekleyici SMG uygulaması da, belgeleme ve yaymaya yaptığı vurgu sebebiyle ders imcesi olmuştur. Bu da öğretmenleri, modeli kendi öğretim bağlamlarına uyarlamaya teşvik etmiştir (Cerbin ve Kopp, 2006).

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, alanyazına atıfta bulunarak çalışmanın bulguları tartışılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin yeni takım öğretimi modelini deneyimlerken öğrendikleri, düşündükleri ve modelin aşamaları boyunca ne hissettiklerini ortaya çıkarmıştır. Tablo 2, veri analizi sonucu elde edilen bulguları göstermektedir.

Tablo 2. Veri Analizi Sonucu Elde Edilen Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
Öğrendiklerimiz	Kimim ben? Sizler kimsiniz? Takım öğretimi nedir? Araştırmada neye odaklanmalıyız? Takım öğretime alışmak Takım öğretime öğrencileri dahil etmek Araştırma verilerini çözümlmek
Düşündüklerimiz	Takım öğretimi benim için doğru mu? Çok toplantılı bir süreç İşbirliğine dayalı ders planlamanın avantajları Mesleki gelişim
Hissettiklerimiz	Başta endişeli ve yetersiz Sonunda rahat, verimli ve özgüvenli

Öğrendiklerimiz

Veri çözümlemesi, takım öğretimi evreleri boyunca, öğretmenlerin hem kendi güçlü ve zayıf yanlarını, hem de takım arkadaşlarınınkini fark ettiğini göstermiştir. Öğretmenler ayrıca takım öğretiminin ne olduğunu ve eylem araştırması yaparken neye odaklanmaları gerektiğini öğrenmişlerdir. Son olarak, takım öğretime zamanla uyum sağlayabileceklerini fark etmiş ve araştırma verilerini çözümleme tecrübesi kazanmışlardır.

Kimim ben? Öğretmenler, hazırlık evresinde atılan adımlarla, öğretmen olarak kendileri hakkında farkındalık kazandıklarını kabul etmektedir. Takım öğretimi uygulamasında yer almadan önce kendi öğretim felsefeleri hakkında düşünmediklerini ya da öğretim felsefesinin ne olduğunu bilmediklerini fark etmişlerdir. Bu evre sırasında, öğretmenlerin kendilerini sorgulayabildikleri ve hem nasıl öğrettiklerine, hem öğrencilerin nasıl öğrendiğine odaklanabildikleri ortaya çıkmıştır. Elif, fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

Biz nasıl öğretmenleriz? Öğrencilerimiz nasıl öğreniyor? Nasıl bir felsefemiz var? Bir kez daha kendimizi gözden geçirdik. Farkında olmadığım bir öğretim felsefem varmış. Bunun üzerine düşünmek, benim için de faydalıydı. Bana biri "Öğretmenlik felsefen nedir?" diye sorarsa, verecek bir cevabım var artık.

Ayrıca öğretmenler, kendilerini gözleminin, onları öğretmenlik uygulamaları hakkında kafa yormaya iterek, yansıtıcı düşünmeyi başlattığını ima etmişlerdir. Şöyle bir yorumda bulunmuşlardır:

Hazırlık aşamasının sonunda, öz gözlemin yardımıyla kendimi bir öğretmen olarak daha iyi tanımaya başladım (Elif).

Kendi dersimi ilk izleyişimi unutamıyorum. Bu yüzden, yaptığımız öz gözlem, kendimi keşfetme fırsatı verdi (Sevgi).

Üstelik, hazırlık evresinde, kendi güçlü ve zayıf yanlarını, mesleki ihtiyaçlarını da fark etmişlerdir. Bunun da, mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu düşünmüşlerdir. Sevgi, bu konuyu aşağıdaki ifadeyle vurgulamıştır:

Gelişmemiz gereken alanları keşfettik ve bu alanları gelişim fırsatı olarak değerlendirebileceğimizi anladık. Bu bakımdan, takım öğretimi mesleki gelişimimize büyük katkıda bulundu.

Sevgi, daha önce benzeri bir uygulama denemediği için, kendi tecrübesini, kariyerinde bir “dönüm noktası” olarak tanımlamıştır. Mesleki olarak gerçekten neyi geliştirmesi gerektiğini anlayabildiğini ifade etmiştir. Şunu eklemiştir:

Kendimi ve meslektaşlarımı ilk kez seyrettim. Bu, mesleki ihtiyaçlarımı belirlemem için bir dönüm noktasıydı.

Bulgular, hazırlık evresindeki öz gözlem uygulamasının, öğretmenler için öz farkındalık yarattığını göstermektedir. Öz farkındalık ve öz gözlem, öğretmenlerin mesleki gelişiminin anahtarı olarak tanımlanmaktadır. Bunlar, yansıtıcı düşünmenin yolunu açan, çok önemli bileşenler olarak kabul edilmektedir (Bailey vd., 2001; Harland ve Kinder, 1997). Richards ve Farrell (2005), öğretmenin güçlü ve zayıf yanlarını anlaması ve değiştirmesi gereken şeylere karar vermesi için, öğretmenin davranışı ve uygulamaları hakkında, gözlem yoluyla tarafsız ve sistematik bir şekilde veri toplamanın önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öz gözlem uygulamasının güven, destek ve açıklığın vurgulandığı işbirlikçi ortamlarda, öğretmenleri mesleki gelişimleri için heveslendirdiği düşünülmektedir (Hargreaves ve Dawe, 1990). Dolayısıyla öz gözlem, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini planlamaları için iyi bir başlangıç olarak değerlendirilebilir.

Sizler kimsiniz? Veri çözümlenmeleri, hazırlık evresinde öğretmenlerin takım arkadaşlarını, onların kişiliklerini ve öğretim tarzlarını tanıma fırsatı bulduklarını göstermiştir. Takım öğretiminde, birbirleriyle uyumlarından emin olmak için, partnerlerin birbirini tanıması elzemdir. Elif, öğretim felsefeleri hakkında yürüttükleri tartışmalar ve akran gözlemleri sayesinde buna ulaştıklarını ifade etmiştir.

Başkalarının özelliklerini tanıyabilmem için, kendi özelliklerimi tanıyabilmeliyim. Belki karşıt ya da ortak özelliklerimiz vardır. Bu bakımdan, birbirimizi ve partnerimizi yakından tanımamız, bize gerçekten yardımcı oldu. Aynı fikri paylaştığımız ya da farklı fikirlere sahip olduğumuz konuları fark ettik.

Hülya, hazırlık evresinin, takım arkadaşlarıyla tecrübe paylaşımı, birbirinin öğretim felsefesini anlama ve dersini gözlemeleme açılarından iyi olduğunu vurgulamıştır. Bu konuda, aşağıdaki beyanda bulunmuştur:

Takım öğretimi, takım çalışmasına alışmak için önemli. Buna, birbirimizin felsefelerini okuyarak ve dersini gözlemleyerek ulaştık. Uygulama sırasında sınıfta birkaç kişi olacak. Bu kişiler, birbirini tanımalı ki dersin iyi gitmesine yardım etsin; bu yüzden birbirimizi tanımamız önemli.

Takım öğretimi akran gözlemini içerdiği için, öğretmenler birbirini gözlemleyerek fikir edinebilmekte ve daha geniş bakış açıları geliştirebilmektedir (Bailey vd., 2001; Buckley, 2000). Buna ek olarak, akran gözleminin, meslektaşlık duygusunu pekiştirme, yansıtıcı düşünmeye yardımcı olma, öğretmenlerin, iyi uygulamalarını tartışıp, paylaştıkları bir ortam yaratarak öz güvenini artırma gibi faydaları olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1977; Bell, 2005; Donnelly, 2007). Yine de, öğretmenler iyi eşleşmezse, birlikte çalışmanın faydası görülemez. Bu sebeple, takım öğretmenleri birbirini iyi tanımalı ve birbirinin fikirlerine değer vermelidir. Çalışmanın bulgularına göre, bu çalışmayla geliştirilen yeni takım öğretimi modeli amacına ulaşabilmiştir.

Takım öğretimi nedir? Bu çalışmanın öncesinde, öğretmenler takım öğretimi fikrine az da olsa aşinaydı. Hazırlık evresindeki etkinlikler, öğretmenleri takım öğretiminin ne olduğunu araştırmaya ve tartışmaya teşvik etmiştir. Sevgi şöyle yazmıştır:

Bu evrede, okuduğumuz makaleler ve yürüttüğümüz tartışmalar sayesinde, takım öğretimi hakkında bilgi sahibi olma fırsatı buldum.

Hülya da, takım öğretimini kendilerine tanıtması bakımından hazırlık aşamasının önemine vurgu yapmıştır. Şöyle demiştir:

Takım öğretimi, hayatlarımız için yeni bir olgu olduğundan, pek çok sorumuz ve şüphemiz vardı. Öncelikle, birbirimizle kuramsal bilgiler paylaştık. Temelde, takım öğretiminin ne olduğuna odaklandık. Takım öğretimi modelleri hakkında bilgilerimizi paylaştık. Ardından, bu modellerin nasıl uygulandığına dair araştırmalar yaptık. Hazırlık aşaması, bu yüzden bizim için oldukça önemliydi.

Takım öğretiminin her aşamasında, memnuniyet ve üretkenliğine engel olabilecek konuların partnerler tarafından açıklığa kavuşturulması önemlidir (Benoit ve Haugh, 2001). Öğretmenlerin takım olarak çalıştıklarında araştırmaya, tartışmaya ve farklı öğretim stratejilerini denemeye daha hevesli oldukları da bilinmelidir (Kain, 2001). Hazırlık evresinde, öğretmenlerin takım öğretimi hakkında bilgi sahibi olmak için sorumluluk alması, öğretmenlerin mesleki gelişiminin yapısalcılık paradigmasına dayandırılabilir. Corcoran (1995) yeni edindikleri bilgiyi uygulamaya aktarabilmek için, öğretmenlerin keşfetmeye, sorgulamaya, tartışmaya izin verecek fırsatlara ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bu çalışmadaki öğretmenlerin, aşağıdaki evrelerde uygulayacakları takım öğretimini keşfetmek, sorgulamak, tartışmak için girişimde bulduklarını öne sürebiliriz.

Araştırmada neye odaklanmalıyız? Öğretmenler, araştırmada odaklanılacak konuya karar vermenin, bu evredeki en zor şey olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Ders içi etkinlik araştırmaları ayrıntılar için dinlemeye odaklandığı için, bu alanla ilgili takım öğretimi dersleri hazırlamaya yoğunlaşmışlardır. Elif şöyle demiştir:

Araştırma evresi çok faydalı bir süreçti. Bu evrede zihnimizi genişlettiğimizi ve yapacaklarımızın netlik kazandığını söyleyebilirim. Özellikle iyi bir dinleme dersinin nasıl olması gerektiğini öğrenmek, sağlam adımlarla ilerlememizi sağladı.

Sevgi'ye göre, araştırma evresi, çalışmanın esas parçası olmuştur. Çünkü Sevgi, bu evre sayesinde sınıfa ne getireceklerini ve bunu neden bir takım olarak yapacaklarını belirlediklerine inanmıştır. Şunları söylemiştir:

Bence takım öğretiminde bir araştırma evresi olmalı. Uygulama evresi, araştırma evresi olmadan gerçekleştirilemez. Bu evre ayrıca sınıfa girdiğimizde ne yapmamız gerektiğinin netlik kazanmasına yardım etti.

Buna ek olarak, öğretmenler, kısa bir anketle öğrencilerin fikirlerini alarak, doğru öğrenme sorununa odaklandıklarını düşünmüştür. Öğrencilerin fikirlerini sormasalar, öğrenciler için büyük bir endişe kaynağı olmayan bir problemi seçebileceklerine dikkat çekmişlerdir. Elif, aşağıdaki açıklamada bulunmuştur:

Araştırma evresi, beni doğrudan önemli bir noktaya yöneltti. Öğrencilere sormak faydalı olacaktı. Biz belki yazma gibi rastgele bir şey seçecektik ve istediğimiz tepkileri alamayacak, istediğimiz ölçüde ilerleyemeyecektik.

Bu yüzden, araştırma evresi takım öğretmenleri için bir keşfetme evresi olmuştur. Cordingley vd. (2003a) işbirliğine dayalı uygulamaların; öğretmenlere, öğretim uygulamalarını sorgulayıcı ve öğrenci odaklı daha etkin öğrenme fırsatları sunduğunu öne sürmüştür. Bu sayede, öğretmenler, öğrenme eyleminin merkezine çocukları yerleştirmeye başlayabilmektedir. Ek olarak, öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarının önemli alanlarını tanımlamak için, araştırma sırasında öğrencilerin fikirlerini almanın önemine vurgu yapmıştır. Bu, SooHoo'nun (1993), öğretim ve öğrenmede, öğrenciler hakkındaki önerileriyle paraleldir. Bu önerilere göre, öğrenciler ve öğrencilerin algıları, öğretim uygulamalarımız için otantik geri bildirim kaynaklarıdır. Benzer biçimde, Lodge (2005), öğretim ve öğrenme ile ilgili karar alma süreçlerine öğrencilerin etkin biçimde dâhil edilmelerinin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu yüzden, öğrencileri duymanın yolunu bulmalıyız; çünkü öğrenme ve öğrenciler hakkında bize en çok şey öğretecek olan onlardır diyebiliriz.

Takım öğretimine alışmak. Veri çözümlenmeleri, öğretmenlerin planlama ve uygulama evreleri sırasında, takım öğretimine alışmaya başladıklarını ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın başında birbirlerini tanımadıkları için, dersleri beraber planlayıp uygulamayı zor bulmuşlardır. Ancak daha sonra, birbirlerini daha iyi tanıdıkça, takım öğretiminin sağlam temellere dayanan iddialarına ikna oldukları görülmüştür. Elif, beraber çalışmanın “başlarda zor” olduğundan, ancak daha sonra bir fırsata dönüştüğünden söz etmiştir; bunun sebebi, her üyenin takıma katacak bir şeyinin olmasıdır. Bu noktayı aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Süreç, başlarda zordu; ama sonra birbirimizi ve kendimizi daha iyi tanımaya başladık ve sonunda daha da faydalı ve verimli oldu. Birimiz fikir üretiyordu, öbürümüz bu fikirleri çözümlüyordu, diğeri fikirleri uygulanabilir hale getiriyordu. Birbirimizin filtresi gibi olduk.

Hülya, başlarda başkalarıyla çalışmaktan rahatsız olduğunu ve önemsiz meseleler üzerine kırıldığını vurgulamıştır. Bir süre sonra, takım olmayı öğrendiklerini fark etmiştir. Şöyle ifade etmiştir:

Birbirimizi daha iyi tanımak ve birbirimizden faydalanmayı öğrenmek zaman aldı. Beraber geçirdiğimiz zaman arttıkça, paylaşımımız da daha verimli oldu. Beraber geçirdiğimiz zaman ve paylaşımlarla kazandığımız tecrübe, takım öğretiminin daha anlamlı kıldı. Bu yüzden, beraber yeterli zaman geçirmek takım öğretiminde azami önem taşır. Kalabalık bir ortamda çalışmamız bekleniyor ve eskiden en küçük tepki bile dikkatimi dağıtırdı, ama bunu aşım.

Veri çözümlenmelerine göre, öğretmenlerin çalışmaya başlamadan önce birbirini iyi tanımaması, çalışmanın başında dersleri planlama ve uygulama sırasında zorluklara sebep olmuştur. Ancak, öğretmenler birbirini tanıdıkça, takım öğretiminin faydalarını daha iyi fark etmiştir. Jang (2006) takım öğretiminde uyum ve fayda sağlanabilmesi için, takım içinde farklı kişilik özelliklerinin ve beklentilerin olduğunun bilinmesinin; bunun yanı sıra, öğretim uygulamaları konusunda anlaşmazlıkların çözülmesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca, takım öğretiminin büyük kısmının, sınıf dışında yapıldığı ve ders planlaması aşamasında takım olmanın faydalı olduğu vurgulanmıştır. Bu, Bailey vd.’nin (1992) takım öğretimi üzerine yaptığı araştırmanın bulgularıyla tutarlıdır. Bulgulara göre, öğretmenler ders planlaması sırasında yaşadıkları sorunların, çalışmanın ileri aşamalarında azaldığını fark etmiştir. Katılımcıların dersleri planlarken, “bir elin nesi var, iki elin sesi var.” hissine sahip olduklarını belirtmiştir. Ders planlaması aşamasında, takımdaki her öğretmen fikir sunup, partnerlerinden yeni fikirler de edinmiştir (s. 167).

Takım öğretimine öğrencileri dâhil etmek. Araştırma evresinde, takım öğretmenleri, öğrencilere öğrenme sorunlarını sormuştur. Ardından, değerlendirme evresinde, öğrencilerden, takım öğretimi dersleri hakkında geri bildirim almışlardır. Öğretmenler, şimdiye kadar yer aldıkları bütün SMG etkinlikleri içinde, en öğrenci merkezli olanın takım öğretimi olduğunda hemfikir olmuşlardır. Elif şöyle demiştir:

Daha önce de SMG etkinliklerinde buldum. Ancak, birinci elden öğrenci geri bildirim sunan bir mesleki gelişim etkinliğine hiç katılmamıştım. Hatta, bunun öneminin farkında bile değildim.

Hülya, takım öğretiminde dersin konusunu seçmek ve öğrencileri derse dâhil edecek etkinlikleri tasarlamak gibi pek çok şeyi öğrencilerin fikirlerine dayanarak yaptıklarını bildirmiştir. Bununla beraber, öğrencilerin ilgi alanlarını ve dile yetkinlik seviyelerini not etmişlerdir; bunun, takım öğretimi derslerini daha verimli kıldığını rapor etmişlerdir. Hülya aşağıdaki açıklamada bulunmuştur:

Son dersin konusuna karar verirken, öğrencilerin fikirlerini sorduk ve daha önceki derslerde hoşlandıkları etkinlikleri seçmeye dikkat ettik. Bence, öğrencilerin hem seviyesini, hem ilgi alanlarını dikkate aldığımız için, takım öğretimi daha da etkili oldu. Yaptığımız her şeyin merkezine onları koyduk, bu da daha iyi sonuçlar elde etmemizi sağladı.

Öğretmenlerin, derslerinin kalitesini artırmak için, öğrencilerini de takım öğretimi derslerine dâhil etmelerini takdir ettikleri anlaşılmaktadır. Literatür, öğrencilerin ihtiyaçları, fikirleri ve değerlendirme sonuçları dikkate alındığında, SMG etkinliklerinin daha verimli olduğu görüşüyle paraleldir (Flutter, 2007; Flutter ve Rudduck, 2004; Urquhart, 2001). Benzer şekilde, Allison (2014),

öğretmenin ve öğrenmenin kalitesini artırmak için yollar arayan okulların, öğrenci görüşlerine önem vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenimini geliştirmedeki rolü hakkında bilinçlendikleri söylenebilir. Bu yüzden, yeni takım öğretimi modelinin, öğretmenlere bu konuda yeni bir bakış açısı kazandırdığını öne sürebiliriz.

Araştırma verilerini çözümlmek. Öğretmenler, araştırma verilerini çözümledikleri yayma evresine sıklıkla atıfta bulunmuştur. Elif, gelişimlerini görmek ve araştırma sorusuna yanıt vermek için, araştırmanın verilerini çözümlenmenin iyi olduğuna inanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sayesinde, hangi etkinliklerin öğrencileri daha etkili dinlemeye ittiğini, hangi etkinliklerin itmediğini anladıklarını iddia etmiştir. Yaptıklarını aşağıdaki sözlerle özetlemiştir:

...biz materyalleri çözümlyerek, araştırma hakkında rapor vererek ve bulgulara ulaşarak aslında araştırmayı bitirdik. Yaptığımız şeyi çözümlmek, çalışmamızın sonuçlarını görmek bakımından faydalıydı. Elimizde olan her şeyi derledik, hepsini yeniden inceledik ve bulgularımıza ulaştık. Bu konuda ne kadar ilerlediğimizi ve yanıt bulabildiğimiz soruları görme şansımız oldu.

Hülya, sonuçları çözümlenmenin, araştırmayı yürütmek kadar önemli olduğunu öne sürmüştür. Bu aşama, araştırmalarının önemli noktalarını ve mesleki gelişimlerine nasıl katkıda bulunduğunu anlamalarına yardım etmiştir. Hülya şunlardan söz etmiştir:

Dönem boyunca yaptıklarımızın sonuçlarını görmek harikaydı. Bu kadar kapsamlı bir çalışma gerçekleştirmenin üzerine, neler başardığımızı ve yaptığımızı çözümlyip bildirmek benim için iyi bir tecrübeydi.

Özetle, öğretmenler, takım öğretimi, verilerin çözümlenmesiyle, araştırmanın raporuyla ve bulgular elde ederek sonlandırmanın faydalı olduğunu düşünmektedir. Bu, kendi ilerlemelerini görmeleri, araştırma sorularına yanıt bulmaları ve hangi etkinliklerin öğrenciler için faydalı olduğunu öğrenmeleri konusunda öğretmenlerin önünü açmıştır. Benzer biçimde, Atay (2007) ve Burns ve Westmacott (2018) da, zorluklarına rağmen, sınıf araştırmasının, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve araştırma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu ileri sürmüştür. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, etkili SMG uygulamalarının unsurlarıyla uyumlu, aktif katılımlı, araştırmaya ve kanıta dayalı bir mesleki öğrenme etkinliği (Borg, 2015a) yürüttüklerini söyleyebiliriz.

Düşündüklerimiz

Öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerinin ikinci teması, modelin evreleri boyunca akıllarından geçenlerle ilgilidir. Öğretmenlerin, takım öğretiminin kendi kişiliklerine uygunluğunu ve yaptıkları toplantıların sayısını sorguladıkları görülmüştür. Buna rağmen, ortak çalışmaya dayalı ders planlamasının birkaç avantajının olduğunu ve takım öğretimi sayesinde mesleki gelişime teşvik edildiklerini kabul etmişlerdir.

Takım öğretimi benim için doğru mu? Elif ve Sevginin takım öğretiminin kendi kişiliklerine uygunluğu konusunda endişeli oldukları görülmüştür. Hazırlık evresinden sonra yapılan birebir görüşmelerde, kendilerine bir seçim hakkı sunulsa, bireysel çalışmayı takım çalışmasına tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Elif şunları söylemiştir:

Takım öğretimi herkese uygun değil. Ben çoğunlukla uyumlu bir insanım üstelik. Başlarda kolay olacağını düşündüm ve alıştım; ama şimdi takım öğretiminin benim için uygun olmadığını düşünmeye başladım; çünkü bazı aşamalarda bir grupla beraber çalışmak istemiyorum.

Sevgi, başlarda bir grupla çalışma fikrinden hoşlanmadığını belirtmiştir. Takım içinde bir sorunu olmasa da, tek başına çalışırken daha rahat olduğunu söylemiştir. Şunları eklemiştir:

Hiçbir sorun yaşamadık; ama ben çoğunlukla yalnız çalışmayı seven ve grup çalışmasından hoşlanmayan bir insanım. Yine de bu araştırma grup çalışmasını gerektiriyordu.

Nunan (1992) da benzer sorunlara "tecrübeli profesyonellerin hepsi takım içinde öğretemeyebilir ya da bunu istemeyebilir" (s. 139) diyerek işaret etmiştir. Bu sebeple, öğretmenlerin yıllara dayanan öğretmenlik tecrübesi, kişilikleri ve değerleri, takımlar kurulmadan önce göz önünde

bulundurulması gereken önemli etkenlerdir (Shannon ve Meath Lang, 1992). Bu, takım öğretiminin, iş yükü, özerklik duygusu, güç ve itibar sorunlarından dolayı herkes için uygun olmadığı sonucuna varan Johnson (2003) ile uyumludur.

Çok toplantılı bir süreç. Öğretmenler takım öğretiminin geleneksel öğretimden daha zor olduğunu düşünmüştür. Hazırlık evresinin çok uzun sürdüğünü ve daha uygulamaya başlamadan onları yordüğünü belirtmişlerdir. Elif aşağıdakileri söylemiştir:

Çok zordu [takım öğretimi]; bir dersi tek başıma öğretmekten çok daha zordu. Hazırlık kısmı çok uzun sürdü ve haftalarca tartıştık. Bu yüzden, sancılı bir süreç olduğunu düşünüyorum.

Benzer şekilde, Sevgi de başlarda takım öğretimine pek aşina olmadığından zor bir süreçten geçtiğini hissetmiştir. Öğretmenler, takım öğretimini öğrenmek için çok fazla zaman ve enerji harcamak zorunda kalmışlardır. Sevgi, görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Takım öğretiminin hazırlık evresi benim için zor bir tecrübeydi. İlk evrede takım öğretimini ayrıntılarıyla öğrendikten sonra dikkatimi çeken şeyse, gerçekten çok yorucu ve yoğun bir süreç olmasıydı. Belki de takım öğretimini tamamen anlamadığımdan benim için zordu. Şimdi, kendime, önemli olanın uygulama evresi değil, hazırlık evresi olduğunu söylüyorum.

Öğretmenler, bir haftada yapılan toplantı sayısının bazen çok fazla olduğunda hemfikir olmuşlar; ama bu, sonraki aşamalarda kendileri için bir endişe konusu olmaktan çıkmıştır. Daha sonra, takım öğretimi sürecini daha iyi yönetebilmek için toplantı yapmanın önemini farkına vardıkları görülmüştür. Yine de, sıkışık bir programları olduğundan, hafta içerisinde toplantı zamanları ayarlamamanın zor olabileceğine; bu nedenle, takım öğretimini gerçekleştirmenin zorluklarına dikkat çekmişlerdir. Elif konuyu şu şekilde açıklamıştır:

Takım olarak pek çok toplantı yaptık: “nasıl gidiyor, ne yapıyoruz?” Sık sık bir araya geldik ve bu toplantılarda uzun zamanlar harcadık. Belki de gerekliydi; ama çok fazla buluşuyorduk. Bunu bir sorun olarak görmek istemesem de, kendi derslerimizle birlikte bu toplantılara vakit ayırmak zordu.

Araştırmanın başında, öğretmenler takım öğretimine ve takım öğretiminin sınıftaki kullanılabilirliğine önyargıyla yaklaşıyordu. Bulgulara göre, beraber nasıl daha verimli çalışacaklarını öğrendiklerinde öğretmenlerin fikirleri olumlu bir gelişme göstermiştir. Bu, ortak çalışmaya dayalı uygulamaların her zaman rahat ya da tatmin edici olmadığı görüşüyle tutarlılık göstermektedir (Atay, 2007; Forte ve Flores, 2014; Hargreaves, 1994; Rabb, 2009); dolayısıyla; SMG uygulamaları sırasında anlaşmazlık, gerilim ve karşıtlık olacağı ön görülmeli ve kabul edilmelidir. Öğrenme ve değişim, öğretmenlerin zaten bildiği şeyler konusunda kafa karışıklığı yaratabilmekte ancak değişime karşı koymak, bazen derinlemesine ve yansıtıcı düşünmeye yol açabilmektedir (Musanti ve Pence, 2010). Dolayısıyla takım öğretmenlerinin takım öğretimi hakkındaki erken olumsuz görüşleri; bilinmeyene verilen doğal bir tepki olarak kabul edilebilir.

İşbirliğine dayalı ders planlamanın avantajları. Öğretmenler, takım öğretiminin zorluklarıyla beraber, avantajları olduğunu da fark etmiştir. İlk ders planında, ortak çalışmaya dayalı ders planı hazırlamanın zorluklarından bahsetmelerine rağmen, sonraki ders planlaması toplantılarında fikirleri değişmeye başlamıştır. Ders planlamasının, tek başına öğretmekten daha az çaba ve zaman gerektirdiği için, kolaylaştığı vurgulanmıştır. Öğretmenlerin birbirine alışması, ders planlaması görevlerinin doğal dağılımına sebep olmuştur. Ders planlarını oluştururken birbirleriyle fikir alışverişi yapmaktan mutluluk duyduklarını, takım üyeleri arasında her zaman motivasyonlarını ve performanslarını artıran bir saygının ve anlayışın olduğunu bildirmişlerdir. Elif, işbirliğine dayalı ders planı hazırlamanın faydalarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Sonraki dersleri, ilk ders planına harcadığımızdan çok daha az çaba harcayarak planladık. Üç kişilik bir grupta çalışmak, bizim için avantajlı oldu. Ders planı yapıldıktan sonra, uygulaması zor değildi. Düzenli ve sistematik bir şekilde çalışmaya gayret ettik. Derslerin üçüncüsünü hazırlamak çok daha kolaydı. Harcadığımız zaman, yavaşça azaldı. Yeni fikirler üretmek için daha fazla fırsatımız vardı.

Sevgi için, bir takımın parçası olmak, takım öğretimi derslerini planlamayı bir süre sonra kolaylaştırmıştır. Sevgi şöyle demiştir:

Sonraki ders planlama oturumlarında, her şeyin daha kolay ilerlediğini fark ettik. İlk dersi planlamak zor olsa da, tecrübe kazandıkça kolaylaştı.

Hülya, ancak birbirlerini tanıdıktan sonra işbirliğine dayalı ders planlamanın sorun olmamaya başladığına vurgu yapmıştır. Daha sonraları, her takım üyesi, ders planı için kendisinin ne yapacağını bildiğinden birbirlerine görev tayin etmeleri gerekmediği ortaya çıkmıştır.

İşbirlikçi uygulamalar, öğretmenlerin, çalışma sonunda güçlü ders planları üretebildiği bir “müşterek uzmanlığın” oluşumuna vesile olur (Richards ve Farrell, 2005). Takım öğretiminde ders planlamanın bir zorluk olarak ifade edilmesine rağmen (Rao ve Chen, 2019), öğretmenler diyalog kurdukça, farklılıkların ayırımına varır, partnerlerinin tecrübelerinden öğrenir ve farklı düşüncelerin birlikte var olabileceğini görürler. Dahası, bu “farklılıkların pıyesi” ile öğretmenler paylaşımına açık ve kimseye ait olmayan bir ürün ortaya çıkarmış olurlar (Game ve Metcalfe, 2009, s. 47).

Mesleki gelişim. Öğretmenler, takım öğretiminde geçtikleri aşamalar sayesinde mesleki olarak geliştiklerini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Elif, takım öğretiminin, öğrenciler kadar öğretmenlere de faydalı olduğunu öne sürmüştür. Şöyle demiştir:

Yayma evresinin sonunda, yaşadığım gelişimin farkına vardım. Bütün bu süreçten ne öğrendiğimi anladım. Öğrenciler kadar, biz de bu çalışmadan faydalandık. Çünkü sunumda [kurumdaki SMG etkinliği] gördüğümüz üzere, takımdaki herkes geliştiğini düşünüyor. Zayıf olduğumuz alanlardaki gelişmeleri görmekten mutluyduk.

Benzer şekilde, Hülya da takım öğretiminin kendi mesleki gelişimi için faydalı olduğunu fark ettiğini bildirmiştir. Takım arkadaşlarının güçlü yanları sayesinde, zayıflıklarını aştıklarına vurgu yapmıştır. Şöyle demiştir:

Takım öğretiminin bana kattığı şeyler bu noktada netleşti. Birbirimizin güçlü yanlarına güvenerek, kendi zayıf yanlarımızı nasıl aşacağımızı görme şansımız oldu.

Sevgi, takım öğretimi sayesinde mesleki olarak geliştiğini kabul etmiştir. Görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Düşünme ve öğrenme biçimindeki değişimler bakımından mesleki anlamda ilerleme kaydettiğime inanıyorum.

Araştırmacılar, benzer şekilde, işbirliği içinde çalışmanın öğretmenin yalnızlık duygusunu azaltan, onları sorumluluklarla güçlendiren ve uygulama yoluyla düşünme biçimlerini genişleterek mesleki gelişime yol açma gücünün olduğunu öne sürmüştür (Darling Hammond ve McLaughlin, 1995; Richardson ve Diaz Maggioli, 2018; Sparks, 2002). Bu araştırmanın bulgularının gösterdiği üzere, öğretmenler, takım öğretiminin mesleki gelişimleri üzerindeki etkilerini kabul etmiştir.

Hissettiklerimiz

Araştırmanın öğretmenlerin yeni takım öğretimi modeli üzerine yansıtıcı düşünceleri hakkındaki son bulgusu, takım öğretiminin evreleri boyunca hissettikleri ile ilgilidir. Veri çözümlenmeleri, öğretmenlerin ilk endişelerinin ve yetersizlik hislerinin, çalışmanın sonlarına doğru, rahat, üretken ve özgüvenli olma hislerine doğru kaydığını göstermektedir.

Başta endişeli ve yetersiz. Öğretmenler, hazırlık evresi sırasında takım öğretimi hakkında endişeli olduklarını bildirmiştir. Elif, çalışmanın başlarındaki hislerini aşağıdaki sözlerle paylaşmıştır:

Bu çalışmanın sonuçlarından hâlâ emin değilim. Şu an, uygulanabilir olmadığını düşünmeye daha meyilliyim.

Sevgi de benzer şekilde iki farklı kişiyle beraber çalışmak, etkileşim kurmak, kendini ifade etmek ve muhtemel karşıtlıklardan kaçınmak konusunda endişelenmiştir:

Çalışmanın yoğun olmasının yanında, iki de takım arkadaşım var. Birbirimizle nasıl ve ne konuşacağımız hakkında endişeliyim. Belki takım arkadaşlarımdan birine kendimi daha yakın hissederken, öbürüne daha mesafeli olacağım. Ya da belki de gerildiğim için hoşlanmadığım şeyler hakkında kendimi ifade edemeyeceğim.

Ek olarak, öğretmenlerin kendilerini birbirlerine ifade edemedikleri için, ilk ders planlama tecrübelerinden hoşlanmadıkları ortaya çıkmıştır. İlk ders planı için fikir üretme sürecinin kaotik olduğunu bildirmişlerdir. Yaratıcılıklarının olumsuz etkilendiğini ve takım içinde kendilerini baskı altında hissettiklerini, bunun da kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açtığını belirtmişlerdir. Hülya şöyle yazmıştır:

Başta, hepimiz kendi fikirlerimizi sunarken, bana her şey kaotik göründü. Bu sebeple ders planlama evresinin başında kendimi pek rahat hissetmedim. Bu, fikirleri sevmediğim anlamına gelmiyor; ama kendim olamıyormuşum gibi hissettim. Örneğin, belki de normal koşullarda daha yaratıcı ve aktifimdir ve çok daha fazla fikir üretebilirim; ama bu platformda kendimi yetersiz, gerilmiş ve ilerleyemiyor gibi hissettim.

Sonunda rahat, verimli ve özgüvenli. Öğretmenlerin, başlarda takım öğretimine karşı hissettikleri olumsuz şeylerin aksine, sonunda rahatlık, verimlilik ve özgüven artması gibi olumlu hisler geliştirebildikleri ortaya çıkmıştır. Elif, takım öğretimine alışmadan önce, bunu çok karmaşık bulduğunu belirtmiştir. Daha sonra gerginliğinin azaldığını ve artık bir takım olarak çalışmaktan endişe duymadığı anlaşılmıştır. İkinci ders planlaması oturumunda, takımın dersi hazırlaması kolaylaşınca, Elif'in hisleri de daha olumlu bir hale gelmiştir. Takım üyeleri arasında uyum yakalandığı için, beraber yapacakları şeyler hakkında kendilerini daha rahat ve özgüvenli hissetmeye başlamışlardır. Elif, hislerini aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

Her şey oturunca, kendimi daha rahat hissetmeye başladığımı söyleyebilirim. İkinci ders planlama oturumunda hislerim çok daha olumluydu; çünkü pek zorlanmadık. Bence beraber çalışmak konusunda artık daha rahattık ve grubun uyumu artmıştı. Şahsen, ben ikinci ders planlamasında daha rahat ve verimliydim.

Hülya da, seviyelerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğrencilere sunacağı etkinlikleri belirlemek konusunda özgüveninin geliştiğini söylemiştir. Şöyle demiştir:

Artık hangi evrede ne yapacağımı, hangi etkinliğin hangi öğrenci grubu için daha iyi olduğunu biliyorum. Bu evrenin sonunda özgüven kazandım.

Önceki görüşmelerde, Sevgi takım arkadaşlarının kalbini kırmak korkusuyla fikir ayrılıklarını belirtmekten ve kendi sınıfında başka öğretmenlerle ders vermekten çekindiğini söylemiştir. Bulgular, daha sonra, sınıf içinde ve dışında başka öğretmenlerle çalışırken kendini daha rahat hissettiği yönündedir. Amaçlarını gerçekleştirmek için takım olarak çalışmanın, Sevgi'yi rahatlatmış olduğu ve bu işte yalnız olmadığı için, kendini desteklenmiş ve özgüvenli hissettiği ortaya çıkmıştır. Sevgi şöyle demiştir:

Bu rahatlamam benim için çok iyi. Planlama etkinliklerinin ikinci ve üçüncü dersi, özgüvenimizi yavaşça artırdı. Şimdi, ne zaman bir araya gelsek, "endişelenmeye gerek yok, her şeyin altından kolayca kalkarız, sıfırdan bile yaratabiliriz." diyoruz. Şimdiye kadar üç ders bitirdik. Özgüvenim o kadar arttı ki, partnerim de başkaları da kişisel alanıma ve sınıfıma girmekte serbest diyebiliyorum. Herkes gelip dersimi gözlemleyebilir.

Araştırmacılar, etkili SMG uygulamalarının, olumlu ya da olumsuz olabilecek duyuşsal sonuçlarından bahsetmiştir (Atay, 2007; Benoit ve Haugh, 2001; Harland ve Kinder, 1997; Rose ve Reynolds, 2009). Cordingley, Bell, Rundell ve Evans (2003b, s. 4) ortak çalışmaya dayalı SMG uygulamalarına katılan öğretmenlerin tavırlarının olumsuzdan olumluya dönüşmesinin mümkün olduğunu öne sürmüş ve "ortak çalışmaya dayalı SMG uygulamalarının olumlu sonuçları, ancak yeni yaklaşımlar denerken hissedilen rahatsızlık dönemlerinden sonra ortaya çıkmıştır; her şey önce kötüye, sonra iyiye gitmiştir." demişlerdir. Şu sonuçları üreten çalışmalara atıfta bulunmuşlardır: "öğretmenin

artan özgüveni ve gücü, öğrencilerin öğrenmesinde farklılık yaratabileceğine duyulan inanç, ortak çalışma yapmaya duyulan heves, uygulama değişimlerine daha fazla bağlılık, yeni şeyler deneme isteği." Dolayısıyla, SMG uygulaması olarak bu takım öğretiminin, öğretmenler için olumsuzdan olumluya dönüşen duygu geçişleri şeklinde birkaç duyuşsal sonucunun olduğu çıkarımında bulunabiliriz.

Öneriler

Araştırmanın bulguları, gelecekteki uygulamalar için bazı öneriler sunmaktadır. Öncelikle, takım öğretimi, öğretmenlerin, ders planlama, sınav okuma, sınavlarda gözetmenlik yapma gibi temel görevlerinin yanında zorlayıcı bir uygulama olabilir. Yeni takım öğretimi modelinde hazırlanma, araştırma, uygulama ve değerlendirme çok zaman ve çaba istemektedir. Öğretmenler, bu uygulamaya alışana kadar takım öğretiminden rahatsız ya da memnuniyetsiz olabilirler. Bu da, öğretmenlerin işinin kalitesini olumsuz etkiler, motivasyonlarını azaltır, mesleki gelişim fırsatlarını baltalar. Bu durumda, öğretmen eğiticileri ya da yönetim birimi takım öğretmenlerinin zorunlu öğretmenlik saatlerinin sayısını ya da günlük görevlerini azaltmayı düşünmelidir; bu sayede öğretmenler bu görev için yeterince zaman ve enerji bulabilirler.

Başka bir nokta da, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için "herkese uyan" bir SMG yaklaşımının olmamasıdır. Yine de, farkındalık, gelişimin anahtarı olarak kabul edilebilir. Öğretmenin farkındalığını tetikleyip yansıtıcı düşünmeyi başlatabilecek olan öz gözlem, bütün SMG programlarının temel bileşeni olarak önerilebilir. Ayrıca, akran gözleminin yargılayıcı bir süreç olduğunu düşünen öğretmenler de, akran gözlemi için teşvik edilebilir. Bu sebeple, eğitim kurumlarında öz gözlemin ve akran gözleminin amaçlarını ve sonuçlarını tanımlamaya daha fazla önem verilmelidir. Uygulamaya geçmeden önce, bütün süreçler, öğretmenlere açıkça anlatılmalıdır ve birbirini gözlemleyecek olan akranlar dikkatli bir şekilde seçilmelidir.

Üçüncü olarak, takım öğretim modelleri birden fazladır ve en iyi takım öğretim modeli diye bir şey yoktur. Ortama, öğrencilerin ihtiyaçlarına, katılımcıların profillerine bağlı olarak, bağlama özel ve öğretmen liderliğinde takım öğretimi modelleri tasarlamak mümkündür. Bu takım öğretimi sayesinde, hem öğretmenler, hem öğrenciler olumlu sonuçlara ulaşabilir. Yine de, çalışmanın sonuçlarının gösterdiği üzere, takım öğretiminde başarılı olmanın tek yolu, partnerlerin öğretim felsefelerini birbirleriyle paylaşmasından ve kişiliklerinin uyumlu olduğunu kabul etmelerinden geçer. Katılımcılar, sınıf içinde ve dışında birbiriyle uyumlu olmazsa, ne öğretmen gelişimine, ne öğrenci gelişimine ulaşılabilir.

Sonuçlar, ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle ilgili anlayışının da olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Öğrencileri SMG uygulamalarına dâhil etme farkındalığını geliştiren öğretmenler, hem derslerinin, hem öğrencilerinin geliştiğini görmüştür. Burada, öğrencileri, öğrenmenin ve öğretmenin merkezine yerleştirmek gerektiğinin altını çizmek gerekir. Bu sebeple, öğretmen eğiticileri ya da mentörler, öğretmenlere, öğrencilerle deneysel çalışmalar yapmak ve sınıf araştırmaları yoluyla keşfedici uygulamalara katılmak konusunda daha fazla fırsatın tanındığından emin olmak zorundadır.

Öğretmenlerin, başlarda takım öğretimine karşı hissettikleri olumsuz şeylere ve gösterdikleri olumsuz tavra rağmen, çalışmayı artan bir özgüvenle bitirdiğini fark ettik. Dolayısıyla, öğretmenler, ortak çalışmaya dayalı SMG uygulamalarının muhtemel zorlukları hakkında iyi bilgilendirilmeli ve endişelerini aşabilmek için desteklendiklerini hissetmelidir. İlk olarak, takım öğretiminde ya da işbirliğine dayalı başka düzenlemelerde tecrübe sahibi öğretmenlerden yardım almalı; böylece bu kişilerin bilgilerinden, becerilerinden ve tecrübelerinden faydalanmalı. Ortak çalışmaya dayanan SMG'nin ve takım öğretiminin herkes için uygun olmadığı da unutulmamalıdır. Bu sebeple, öğretmenlerin bu gibi uygulamalara katılımı, gönüllülük esasına dayanmalıdır. Öğretmenler, bu programlara katılmak zorunda oldukları ve programın sonunda performanslarına göre değerlendirilecekleri fikrine kapılmamalıdır. SMG uygulamalarından en iyi şekilde faydalanmak için, öğretmenlere, kendi SMG uygulamalarını seçip yönetmeleri için özgürlük alanı tanımak ve değerlendirilecekleri korkusunu aşmalarına yardım etmek elzemdir.

Son olarak, öğretmenin ve öğrenmenin standartlarını ve kalitesini yükseltmek için, politika belirleyiciler, üniversiteler, okul müdürleri, öğretmen eğitimcileri ve öğretmenler arasında iş birliği ve dayanışma olmasına çok ihtiyaç vardır. Eğitim sisteminin, öğretmenler ve öğrenciler bakımından daha iyi sonuçlar alması için, hizmet öncesi ve hizmet içi personelin iş birliği içinde çalışması sürekli fikir ve tecrübe alışverişi yapması gerekmektedir. Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenler arasında gözlem yapma ve yansıtıcı düşünme için daha fazla iş birliği ve etkileşim olmalıdır. Hizmet öncesi öğretmenlerin eğitimi süresince, öğrencilere, mesleğe başlamadan önce SMG'ye ve SMG uygulamalarına aşina kılmak için bazı seçmeli dersler verilebilir.

Sonuç

Etkili SMG programlarını planlama ve farklı özelliklere sahip öğretmenlerin mesleki gelişimine destek olma, esaslı ama bir o kadar da esnek bir yaklaşım isteyen zorlu bir görevdir (Richardson ve Diaz Maggioli, 2018). Bu zorluk, öğretmenlerin mesleki gelişimine yeterince destek olamayan okul yönetimleri, zaman kısıtlamaları, çalışma koşulları, motivasyon düşüklüğü ve eğitim fırsatlarının yetersiz olması durumlarında daha da artabilir (Borg, 2013; Forte ve Flores, 2014). Ancak, mesleki gelişim bir başına (Musanti ve Pence, 2010) ya da öğretmenin etkin katılımı olmadan gerçekleşemez. Öğretmenlere gerekli idari destek sağlanmalı; meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışabilecekleri, gözlem ve sınıf içi araştırmalar yaparak geribildirimde bulunabilecekleri fırsatlar yaratılmalıdır.

Bu çalışma, beş gelişimsel evre ile başka SMG uygulamalarının öne çıkan özelliklerinden faydalanılarak tasarlanmış yeni bir takım öğretimi modeli sunmaktadır. Öğretmenlerin, öz ve akran gözleminin, araştırmanın, öğrenci-merkezli öğretimin, işbirliğine dayalı ders planlamanın ve dersleri gözden geçirmenin kendi mesleki gelişimlerine sağladığı olumlu etkilerden söz ettiğini gördük. Sonuçlar, takım öğretimine uyum sağlanması, ortak ders planı hazırlama ve ortak öğretim yapılması için gerekli enerji ve zamanın bulunması gibi zorluklara rağmen, takım öğretiminin yeni modelinin, öğretmenlerin farkındalığını artırabildiğini, yansıtıcı düşünmeyi tetikleyebildiğini, öğrencilerin ihtiyaçları hakkında düşünmeyi teşvik edebildiğini ve araştırma becerilerini geliştirebildiğini göstermiştir. Dolayısıyla, SMG programlarını planlarken ve tasarlarken, daha iyi sonuçlara ulaşmak için, bu unsurlardan bazıları mesleki gelişim uygulamalarına eklenebilir.

Son olarak, çalışmanın sınırlılıklarından da söz edilmesi gerekmektedir. Öncelikle, katılımcıların, bireysel deneyimlerinin özgün bir bağlamda ve derinlemesine araştırılması amacıyla çalışma grubu küçük tutulmuş ve araştırma deseni olarak tekli durum çalışması tercih edilmiştir. Bu nedenle, araştırma bulgularını daha büyük bir popülasyona genellemek doğru olmaz. İkinci olarak, çalışmanın başlarında araştırmacı (ilk yazar) aktif katılımcı rolüne bürünmüşken, daha sonra yalnızca gözlemleyen pasif bir rol üstlenmiştir. Araştırmacının çalışmanın başlarında katılımcı bir rol alması, araştırmanın nesnellliğini etkileyebileceğinden, bu etkiyi en aza indirebilmek için, kişisel duygu ve düşüncelerin veri toplama ve bulguları raporlama sürecine yansıtılmamasına büyük önem verilmiştir.

Kaynakça

- Allison, S. (2014). *Perfect teacher-led CPD*. Carmarthen, Wales: Independent Thinking Press.
- Aslan, B. (2015). A comparative study on the teaching profession in Turkey and South Korea: Secondary analysis of TALIS 2008 data in relation to teacher self efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 1-22. doi: 10.14689/ejer.2015.61.1
- Atay, D. (2007). Teacher research for professional development. *ELT Journal*, 62(2), 139-147.
- Ayçiçeği Dinn, A. ve Caldwell Harris, C. L. (2011). Individualism-collectivism among Americans, Turks and Turkish immigrants to the U.S. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(1), 9-16.
- Bailey, K., Curtis, A. ve Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: the self as source*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Bailey, K. M., Dale, T. ve Squire, B. (1992). Some reflections on collaborative language teaching. D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* içinde (s. 162-178). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bell, M. (2005). *Peer observation partnerships in higher education*. Milperra, NSW, Australia: Higher Education Research and Development Society of Australia Inc.
- Benoit, R. ve Haugh, B. (2001). Team teaching tips for foreign language teachers. *The Internet TESL Journal*, 7(10), 1-8.
- Borg, S. (2006). Conditions for teacher research. *English Teaching Forum*, 44(4), 22-27.
- Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2015a). *Contemporary perspectives on continuing professional development*. Ankara: British Council.
- Borg, S. (Ed.). (2015b). *Professional development for English language teachers: Perspectives from higher education in Turkey*. Ankara: British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/professional-development-english-language-teachers-perspectives-higher-education-turkey> adresinden erişildi.
- Broad, K. ve Evans, M. (2006). *A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. Technical Report. Toronto, ON: Ontario Ministry of Education.
- Buckley, F. J. (2000). *Team teaching: What, why and how?*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Burns, A. (2015). Renewing classroom practices through collaborative action research. K. Dikilitas, R. Smith ve W. Trotman (Ed.), *Teacher researchers in action* içinde (s. 9-17). Faversham: IATEFL.
- Burns, A. ve Westmacott, A. (2018). Teacher to researcher: Reflections on a new action research program for university EFL teachers. *Profile: Issues in Teacher Professional Development*, 20(1), 15-23.
- Cerbin, W. ve Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 250-257.
- Cochran Smith, M. ve Lytle, S. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. A. Lieberman ve L. Miller (Ed.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* içinde (s. 45-60). New York: Teachers College.
- Cook, L. ve Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Corcoran, T. C. (1995). *Transforming professional development for teachers: A guide for state policymakers*. Washington, DC: National Governors' Association. ERIC veritabanından erişildi (ED384600).

- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. ve Evans, D. (2003a). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/> adresinden erişildi.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. ve Evans, D. (2003b). *How does CPD affect teaching and learning? Issues in Systematic Reviewing from a practitioner perspective*. British Educational Research Association yıllık toplantısında sunulmuş bildiri, Edinburgh. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003231.htm> adresinden erişildi.
- Çelik, S. ve Dikilitaş, K. (2015). Action research as a professional development strategy. S. Borg ve H. S. Sanchez (Ed.), *International perspectives on teacher research* içinde (s. 125-138). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Darling Hammond, L. ve Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling Hammond, L. ve McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76, 597-604.
- Davis, J. R. (1997). *Interdisciplinary courses and team teaching*. Phoenix: American Council on Education / Oryx Press Series on Higher Education.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Donnelly, R. (2007). Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117-129.
- Dudley, P. (2014). *Lesson study: A handbook*. <http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-ahandbook>. adresinden erişildi.
- Flinders, D. (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 17-29.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343-354.
- Flutter, J. ve Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?*. London: Routledge Falmer.
- Forte, A. M. ve Flores M. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91-105.
- Fullan, M. ve Hargreaves, A. (2002). *Teacher development and educational change*. New York: Routledge.
- Fullan, M. ve Hargreaves, A. (Ed.). (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Game, A. ve Metcalfe, A. (2009). Dialogue and team teaching. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 45-57. doi: 10.1080/07294360802444354
- Gannon, M. J. ve Pillai, R. (2013). *Understanding global cultures: Metaphorical journeys through 31 nations, clusters of nations, continents, and diversity* (5. bs.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Goel, C. (2019). Improving professional practices of in-service teachers in Delhi. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(3), 432-441.
- Goetz, K. (2000). Perspectives on team teaching. *E-gallery: A Peer Reviewed Journal*, 1(4). <http://www.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html> adresinden erişildi.
- Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D. ve Harris, A. (2005). *Evaluating the impact of Continuing Professional Development (CPD)*. London: DfES.
- Göregenli, M. (1995). Individualism-collectivism orientations in the Turkish culture: A preliminary study. *Turkish Journal of Psychology*, 10(35), 1-14.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *NASSP Bulletin*, 89, 43-55.
- Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Education Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 311-331.

- Gürdür, H. ve Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: Team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 589-610.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. ve Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227-241.
- Harland, J. ve Kinder, K. (1997) Teachers' continuing professional development: Framing a model of outcomes. *British Journal of In-Service Education*, 23(1), 71-84.
- Harris, D. L. ve Anthony, H. M. (2001). Collegiality and its role in teacher development: Perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher Development*, 5(3), 371-390.
- Hayes, D. (2000). Cascade training and teachers' professional development. *ELT Journal*, 54(2), 135-145.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London, UK: McGraw-Hill.
- Horwich, J. (1999). *Cracks widen in team teaching of English*. Asahi Evening News, 24 October: Life Section.
- Jacobs, G. ve Farrell, T. S. C. (2001). Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *TESL EJ*, 5(1).
- Jamentz, K. (2002). *Isolation is the enemy of improvement: Instructional leadership to support standards-based practice*. ABD: WestEd. <http://www.wested.org/cs/we/view/rs/640/wresources2> adresinden erişildi.
- Jandt, F. E. ve Jandt, F. E. (2004). *An introduction to intercultural communication: Identities in a global community*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Jang, S. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48(2), 177-194. doi: 10.1080/00131880600732272
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337-350. doi: 10.1080/0305569032000159651
- Johnson, R. B. ve Christensen, L. B. (2012). *Educational research methods: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4. bs.). Los Angeles: Sage.
- Johnson, R. H. ve Lobb, M. D. (1959). Jefferson county, Colorado completes three-year study of staffing, changing class size, programming and scheduling. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 43, 57-78.
- Kağitçibaşı, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kain, D. L. (2001). Our turn? Teaming and the professional development of teachers. T. S. Dickinson (Ed.), *Reinventing the middle school* içinde (s. 201-217). New York: Routledge Falmer.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250.
- Kırış Çetin, P. (2016). *A case study on co-teaching in efl classrooms: Teachers' and directors' perceptions of benefits, challenges and suggestions in workplace relationships* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Killion, J. (2012). *Meet the promise of content standards: Professional learning required, learning forward*. Oxford, OH.
- Larsen Freeman, D. (1983). Training teachers or educating a teacher?. J. Alatis, H. H. Stern ve P. Strevens (Ed.), *Applied linguistics and the preparation of second language teachers: Toward a rationale* içinde (s. 264-274). Washington, DC: Georgetown University Press.

- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematizing student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(2), 125-146.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luo, W. H. (2014). An inquiry into a collaborative model of teaching English by native English speaking teachers and local teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 735-743.
- Mede, E. (2010). The effects of collaborative learning on EFL teaching. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2(2), 3888-3891.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study research and practice in mathematics education. L. Hart, A. Alston ve A. Murata (Ed.), *Lesson study research and practice in mathematics education* içinde (s. 1-12). Springer Netherlands.
- Musanti, S. I. ve Pence, L. P. (2010). Collaboration and teacher development: Unpacking resistance, constructing knowledge, and navigating identities. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 73-89.
- Nunan, D. (Ed.). (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- OECD TALIS. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publications. <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf> adresinden erişildi.
- Oishi, S., Diener, E., Suh, E. ve Lucas, R. E. (1999). Value as a moderator in subjective well being. *Journal of Personality*, 67, 157-184.
- Özsoy, K. (2017). *EFL teachers' engagement in reflective practice via team teaching for professional development* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rabb, R. (2009). *Team teaching*. http://www.usma.edu/cfe/Literature/Rabb_09.pdf adresinden erişildi.
- Rao, Z. ve Chen, H. (2019). Teachers' perceptions of difficulties in team teaching between local- and native-English-speaking teachers in EFL teaching. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-15. doi: 10.1080/01434632.2019.1620753
- Richards, J. C. ve Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richardson, S. ve Diaz Maggioli, G. (2018). *Effective professional development: Principles and best practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, J. ve Reynolds, D. (2009). *Teachers continuing professional development: A new approach*. <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/219-240.pdf> adresinden erişildi.
- Sarason, S. (1982). *The culture of the school and the problem of educational change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schmoker, M. (2005). Here and now: Improving teaching and learning. R. DuFour, R. Eaker ve R. DuFour (Ed.), *On common ground: The power of professional learning communities* içinde (s. 137-138). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Sergiovanni, T. J. (2005). *Strengthening the heartbeat* (1. bs.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shannon, N. B. ve Meath-Lang, B. (1992). Collaborative language teaching: A coinvestigation. D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* içinde (s. 120-140). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sobolev, S. E. ve Güven, Y. (2009). *Would you like to teach with me?*. 10th METU ELT Convention etkinliğinde sunulmuş bildiri, Ankara, Türkiye. <http://dbe.metu.edu.tr/convention/proceedingsweb/Teach.pdf> adresinden erişildi.

- SooHoo, S. (1993). Students as partners in research and restructuring schools. *Educational Reform*, 57, 386-393.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful staff development for teachers and principals*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Tomlinson, H. (2004). *Educational leadership: Personal growth for professional development*. London: Paul Chapman.
- Tsai, J. M. (2007). *Team teaching and teachers' professional learning: Case studies of collaboration between foreign and Taiwanese English teachers in Taiwanese elementary schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ohio State University, ABD.
- Urquhart, I. (2001). Walking on air. *Pupil Voice and School Choice Forum*, 43(2), 83-86.
- Villegas Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf> adresinden erişildi.
- Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 9-17.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and method* (5. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- York Barr, J., Ghere, G. ve Sommerness, J. (2007). Collaborative teaching to increase ELL student learning: A three-year urban elementary case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(3), 301-335.

Ek 1. Birebir ve Odak Grup Görüşme Soruları

GÖRÜŞME REHBERİ BİREBİR GÖRÜŞME SORULARI

- S1: Takım öğretiminin... evresinde nasıl bir deneyim yaşadığınızı paylaşır mısınız?
- S2: Takım öğretiminin... evresinin mesleki gelişiminize bir katkısı oldu mu? Lütfen örneklerle açıklayınız.
- S3: Takım öğretiminin... evresinde sorun yaşadınız mı?
- S4: Takım öğretiminin... evresinin en çok hangi bölümünü beğendiniz? Neden?
- S5: Takım öğretiminin... evresinin en az hangi bölümünü beğendiniz? Neden?
- S6: Takım öğretiminin... evresinde sizi özellikle memnun eden şey ne oldu?
- S7: Takım öğretiminin... evresinde kendinizle ilgili öğrendiğiniz bir şey oldu mu?
- S8: Bu evrede, mesleğinizle ilgili değişen düşünceleriniz oldu mu?
- S9: Takım öğretiminin... evresi mesleki ihtiyaçlarınıza cevap verebildi mi?
- S10: Takım öğretiminin... evresini yeniden düzenleyecek olsanız, neyi daha farklı yapardınız?

ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

- S1: Sizce yeni takım öğretimi modeli mesleki gelişiminize katkı sağladı mı?
- S2: Yeni takım öğretimi modelinin hangi alanlarda ve ne şekilde mesleki ihtiyaçlarınızı karşıladığını düşünüyorsunuz? Lütfen örnekler vererek açıklayınız. (Örn, öğretmen olarak siz, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarınız, öğretmenlik üzerine inanç ve düşünceleriniz, öğrenciler, mesleki gelişim, araştırma, işbirliği, takım öğretimi)
- S3: ... evresi ile ilgili yansıtıcı düşünceleriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.
- S4: Yeni takım öğretimi modelinde kullanılan diğer SMG uygulamaları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?