



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ GELİŞİMİ İÇİN YAPAY
ZEKA DESTEKLİ DERS İMECESİ MODELİ**

Ayça DÜZLER
ORCID: 0009-0006-0611-7535

Danışman
Doç. Dr. Galip KARTAL
ORCID: 0000-0003-4656-2108

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Fakülteye 2016 yılında geldiğimde tanıştığım ilk hocam olan ve beni akademik yola teşvik eden tez danışmanım Doç. Dr. Galip Kartal'a; o günden bugüne geçen yıllar boyunca bana hem akademik bir yol gösterici hem de psikolojik bir dayanak olduğu, her zaman bir abi samimiyetiyle yaklaştığı için teşekkür ederim. Tez dönemimde sunduğu yönlendirmelerle, sürecin sağlıklı biçimde ilerlemesine ve akademik kişiliğimin uzun vadede şekillenmesine önemli katkılar sağladığı için kendisine minnettarım. Bölüm hocalarım Doç. Dr. Cemile Doğan ve Dr. Öğr. Üyesi Emine E. Ercan Demirel'e, akademik bilgileriyle olduğu kadar içtenlikleriyle de yolumu aydınlattıkları; her daim destekleyici, açık fikirli ve güven veren tutumları için teşekkür ederim. Akademik gelişimime değerli katkılarını sunan, birlikte üretme fırsatı bulduğum, nezaketi ve destekleyici tutumuyla yanımda olan Dr. Öğr. Üyesi Şeyda Sarı Yıldırım'a minnettarım. Araştırma Görevlisi Merve N. Yüce'ye, tezimi hazırlama aşamasında sunduğu akademik perspektif ve desteği sayesinde sürece katkıda bulunduğu; aynı zamanda bu süreçte yanımda duran değerli bir arkadaş olduğu için teşekkür ederim.

Bugün kendim olmama olanak tanıyan, her zaman desteklerini arkamda hissetmemi sağlayan ve hem iyi hem de başarılı bir insan olabileceğime inanmamı mümkün kılan annem ve babama gönülden teşekkür ederim. Babam, Prof. Dr. Ayhan Düzler'e, çok erken yaşta akademiye yönelmem için bana ilham olduğu; tez döneminde ise yalnızca bir baba değil, aynı zamanda bir hoca olarak beni desteklediği ve bana etiğe bağlı kalarak iyi niyetle elinden gelenin en iyisini yapmayı öğrettiği için sonsuz teşekkür ederim. Annem, Uzman Öğretmen Buket Düzler'e, vicdan sahibi bir eğitimci ve güçlü bir kadın olarak bana ilham olduğu; ne pahasına olursa olsun en iyiye ulaşmam ve en iyisi olmam için elinden geleni esirgemediği için teşekkür ederim. Kardeşim Furkan B. Düzler'e, bana her zaman inandığı, yanımda olduğunu hissettirdiği azmi ve içtenliğiyle bana ilham olduğu; sohbetleri ve özverili desteğiyle bu yolculuğu benim için daha kolay kıldığı için teşekkür ederim. Eğitime verdikleri önem ve bana duydukları sarsılmaz güvenle her zaman yanımda olan geniş aileme, bu süreçte ihtiyacım olan gücü ve motivasyonu sağladıkları için teşekkür ederim.

Sude N. Köse'ye, bana her zaman özlemini duyduğum bir kız kardeş gibi hissettirdiği; içtenliği, sevgisi ve desteğiyle bu süreci benim için daha dayanılır ve özel kıldığı için minnettarım. Ayrıca, en baştan beri kendimi ait hissettiğim İTÜ ekibine, bana yalnızca ilham

değil; aynı zamanda güvende, anlaşılmış ve güçlü hissettiren bir ortam sundukları ve hem kişisel hem de akademik yolculuğumda ihtiyaç duyduğum anda yanımda oldukları için gönülden teşekkür ederim. Meslektaşlarım Hülya E. Öztürk ve İbrahim E. Kherif'e, ihtiyaç duyduğum anlarda yanımda oldukları; fikirlerimi önemseyerek bana alan açtıkları, yargılamadan dinleyip, beni her zaman anlayışla karşılayıp içtenlikle destekledikleri ve bu süreçte motivasyonumu korumama katkı sundukları için teşekkür ederim.

Son olarak, bir kadın olarak özgürce düşünebilmemin ve bir öğretmen olarak geleceğe umutla bakabilmemin yolunu açtığı için Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk'e sonsuz saygı ve derin şükranlarımı sunuyorum.

Ayça DÜZLER

Haziran 2025

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar	10
2. ALAN YAZIN.....	13
2.1. Mesleki Gelişim	13
2.1.1. Eğitimde Mesleki Gelişim.....	14
2.2. Ders İmecesi (Lesson Study).....	18
2.2.1. Mesleki Gelişim Açısından Ders İmecesi Modelinin Önemi.....	19
2.3. İkinci Dil Eğitimi.....	21
2.3.1. İkinci Dil Eğitiminde Ders İmecesi.....	22
2.4. Yapay Zeka.....	23
2.4.1 Yapay Zekanın Dil Eğitiminde Kullanımı	24
2.4.2. ChatGPT'nin Dil Öğretimi ve Öğreniminde Kullanımı.....	25
2.4.3. Kişilik, Öğretmen Kimliği ve ChatGPT Kullanımı.....	28
2.5. Türkiye'de Ders İmecesi ve Yapay Zeka Entegrasyon Üzerine Çalışmalar	28
3. YÖNTEM.....	31
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Araştırma Tasarımı.....	33
3.3. Araştırmanın Bağlam ve Katılımcıları	34
3.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	36
3.4.1. Ders İmecesi Süreci.....	37
3.4.2. Teorik Aşama	37
3.4.3. Pratik Aşama	38
3.4.4. Katılımcıların Etkileşimi	39
3.4.5. Bireysel Görüşmeler.....	40

3.5. Verilerin Toplanması.....	41
3.6. Verilerin Analizi.....	42
4. BULGULAR	46
4.1. Kod ve Tema Tabloları.....	46
4.1.1. Alt Tema, Tema ve Kategoriler.....	50
4.2. Araştırma Sorularına Yönelik Bulgular	53
4.2.1. İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki ve Kişisel Gelişimleri	54
4.2.2. Sınıf Yönetimi, Öğrenci İhtiyaçlarının Karşılanması ve Pedagojik Uygulamalar.....	60
4.2.3. Ders Planlama, Sınıf Yönetimi ve Mesleki İş Birliği Bağlamında Bulgular	64
4.2.4. Pedagojik Sorunların Yönetimi ve Yapay Zeka Destekli İş Birliği Dinamikleri.....	70
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	74
5.1. Tartışma.....	74
5.2. Sonuç.....	77
5.3. Öneriler.....	78
KAYNAKLAR.....	81
EKLER.....	93

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimi İçin Yapay Zeka Destekli Ders İmecesi Modeli başlıklı tez çalışmamın toplam **85** sayfalık kısmına ilişkin, 30/06/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%1** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

30/06/2025

Ayça DÜZLER

Doç. Dr. Galip KARTAL

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

30/06/2025

Ayça DÜZLER

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

EFL : English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce)

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NEÜ : Necmettin Erbakan Üniversitesi

TDK : Türk Dil Kurumu

YÖK : Yükseköğretim Kurulu



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ GELİŞİMİ İÇİN YAPAY ZEKA DESTEKLİ DERS İMECESİ MODELİ

Ayça DÜZLER

Günümüzde öğretmen eğitiminde yenilikçi yöntemlerin ve yapay zeka teknolojilerinin kullanımı büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde Ders İmecesı (Lesson Study) yönteminin yapay zeka aracı olan ChatGPT ile bütünleştirilmesinin etkinliğini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma, nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmış olup, katılımcılarını sekiz hafta boyunca Ders İmecesı döngüsüne katılan altı İngilizce öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama araçları, bireysel görüşmeler, ders planlama ve hedef belirleme toplantı transkriptleri ile sınıf içi gözlem formlarını kapsar. Elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak çözümlenerek değerlendirilmiştir. Bulgular, ChatGPT entegrasyonu ile desteklenen Ders İmecesı uygulamasının, öğretmen adaylarının ders planlama ve materyal geliştirme süreçlerinde daha yaratıcı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar geliştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Yapay zeka destekli Ders İmecesı süreci sayesinde öğretmen adaylarının ders içeriklerini öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi uyarladıkları, sınıf yönetimini daha etkin bir biçimde gerçekleştirdikleri ve ders sonu değerlendirmelerde daha yapılandırılmış geri bildirim sağladıkları görülmüştür. Bu süreç, adaylar arasında sürekli ve etkili bir bilgi paylaşım ortamının oluşmasına ve mesleki iş birliğinin güçlenmesine katkı sağlamıştır. Süreç ilerledikçe odaklarını zaman yönetimi ve disiplin sorunlarından, yapılandırılmış geri bildirim ile yansıtıcı uygulamalara kaydırdıklarını göstermiştir. Reflektif toplantılar ve kod frekans analizleri sürekli bilgi paylaşımı, profesyonel iş birliği ve pedagojik öz farkındalıkta belirgin artışa işaret ederken, sosyal etkileşim öğretme kaygısını azaltmış ve özellikle deneyimsiz adayların özgüvenini pekiştirmiştir. Uygulama sürecinde, küçük çaplı teknolojik altyapı sorunları ve öğretmen adaylarının yoğun programları nedeniyle zaman yönetimi konusunda zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, ChatGPT entegrasyonunun Ders İmecesı uygulamasını zenginleştirdiğini ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarında Ders İmecesı gibi yenilikçi yöntemlerin yapay zeka teknolojileri ile desteklenerek daha yaygın kullanılmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders imecesı, ChatGPT, İngilizce öğretimi, Mesleki gelişim, Pedagojik yeterlilik.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Foreign Language Education
English Language Education Program
Master Thesis

AN ARTIFICIAL INTELLIGENCE-SUPPORTED LESSON STUDY MODEL FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS

Ayça DÜZLER

The integration of innovative methodologies and artificial intelligence technologies has become increasingly important in teacher education. This study investigates the effects of combining Lesson Study, a collaborative professional development framework, with the artificial intelligence tool ChatGPT, on the professional development processes of preservice English language educators. This research is organised as a qualitative case study involving six preservice English teachers who participated in an eight week Lesson Study cycle. Data were collected through individual interviews, transcripts of Lesson planning and goal setting meetings, and classroom observation forms. The collected data were analysed using descriptive and content analysis methodologies. The findings indicate that the Lesson Study methodology, augmented by the integration of ChatGPT, facilitated preservice teachers in developing more innovative and student centered approaches in their lesson planning and material creation processes. The artificial intelligence assisted Lesson Study process demonstrated that participants effectively tailored lesson content to meet students' needs, managed classrooms with greater efficiency, and provided more structured feedback in post lesson assessments. This process enabled the establishment of a continuous and effective environment for knowledge exchange among participants, thus enhancing professional collaboration. Throughout the cycle, participants progressively redirected their attention from concerns related to time management and discipline to structured feedback and reflective practice. Evidence from reflective meetings and code frequency analyses demonstrated significant increases in continuous knowledge sharing, collaborative professionalism, and pedagogical self awareness. Group social interaction was found to reduce teaching anxiety and specifically enhance the confidence of less experienced candidates. During the implementation phase, minor technological infrastructure issues and time management challenges, primarily arising from participants' demanding schedules, were observed. The research findings demonstrate that the integration of ChatGPT enhances the Lesson Study process and positively impacts the professional development of preservice teachers. It is advisable to integrate innovative approaches, such as Lesson Study, enhanced by artificial intelligence technologies, into teacher education programs more extensively.

Keywords: Lesson Study, ChatGPT, English Language Teaching, Professional Development, Pedagogical Competence.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Öğretmen eğitiminin geleceği, insan iş birliğinin yapay zekanın sınırsız potansiyeliyle birleşmesi sayesinde köklü bir dönüşüm geçirebilir mi? Eğitimin sürekli değişen dinamikleri içinde, eğitimcilerin mesleki uzmanlıklarını ve yeterliliklerini yenilikçi metodolojilerle sürekli olarak geliştirmeleri bir gereklilik haline gelmiştir. Mesleki gelişim, eğitimcilerin farklı sınıf ortamlarının çeşitlenen ihtiyaçlarına yanıt verebilmelerini, öğrenci başarısını artırmaya yönelik etkili stratejiler geliştirmelerini ve öğretim ile öğrenme süreçlerinin genel kalitesini yükseltmelerini mümkün kılan temel bir süreçtir (Oelrich, 2001). Ayrıca, bu süreç, eğitimcilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında daha etkin bir şekilde çalışmalarını destekleyerek, eğitim uygulamalarının genel kültürünü ileri seviyeye taşır (Caena ve Redecker, 2019).

Ders İmecesi, mesleki gelişimi merkeze alarak iş birliğini güçlendiren etkili ve kapsamlı bir model olarak dikkat çekmektedir. Japonya’da geliştirilen bu model, eğitimcilerin pedagojik zorluklara yenilikçi çözümler geliştirebilmelerini sağlamak üzere ders planlama, gözlem ve yansıtma süreçlerini entegre eden kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır (Fernandez ve Yoshida, 2012). Araştırmaya dayalı ve öğrenci odaklı yaklaşımıyla dikkat çeken Ders İmecesi, eğitimcilerin teoriyi pratikle harmanlamalarına imkan tanıyan etkili bir model olarak ön plana çıkmaktadır.

Öğretmen adayları, teorik bilgileri pratik uygulamalarla bütünleştirme ve bu süreçte sıklıkla kendi pedagojik stratejilerini oluşturma konusunda zorluk yaşamaktadır (Darling-Hammond, 2006). Ders İmecesi, eğitimcilere mesleki kimliklerini geliştirme ve uygulama süreçlerinde, iş birliğine dayalı etkileşimler yoluyla bilgi ve deneyim kazanma imkanı sunmaktadır. Bu iş birliğine dayalı süreç, bireysel gelişimi desteklerken eğitimler arasında bilgi paylaşımını da teşvik etmektedir (Sims ve Walsh, 2009). Bunun yanı sıra, bu süreçler, ileri düzey eğitim teknolojilerinin entegrasyonu ile daha da güçlendirilebilir ve etkinliği artırılabilir.

ChatGPT gibi yapay zeka teknolojilerinin Ders İmecesi sürecine entegrasyonu, eğitimcilere anlık geri bildirim sağlamanın yanı sıra yaratıcı ders tasarımları geliştirme ve zenginleştirilmiş, anlamlı tartışmalara katılma fırsatları sunmaktadır (Niemi vd., 2023). Teknoloji odaklı yaklaşım, eğitimcilerin öğretim yöntemlerini geliştirmekle kalmayıp mesleki

gelişim süreçlerini temelden yeniden şekillendirebilmektedir. Türk eğitim sistemi bağlamında, bu tür yenilikçi uygulamaların henüz yeterince araştırılmamış olması, bu alanda keşfedilmeyi bekleyen yeni ve önemli fırsatların önünü açmaktadır (Yılmaz, 2021).

Bu tez çalışması; Yapay zeka teknolojisinin öğretmen eğitimi üzerindeki dönüştürücü etkisini, ChatGPT'nin Ders İmecesi modeliyle entegrasyonu bağlamında incelemektedir. Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının algıları, öğretim uygulamaları ve iş birliği dinamiklerini çok yönlü bir şekilde ele alan bu araştırma, zengin bir veri setine dayanmaktadır. Ders İmecesi'nin iş birliğine dayalı yapısını ChatGPT'nin çığır açan özellikleri ve özgün yaklaşımlarıyla birleştirerek, öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerini anlamaya ve geliştirmeye yönelik katkılar sunmayı hedeflemektedir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye'de, özellikle Yabancı Dil olarak İngilizce öğretimi alanında görev yapan eğitimcilerin süregelen mesleki gelişimi, öğrenci başarısında kayda değer bir artış sağlamak amacıyla öğretim yöntemlerinde daimi yenilik ve iyileştirmelerin hayata geçirilmesini zorunlu kılmaktadır (Şentürk vd., 2023). Ders İmecesi metodolojisinin, ChatGPT gibi yapay zeka araçlarıyla bütünleştirilmesi, köklü eğitim uygulamaları ile güncel teknolojik gelişmelerin özgün bir kesişimini temsil etmektedir. Bu entegrasyonun, dinamik, duyarlı ve öğrenciye özgü öğrenme deneyimlerine imkan sağlayarak, eğitim uygulamalarında köklü dönüşümlere öncülük edeceği öngörülmektedir (Holmes, 2019).

Bu araştırmada ele alınan temel problem, yapay zeka araçlarının Ders İmecesi çerçevesinde Türkiye'de İngilizce yabancı dil bağlamında kapsamlı bir şekilde uygulanmaması ve araştırılmamış olmasıdır. Mevcut araştırmalar öncelikle, gelişmiş teknolojik araçları dahil etmeden Ders İmecesini vurgulamakta, dolayısıyla öğretim etkililiği ve öğretmen-öğrenci dinamiklerindeki olası iyileştirmelerin anlaşılmasını kısıtlamaktadır. Ayrıca, yapay zekanın eğitimdeki potansiyeli küresel olarak kabul edilmiş olsa da Ders İmecesi sürecini iyileştirmedeki özel uygulamaları ve İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişimi üzerindeki doğrudan etkisi henüz yeterince araştırılmamıştır.

Bu çalışma, ChatGPT'nin Ders İmecesine dahil edilmesinin pedagojik uygulamaları, öğretmen iş birliğini ve öğrenci katılımını nasıl artırabileceğini araştırarak önemli bir boşluğu dolduracaktır. Ders İmecesi döngüsü sırasında öğretmen adayları ile yapay zeka araçları arasındaki etkileşimlerin planlama, uygulama, gözlem ve revizyon aşamalarına odaklanarak

ayrıntılı olarak incelenmesi sağlanacaktır. Araştırma, bu model ve yapay zeka aracının öğretim stratejilerini, sınıf yönetimini ve genel öğretim ve öğrenme ortamını nasıl etkilediğini belirleyecektir.

Yapay zeka teknolojilerinin Ders İmecesi sürecine entegrasyonunun birçok açıdan önemli katkılar sunduğu düşünülmektedir. Öncelikle, yapay zeka araçları gerçek zamanlı geri bildirim sağlayarak ve içerik üretimi desteği sunarak öğretmen adaylarının daha derin yansıtıcı uygulamalar geliştirmesine ve pedagojik kararlarını daha bilinçli bir şekilde şekillendirmesine yardımcı olmaktadır (Chang vd., 2023). Bu durum, adayların öğretim stratejilerinin etkinliğine yönelik anlık değerlendirmeler yapmalarına ve yöntemlerini buna göre uyarlamalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca, yapay zeka öğrenci verilerini analiz ederek kişiselleştirilmiş öğrenme yolları ve kaynaklar önerme kapasitesiyle, farklı öğrenme stillerine ve bireysel ihtiyaçlara yönelik daha etkili çözümler sunabilmektedir (Walter, 2024). Böylece öğretmen adayları, çeşitli öğrenci profillerine uygun öğretim materyalleri geliştirme konusunda desteklenmektedir. Bunun yanı sıra, ChatGPT gibi araçların sunduğu yönlendirici istemler ve yaratıcı öneriler, öğretmen adayları arasındaki iş birliğini de teşvik etmekte; daha dinamik ve destekleyici bir ortak öğrenme ortamı oluşturmaktadır (C. Chan ve Colloton, 2024). Bu iş birliği sayesinde adaylar, öğretim uygulamalarını kolektif biçimde planlama, yürütme ve iyileştirme süreçlerinde daha aktif rol almaktadır. Bu tez çalışmasında, öğretmen adaylarıyla Ders İmecesi modelini kullanarak bir dizi araştırma dersi gerçekleştirilecektir. Bu süreçte, yapay zeka desteğiyle derslerin kalitesini iyileştirmeye yönelik girişimlerde bulunulacaktır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının Ders İmecesi ve yapay zeka kullanımına yönelik deneyimleri, Ders İmecesinin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıları, sınıf yönetimi becerilerine etkileri ve süreç boyunca karşılaştıkları zorluklar araştırılacaktır.

Bu araştırmanın problem durumu şu şekilde ifade edilebilir:

“Ders İmecesi modeli ile ChatGPT entegrasyonunun, Türkiye’deki İngilizce öğretmen adaylarının mesleki ve pedagojik gelişimlerine yönelik olası etkileri, öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak nasıl ortaya çıkmaktadır ve eğitimde dönüşüm süreçlerine dair ne gibi ipuçları sunabilir?”

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, bir yapay zeka aracı olan ChatGPT’nin Ders İmecesi modeline entegrasyonunun, Türkiye’deki İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişimine

ve ğretim uygulamalarına katkısını, katılımcıların bu süreç hakkındaki görüşleri temel alınarak değerlendirmektir. Çalışma, yapay zekanın Ders İmecesine çerçevesine entegrasyonunun öğretmen adaylarının pedagojik yeterliliklerini nasıl geliştirdiğini ve öğretim yöntemlerini nasıl etkilediğini, katılımcıların deneyimleri ve gözlemlerinden hareketle incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, araştırma süreç boyunca katılımcıların algılarına odaklanarak, Ders İmecesine döngüleri sırasında ChatGPT'nin önerilerinin nasıl kullanıldığı ve bu önerilere yönelik görüşlerin neler olduğu üzerinde durmuştur.

Bu araştırma, ChatGPT'nin Ders İmecesine sürecinde nasıl entegre edilebileceğini ve bu entegrasyonun öğretmen adaylarının pedagojik yeteneklerini geliştirme, hedef belirleme ve işbirlikçi bir öğrenme atmosferi yaratma potansiyelini ele almaktadır. Öğretmen adaylarının ders planlamaları ve ders uygulamaları, ders değerlendirme toplantılarındaki tartışmalarla birleştirilmiş; bu süreçte ChatGPT'nin, nasıl bir iyileştirme sağlayabileceği derinlemesine incelenmiştir. Araştırma sürecinin sonunda, öğretmen adaylarından yapay zeka ile zenginleştirilmiş Ders İmecesine modeli hakkındaki görüşler toplanmış ve yapay zekanın pedagojik uygulamalara etkisine dair değerlendirmeler yapılmıştır.

Aşağıdaki araştırma soruları araştırmanın odaklandığı ana konuları tanımlamakta ve bu süreçte yapay zekanın potansiyel katkılarını ve karşılaşılan zorlukları ayrıntılı bir şekilde incelemek için bir çerçeve sunmaktadır:

1. Ders İmecesine modeli ile ChatGPT entegrasyonunun, Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine etkisi öğretmen adayları tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
2. Türkiye'deki İngilizce öğretmen adayları, Ders İmecesine modeli ve ChatGPT'yi birlikte kullandıkları süreçte, özellikle sınıf yönetimi, öğrenci ihtiyaçlarına yanıt verme ve pedagojik uygulamaları geliştirme konularında ne tür deneyim ve görüşler paylaşmaktadır?
3. Ders İmecesine modeli ve ChatGPT'yi bütünleştiren uygulamaların ders planlama, sınıf yönetimi ve mesleki iş birliği bağlamındaki faydaları ve karşılaşılan zorlukları, Türkiye'deki İngilizce öğretmen adayları tarafından nasıl algılanmaktadır?

Yapılan tez çalışması bu sorularının yanıtlarını bulmaya yönelik gerçekleştirilmiş olup, yanıtlar nitel olarak araştırılmış, araştırma sonucunda detaylı veriler ortaya konmuştur.

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrenci öğrenimini iyileştirmenin etkili bir yolu olarak Ders İmecesı yöntemine gösterilen ilgi artmaktadır. Bu yöntem, öğretmenlerin bir araya gelerek dersleri planlamayı, uygulamayı ve değerlendirmeyi organize biçimde gerçekleştirmelerini kapsar. Aynı zamanda, bu bütünleşik süreçte öğretmenler birbirlerinin deneyimlerinden ve bilgilerinden yararlanarak mesleki gelişimlerini sürekli bir döngü içinde ilerletirler (Gunawan, 2017). Ders İmecesı yaklaşımının öğretmen gelişimi ve öğrenci performansı üzerindeki olumlu sonuçları, pek çok farklı araştırma yoluyla doğrulanmıştır (Seleznyov, 2019; Vermunt vd., 2019; Willems ve Van Den Bossche, 2019). Araştırmalar, öğretmenlerin pedagojik becerilerini, ders hazırlama stratejilerini ve sınıf içi uygulamalarını Ders İmecesı yolu ile gözden geçirerek, öğrencilerin öğrenme deneyimini daha iyi anlayabildiklerini göstermektedir (Thephavongsa, 2018). Böylece, öğretmenlerin kapsamlı bir iş birliği ikliminde birbirlerini desteklemeleri, farklı bakış açıları kazanarak değişen eğitim gereksinimlerine uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Ders İmecesı, sadece planlama aşamasında değil, uygulama ve sonrasındaki gözden geçirme oturumlarında da etkileşim ve dayanışma ortamı yaratarak, öğretmenlerin kendi uygulamalarını derinlemesine değerlendirmelerine imkan tanıyan dinamik bir model sunmaktadır.

Ders İmecesı yönteminin sunduğu en önemli katkılardan biri, öğretmenlerin kolektif öğrenme kültürü içinde sürekli olarak kendilerini geliştirmesine yardımcı olmasıdır. Bu kültür, öğretmenlerin dersler sırasında karşılaştıkları sorunları veya potansiyel iyileştirme alanlarını diğer meslektaşlarıyla tartışmalarına ve yeni yöntemler keşfetmelerine olanak verir. Böyle bir paylaşım ortamı, öğretmenlerin hem sınıf yönetimi becerilerinde hem de öğrencilere yönelik rehberlik yaklaşımlarında çeşitlilik geliştirmelerine kapı aralar. Ayrıca, eğitim sürecinde ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelmek için ortak stratejiler üretmek, eğitim ortamındaki başarıyı artıran önemli bir faktör olarak öne çıkar. Ders İmecesı ile öğretmenler, kendi pedagojik yöntemlerini karşılıklı olarak gözlemleyerek, öğrencilerinin gelişimini daha yakından izleme şansı bulurlar. Bu sayede, öğretmenler farklı sınıf düzeylerinde veya farklı öğrenci profillerinde ortaya çıkan ihtiyaçlara uygun çözüm yolları arayabilir ve eğitim uygulamalarını sürekli güncel tutabilirler. Bu sürekli iletişim ve etkileşim döngüsü, öğretmenlerin mesleki deneyimini zenginleştirirken, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine de olumlu biçimde yansımaktadır.

Öte yandan, son dönemlerde özellikle matematik ve fen bilimleri derslerinde sıkça uygulanan Ders İmecesı yönteminin, Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri ve İngiliz dil eğitimi derslerine katkıları hakkında veriler sınırlıdır (Yeşilçınar ve Aykan, 2022). Bu yaklaşımın Japonya başta olmak üzere çeşitli Asya ülkelerinde yoğun araştırma konusu olduğuna dair kanıtlar mevcuttur (X. Chen ve Zhang, 2019; Doig ve Groves, 2011). Bu ülkelerdeki çalışmalarda, Ders İmecesı modelinin öğretmen adaylarının tecrübe paylaşımını artırdığı, derse hazırlık aşamasını iyileştirdiğı ve öğretim tasarımını çeşitlendirdiğı vurgulanmıştır (Clivaz ve Takahashi, 2018). Türkiye bağlamında ise, özellikle İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişimine yönelik benzer araştırma sayısı yetersiz kalmakta, mevcut çalışmaların birçoğı ise farklı disiplinlere veya farklı eğitim düzeylerine yoğunlaşmaktadır (Baki ve Arslan, 2023; Bütün, 2019; Çiçek, 2020). Bu nedenle, Türkiye'de Ders İmecesı yönteminin İngilizce öğretmen adayları üzerinde nasıl bir etki yarattığı, onların pedagojik yetkinliklerini nasıl geliştirdiğı ve sınıf içi uygulamalarına hangi açılardan katkı sağladığı gibi konular hala ayrıntılı biçimde incelenmeye gereksinim duymaktadır.

Yapılan tez çalışması bu alandaki eksikliği ortaya koyarken hem İngilizce öğretmen yetiştirme programlarının niteliksel gelişimi hem de sınıf uygulamalarının yenilikçi yöntemlerle zenginleştirilmesi için önemli bir fırsatı işaret etmektedir. Bu alana yönelik yapılacak her yeni araştırma, öğretmen adaylarının alan bilgisi, pedagojik becerileri ve öğrenci merkezli yöntemleri benimsemelerine yönelik değerli ipuçları sunabilir. Bu bağlamda, mevcut çalışma, Ders İmecesı yönteminin Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişimi ve İngilizce derslerinin niteliğı üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Ders İmecesı, temelde iş birliğı ve paylaşım kültürüne dayanan, öğretmenlerin kolektif katılımıyla gerçekleşen bir mesleki gelişim sürecidir. Bu süreçte, öğretmen adayları ders tasarımı, uygulama ve değerlendirme aşamalarını birlikte şekillendirir. Aynı zamanda, birbirlerinden aldıkları geribildirimler ve paylaştıkları örnek uygulamalar sayesinde eğitim-öğretim kalitesini sürekli olarak geliştirme yolları ararlar. Çalışmada, Türkiye bağlamında yaygın olmayan bu yöntemin uygulama detayları analiz edilerek, İngilizce öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerine katkısı derinlemesine değerlendirilmiştir. Özellikle dil öğretimi alanında, Ders İmecesı yöntemiyle birlikte öğretmen adaylarının yabancı dil öğretim stratejilerini nasıl şekillendirdikleri ve öğrenci başarısını yükseltmek için önerdikleri yenilikleri nasıl uyguladıkları araştırmanın odak noktalarından birini oluşturmuştur. Ayrıca, yöntemle ilişkili karşılaşılan olası zorluklar da ele alınmış, bu zorlukları aşmak için uygulanabilecek çözüm önerileri tartışılmıştır.

Böylelikle, Ders İmecesı yaklaşımının Türkiye’deki İngilizce öğretmen adayları için sürdürülebilir bir mesleki gelişim modeli olarak işlev görüp görmeyeceğı konusunda detaylı veriler elde edilmesi beklenmektedir.

Araştırmanın diğeri bir önemli odak noktası ise, yapay zeka teknolojilerinin, özellikle ChatGPT gibi ileri yazılım araçlarının, Ders İmecesı modeline entegrasyonunun potansiyel etkilerini incelemeyi kapsamaktadır. Yapay zeka ve otomasyon, günümüzde eğitim ortamlarının değışim hızını artırmakta ve öğretmenlerin ders hazırlama, materyal tasarlama, öğrenci performansını takip etme gibi süreçleri daha verimli biçimde yürütmesine imkan tanımaktadır (Holmes, 2019). Bu doğrultuda, ChatGPT gibi araçlar, öğretmen adaylarının ders iyileştirme sürecine farklı bakış açıları ekleyebilir, özgün etkinlik fikirleri sunabilir ve öğrenci gereksinimlerini analiz ederek daha uygun içerikler ortaya koymalarına yardımcı olabilir. Bu yenilikçi araçların Ders İmecesı ile bütünleşmesi, öğretmen adaylarının yalnızca kendi deneyim ve fikirlerinden değil, aynı zamanda yapay zekanın sunduğı geniş bilgi kaynaklarından da yararlanmalarına zemin hazırlayabilir. Örneğın, bir ünitenin öğretilmesi sırasında ortaya çıkabilecek sorunlar veya öğrenci öğrenme güçlükleri, ChatGPT desteğıyle daha erken teşhis edilip, daha doğru materyallerle müdahale edilebilir. Bu durum, hem süreç içindeki zaman kayıplarını azaltabilir hem de öğretmen adaylarının eğitsel kararları destekleyecek kanıta dayalı verilere daha hızlı ulaşmasını sağlayabilir. Böylece Ders İmecesı yöntemi, çağın gereklerine uygun teknoloji destekli bir çerçeveye uyarlanabilir ve öğretmen adaylarının yenilikçi bakış açılarını besleyen bir yapıya dönüşebilir.

Tez çalışması kapsamında, yapay zeka destekli Ders İmecesı modelini benimseyen öğretmen adaylarının uygulamaları incelenmiş, söz konusu modelin öğretim yöntemleri ve öğrencinin derse yaklaşımı üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının ders planlama aşamasında birbirleriyle iş birliğı yapması, ardından ders sürecinde yapay zeka tabanlı önerilerle desteklenmesi ve son olarak da uygulamanın değerlendirilmesi aşamasında toplanan verilerin ortak bir havuzda paylaşılması, mesleki gelişimin çok yönlü sürdürülmesine katkı sağlayabilir. Bu sayede, adaylar hem birbirlerinden öğrenir hem de modern eğitim teknolojilerinin rehberliğıyle öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik çözümleri daha yaratıcı ve hızlı şekilde hayata geçirebilir. Aynı zamanda, yapay zekanın sağladığı anlık veriler ve öneriler, öğretmen adaylarının olası eksik noktaları hızla fark etmesine ve bu eksiklerin giderilmesi için ders planlarını güncellemesine yardımcı olur. Bu döngüsel yapı, öğretim süreçlerinin daha esnek ve uyarlanabilir bir hale gelmesini sağlar. Bu nedenle,

çalışmada elde edilen sonuçların, öğretmen yetiştirme programlarının tasarımı için kapsamlı çıkarımlar sunması beklenmektedir. Özellikle, İngilizce öğretiminde hem iletişim becerileri hem de dilbilgisi öğretileri açısından, yapay zeka destekli Ders İmecesı modelinin ne tür yenilikler getirdiğı üzerine yapılacak tespitler, gelecekteki eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından değerli bir rehber niteliğı taşımaktadır.

Bunun yanında, araştırmadan elde edilen bulgular, genel eğitim kalitesini yükseltme çabalarına da önemli katkılar sağlayabilir. Öğretmen adaylarının daha donanımlı, iş birliğine yatkın ve teknolojik yeniliklere açık bir şekilde yetişmesi, uzun vadede öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarında olumlu yansımalar oluşturabilir. Bu modelin benimsenmesiyle güçlenen öğretmen adayları, meslek hayatlarına atıldıklarında da Ders İmecesı ve yapay zeka tabanlı uygulamaları sürdürerek, eğitimdeki değişim ve dönüşüme sürekli katkıda bulunabilirler.

Dolayısıyla, araştırmanın temel amacı olan “Ders İmecesı yöntemi ile ChatGPT’nin Türkiye’deki İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişimine ve dil eğitimine etkisi” konusu hem öğretmen yetiştirme alanına hem de eğitim bilimlerine yönelik pratik sonuçlar getirme potansiyeli taşır. Bu potansiyel, eğitim planlayıcılarının ve program geliştiricilerin daha etkili düzenlemeler yapmasına, öğretmen eğitiminde yeni stratejiler geliştirmesine ve yüksek kalitede mesleki deneyim sunan öğrenme topluluklarının oluşmasına kılavuzluk edebilir.

Bu çalışma, Türkiye’deki İngilizce öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri ile ders planlama ve uygulama süreçleri üzerindeki etkileri incelemek üzere, Ders İmecesı yöntemine yapay zeka araçlarından ChatGPT’nin entegre edildiğı bir modelin yansımalarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Elde edilen veriler, öğretmen adaylarının iş birliği odaklı bir sistemde ne tür kazanımlar edindiğı, yapay zeka yardımıyla ders hedeflerine nasıl ulaştığı ve öğrenci öğrenme çıktılarını nasıl geliştirdiğı gibi konuları ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, çalışmadan elde edilen bulguların, gelecekte daha kapsamlı müdahaleler veya yaygınlaştırma projeleri için yol gösterici olacağı öngörülmektedir. Eğitimin değişken koşullarına adapte olabilmek, teknolojiden maksimum düzeyde yararlanmak ve öğretmen adaylarının profesyonel gelişimine sürekli katkıda bulunmak, güncel eğitim sistemlerinin temel hedefleri arasındadır (Schleicher, 2011). Ders İmecesı ve yapay zeka entegrasyonuyla, öğretmen adayları ile öğrenciler arasında etkili bir öğrenme ve gelişim köprüsü kurmak mümkün olabilir. Bu doğrultuda elde edilen bilgiler hem Türkiye’de hem de uluslararası bağlamda

eğitim kurumlarının ve karar mercilerinin yeni politikalar geliştirmesine yardımcı olacak değerli içgörüler sunabilir. Eğitimde nitelik ve verimliliğin artırılması yönündeki gayretlerin sürekliliği, bu tür araştırmalardan çıkan sonuçların uygulanabilirliğini ve yaygınlaştırılmasını büyük ölçüde destekler. Dolayısıyla, Ders İmecesı yönteminin ve yapay zeka teknolojilerinin bütünleşik olarak ele alındığı bu araştırma, öğreimen yetiştirme programları ile eğitim politikalarının iyileştirilmesinde ileriye dönük anlamlı katkılar sağlayabilir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışma kapsamında belirlenen varsayımlar aşağıdaki gibidir:

Bu araştırma, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinin Ders İmecesı sürecinde yaşadıkları deneyimlerin ve bu süreçle ilgili görüşlerinin derinlemesine incelenmesini hedeflemektedir. Bu amaçla, farklı veri toplama yöntemleri kullanılması öngörülmektedir. Örneğin, araştırmada ders planlama toplantıları, ders sonrası değerlendirme toplantıları, sınıf gözlem formları ve odak grup görüşmeleri gibi çeşitli yaklaşımlar benimsenecektir. Bu yöntemler, katılımcıların Ders İmecesı deneyimleri sırasında neler yaşadıklarını ve bu deneyimlere dair düşüncelerini çok yönlü bir bakış açısıyla ortaya çıkaracaktır. Araştırma gönüllülük ilkesine dayandığından, öğrencilerin çalışmaya isteyerek katıldıkları ve sorulan tüm sorulara içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır. Katılımcıların dürüstçe paylaştıkları görüşler ve anekdotlar, elde edilecek niteliksel verilerin geçerliğine ve güvenilirliğine katkıda bulunacaktır. Böylelikle, Ders İmecesı yöntemi ve bu sürecin getirdiği etkileşimler hakkında daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması planlanmaktadır.

Bu araştırmada, örnekleme oluşturan katılımcı grubunun çalışmanın hedef aldığı evreni temsil etme yeteneğinin yeterli düzeyde olduğu kabul edilmektedir. Başka bir deyişle, katılımcıların sosyodemografik özellikleri, akademik geçmişleri ve İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nde karşılaştıkları ders ortamları, evrenin temel niteliklerini yansıtacak şekilde çeşitlilik göstermektedir. Bu varsayım sayesinde, araştırma bulgularının geniş bir öğrenci kesimine ve benzer programlara genellenebilme olasılığının artacağı öngörülmektedir. Böylece, çalışma sonuçlarının farklı kurumlardaki veya farklı bağlamlardaki benzer kitlelere de ışık tutabileceği ve gelecekte yapılacak benzer araştırmalara rehberlik edebileceği düşünölmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, Japon Ders İmecesı mesleki gelişim modelini dil öğretmeni eğitimine uyarlamayı amaçladı. Bir akademik dönem boyunca yürütölen süreçte, sekiz haftalık “Ders İmecesı” döngüsü uygulandı ve altı İngilizce öğretmen adayının deneyimleri incelendi. Toplantılar çevrimiçi olarak gerçekleştirildi ve yapay zeka entegrasyonu da bu sürecin bir parçası haline getirildi. Çalışma kapsamında, kurumsal ve yerel sınırlamalar dikkate alınarak orijinal prosedürde çeşitli değişiklikler yapıldı ve model Türk yükseköğretim bağlamına uyarlandı. Bu nedenle çalışma, orijinal “Ders İmecesı” formatından kısmen farklılık göstermiştir.

Bu süreçte, araştırmacı tüm toplantılara katılarak gözlemci rolünü üstlendi ve sürecin sonunda katılımcılarla bireysel görüşmeler gerçekleştirdi. Bu yaklaşım sayesinde, Ders İmecesı döngülerinin ve görüşmelerin doğal akışı korunarak, katılımcıların kendi deneyimlerini yansıtmalarına olanak tanındı. Her ne kadar çalışma geniş ölçekte veri sağlamayı hedeflemiş olsa da nitel yapısı nedeniyle elde edilen bulguların tüm hedef kitleye genellenmesi sınırlı kaldı. Bu nedenle, çalışma daha çok katılan öğretmen adaylarına yönelik bulgular sunmayı amaçladı. İleride daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için, daha uzun süreli ve daha geniş kapsamlı örneklemlemlerle gerçekleştirilecek araştırmalara ihtiyaç vardır.

1.6. Tanımlar

Ders İmecesı: Öğrenci öğrenimini geliştirmeyi hedefleyen, öğretmenlerin küçük gruplar halinde iş birliği yaparak ders planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi süreçlerini içeren yapılandırılmış bir mesleki gelişim modelidir. Öğretmenler, bu süreçte öğrenci öğrenimine odaklanan belirli konular üzerinde çalışır, dersi birlikte planlar, uygular ve sonrasında toplanan kanıtlar üzerinden değerlendirme yapar. Elde edilen bulgular, Ders İmecesının gelecek döngülerini planlamak için kullanılır (Hart vd., 2011; C. Lewis, 2000; C. C. Lewis ve Hurd, 2011).

Araştırma Dersi: Ders İmecesı sürecinin merkezi bileşeni olarak işlev gören, öğretmenlerin birlikte planladığı, gözlemlediği ve üzerinde değerlendirmeler yaptığı canlı sınıf dersleridir. Bu dersler, öğretmenlerin pedagojik stratejilerini test etmelerine ve öğrenci tepkilerini doğrudan gözlemlemelerine olanak tanır (C. Lewis, 2000).

Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin, öğretim görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri edindikleri sürekli bir öğrenme ve gelişim sürecidir. Bu süreç, hem teorik bilgilerin kazanılmasını hem de bu bilgilerin pratikte uygulanarak öğretim bağlamlarında etkinliğinin artırılmasını içerir (Djoub, 2023).

Kişisel Gelişim: Öğretmenlerin, öğretmenlik pratiği içinde ve dışında, birey olarak kendi kimliklerini anlama ve geliştirme yeteneklerini artıran süreçtir. Bu süreç, öğretmenlerin yaşam becerilerini geliştirerek mesleki ve kişisel yaşamlarında büyümelerine yardımcı olur (Djoub, 2023).

ChatGPT: OpenAI tarafından geliştirilen, geniş bir metin veri tabanı üzerinde eğitilmiş bir doğal dil işleme modelidir. Bu model, kullanıcıların sorularına doğal dilde yanıt verebilir, metin tabanlı bilgi sağlayabilir ve çeşitli dil işleme görevlerinde kullanılabilir. ChatGPT, metin girdilerini analiz eder ve dilbilimsel kurallar çerçevesinde anlamlı çıktılar üretir, böylece eğitim süreçlerinde öğretmenlere ve öğrencilere destek olabilir (Wang vd., 2024).

Eğitim Teknolojileri: Eğitim süreçlerini desteklemek, öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek ve öğretim yöntemlerini iyileştirmek için kullanılan teknolojik araçlar ve yazılımlar bütünüdür. Bu teknolojiler, dijital içerikler, çevrimiçi öğrenme platformları, interaktif tahtalar ve yapay zeka destekli öğrenme sistemleri gibi çeşitlilik gösterir. Eğitim teknolojileri, öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırırken, öğretmenlerin ders içeriklerini daha etkili bir şekilde sunmalarına olanak tanır ve her iki tarafın da etkileşimini artırır (Granić, 2022).

Pedagojik Etkililik: Öğretmenlerin, öğrenci öğrenimini maksimize etmek amacıyla ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini etkin bir şekilde yönetme yeteneğidir. Pedagojik etkililik, öğretmenin öğretim stratejilerini, sınıf yönetim becerilerini ve öğrenci ile etkileşimini kapsar. Bu kavram, öğretmenlerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için uygun yöntemler ve teknikler seçmelerini ve bu süreçte öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uyum sağlamalarını içerir (Jacob vd., 2020).

Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi, öğretmenlerin sınıf içi düzeni sağlamak, disiplini korumak ve öğrenci etkileşimini teşvik etmek için kullandıkları teknikler ve stratejileri kapsar. Bu kavram, ders boyunca öğrencilerin dikkatini sürdürmelerini, motivasyonlarını artırmalarını ve daha etkin katılım sağlamalarını amaçlar. Etkili sınıf yönetimi, öğrenme

ortamının her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesine yardımcı olur ve eğitim sürecinin genel verimliliğini artırır (Doyle, 1980).

Öğrenci Davranışı ve Duygusal Refah: Bu terim, öğrencilerin sınıf içerisinde gösterdikleri davranışları ve genel duygusal durumlarını ifade eder. Öğretmenlerin bu alandaki yetkinlikleri, öğrencilerin davranışlarını yönlendirme ve onların duygusal ihtiyaçlarını anlama kabiliyetlerini içerir. Öğrencilerin duygusal refahının desteklenmesi, onların öğrenme motivasyonunu ve akademik başarılarını doğrudan etkileyebilir (Page ve Page, 2003).

Öğretim Stratejileri: Öğretmenler tarafından öğrenme süreçlerini desteklemek, derinleştirmek ve öğrenci başarısını maksimize etmek için kullanılan çeşitli yöntemlerdir. Bu stratejiler, öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri ve ihtiyaçları doğrultusunda uyarlanabilir, öğretim sürecini çeşitlendirir ve zenginleştirir (Killen ve O'Toole, 2023).

Öğretmen Adayları: Eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve öğretmenlik mesleğine hazırlanan bireylerdir (Yılmaz, 2011).

Stajyer Öğretmenler: Öğretmenlik eğitimi sürecindeki bu bireyler, gerçek sınıf ortamlarında gözlem yaparak ve aktif olarak ders vererek deneyim kazanırlar. Staj süreci, öğretmen adaylarının mesleki yeteneklerini geliştirmelerine ve eğitim teorilerini uygulamalı bir çerçevede deneyimlemelerine olanak tanır (Baskan vd., 2006).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde öncelikle araştırmanın kuramsal çerçevesine odaklanılmaktadır. Kuramsal çerçeve başlığı altında, öğretmen eğitimi, mesleki gelişim, Ders İmecesi yaklaşımı ve yapay zeka temelli eğitim teknolojileri gibi temel kavramlar tartışılacak; böylelikle çalışmanın dayandığı kuramsal alt yapı açıklığa kavuşturulacaktır. Ardından, Ders İmecesi uygulamalarının farklı disiplinlerdeki geçmişi ve başarısı üzerine yapılan araştırmalar değerlendirilecektir. Bu kısımda, Japonya merkezli çalışmalarla başlayan ve son yıllarda İngilizce öğretimi dahil olmak üzere farklı alanlarda yayılan Ders İmecesi pratiklerine ilişkin literatür bulguları ele alınacaktır.

Sonraki kısımda, yapay zeka destekli araçların öğretmen eğitimi bağlamında nasıl konumlandığına dair çalışmalara yer verilecek ve ChatGPT'nin mevcut eğitim uygulamalarına potansiyel katkılarını araştıran literatür incelemesi sunulacaktır. Bu kısım hem ikinci dil eğitimi hem de öğretmen adaylarının teknoloji kullanma becerilerini geliştirmeye odaklanan araştırmalardan örnekler içerecek, böylece yapay zeka entegrasyonunun Ders İmecesi perspektifinden değerlendirilebilmesi sağlanacaktır.

Bölümün sonunda ise, ders planlama, sınıf yönetimi, öğrenci geri bildirimi ve mesleki iş birliği gibi konulara ilişkin daha önceki çalışmalardan elde edilen temel bulgular özetlenecek; böylece bu tezde sunulan araştırmanın alan yazın içerisindeki konumu ve özgün katkısı ortaya konacaktır. Bu kapsamda hem yurtiçi hem de uluslararası boyutta gerçekleştirilen araştırmalar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ele alınarak, tez çalışmasının kendi uygulama modeliyle benimsediği yaklaşımın dayanakları açıklanacaktır.

2.1. Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim, Lorrinan (2011) tarafından da ayrıntılı olarak açıklandığı gibi, profesyoneller arasında sürekli büyüme ve uyum sağlamayı teşvik etmeyi amaçlayan eğitim araçları arasında önemli bir bileşendir. Bu süreç, yalnızca ara sıra yapılan etkinliklerle sınırlı kalmaz; etkili mesleki performans için gerekli bilgi ve becerileri geliştirmek adına yaşam boyu süren bir bağlılığı gerektirir. Marcelo (2009), mesleki gelişimin geleneksel, tek seferlik eğitim oturumlarının ötesine geçmesi gerektiğini savunur ve sürdürülebilir, yansıtıcı uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini belirtir.

Mesleki gelişimin kapsamı yalnızca teknik becerilerin edinilmesini değil, aynı zamanda liderlik, kişilerarası iletişim ve yansıtıcı düşünme gibi becerileri de içerir (Ramani vd., 2019). Bu yetkinlikler, bireylerin iş ortamlarında etkili bir şekilde çalışmasına, ekipleri yönetmesine ve inisiyatif almasına olanak tanır. Ayrıca, mesleki gelişim yalnızca kariyerin erken dönemlerinde değil, bir bireyin tüm mesleki yaşamı boyunca önemini korur. Dean vd. (2007) beceri ve bilgilerin sürekli yenilenmesinin yüksek uygulama standartlarının sürdürülmesini sağladığını belirtir. Bu süreç aynı zamanda bireylerin alanlarındaki en son gelişmeleri ve en iyi uygulamaları takip ederek hem kurumlarına hem de topluma anlamlı katkılar sunmalarını sağlar.

Kısacası, mesleki gelişim, sağlam bir ekosistemin evrimini destekleyen temel bir unsurdur. Bireylerin yüksek kaliteli katkılar sunmalarını ve gelişimlerini desteklemelerini sağlar. Bu kapsamlı yaklaşım, profesyonellerin modern dünyanın karmaşası içinde yol alabilmelerine ve çevrelerine daha büyük başarılar ve kazanımlar getirebilmelerine imkan verir.

2.1.1. Eğitimde Mesleki Gelişim

Eğitim alanında, öğretmenlerin bilgi ve gelişiminin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki doğrudan etkisi nedeniyle mesleki gelişim daha da önem kazanır. Birçok araştırma bulgusunda, hem içerik bilgisi hem de pedagojik uzmanlık dahil olmak üzere öğretmen özelliklerinin, öğrenci başarısını etkileyen birincil faktör olduğu ve diğer yapısal veya demografik değişkenleri gölgede bıraktığı gösterilmiştir (Altınsoy, 2021). Sonuç olarak, öğretmen mesleki gelişimi, öğretmenlerin becerilerini derinleştirmeyi amaçlayan yeni fikirler, araştırmalar, teoriler ve yansıtıcı uygulamalarla çok yönlü, sürekli bir etkileşim olarak görülmektedir.

Öğretmenler planlama, gözlemlleme, yansıtma ve uygulamalarını geliştirmeyi içeren süreçlere aktif olarak katıldıklarında, sürdürülebilir mesleki gelişim döngüsü yaratırlar. (Zhou ve Xu, 2017) Bu döngüsel uygulamalar, eğitimcilerin öğrenmelerini sınıfın gerçekliklerine sabitlemelerine, teori ile öğretimin günlük karmaşıklıkları arasındaki boşlukları kapatmalarına olanak tanır (Ball ve Cohen, 1999). Sırasıyla, sürekli gelişen müfredat talepleri, eğitim teknolojileri ve çeşitli öğrenci gruplarıyla uyumlu yeni metodolojileri edinir, içselleştirir ve uyarlarlar. Dahası, eğitim bağlamında öğretmen gelişimi aynı anda kişisel, sosyal ve profesyonel gelişime odaklanmalıdır (Bell ve Gilbert, 2004). Daha güçlü bir benlik duygusu geliştiren, rollerine uyum sağlayan ve öğretmenliğin duygusal ve entelektüel taleplerini

karşılımda daha fazla dayanıklılık geliştiren eğitimciler hem kendi mesleki tatminlerini artırabilir hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlayabilir. (Baki ve Arslan, 2023). Bu dönüşüm, öğretmenin kişisel alanının ötesine geçerek okul kültürlerini, öğrenci katılımını ve daha geniş pedagojik değişimleri etkiler (Kheswa vd., 2014).

Özellikle, mesleki gelişimin sosyal boyutu öğretmenler arasında iş birliğini, kolektif deneyleri ve karşılıklı desteği içerir. Deneyimlerin, stratejilerin ve sonuçların yapıcı bir şekilde paylaşılması yalnızca bireysel gelişimi değil aynı zamanda kurumsal reform potansiyelini de teşvik eder (Dağ, 2014). Kişisel ve kolektif öğrenmenin bu şekilde birbirine bağlı olması, öğretmenlerin bilgiyi birlikte inşa ettiği ve okullarında değişim öncüleri olarak paylaşılan kimlikleri şekillendirdiği uygulama toplulukları kavramıyla örtüşmektedir. Öğretmenler farkındalıklarını paylaştıkça ve problem çözme konusunda iş birliği yaptıkça, pedagojik yaklaşımlarını geliştirir ve sürekli iyileştirme kültürüne katkıda bulunurlar (Scribner vd., 2007). Bu dinamik paylaşımlı öğrenme ve karşılıklı destek süreci, değişen eğitim taleplerine ve öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlayabilen dayanıklı bir eğitim ortamını teşvik etmek için vazgeçilmezdir.

Dahası, yansıtıcı uygulamayı bütünleştiren mesleki gelişim, öğretmenlerin öğretim stratejilerini eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini ve geliştirmelerini sağlar. Eğitimciler, deneyimleri ve öğretimlerinin sonuçları üzerinde sürekli olarak düşünerek, iyileştirme alanlarını belirleyebilir ve daha etkili eğitim uygulamalarına yol açan değişiklikleri uygulayabilirler (DiPaola ve Wagner, 2018). Yansıtıcı uygulamalar, öğretmenlerin öğrencilerinin çeşitli öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına duyarlı kalmaları ve tüm öğrencilerin benzersiz koşullarına göre uyarlanmış kaliteli bir eğitim almasını sağlamaları için çok önemlidir (Walkington, 2005).

Güncel araştırmaların ve eğitim teknolojilerinin mesleki gelişim programlarına entegre edilmesi, öğretmenlerin çağdaş sınıf ortamlarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olacak güçlü bir donanım kazanmalarını sağlar. Yeni öğretim araçlarına, dijital platformlara ve eğitimdeki trendlere aşina olmak, öğretmenlerin teknolojiyi hayatlarının merkezine alan öğrencilerle daha etkili bir şekilde iletişim kurmalarına ve onların ilgisini çeken dersler tasarlamalarına katkıda bulunur (Gisbert ve Bullen, 2015). Bu bağlamda mesleki gelişimin çok yönlü yapısı hem bireysel öğretmen başarısı hem de daha geniş çaplı eğitim hedeflerine ulaşmak açısından temel bir rol üstlenmektedir (Andreas, 2011). Öğretmenler, mesleki gelişim süreçleriyle sürekli etkileşim içinde kalarak hem kendi öğretim

becerilerini geliştirir hem de öğrenci başarısı ve okul verimliliği üzerinde doğrudan etki yaratır.

Bu gelişim biçimleri arasında yer alan atölye çalışmaları ve seminerler, genellikle kısa süreli ve belirli bilgi ya da beceri alanlarına odaklanmalarıyla dikkat çeker. Yeni kavramlarla tanışmak ve ilk fikirleri edinmek açısından faydalı olabilirler; ancak sınıf içinde kalıcı ve etkili uygulamaların ortaya çıkabilmesi için gereken uzun vadeli desteği çoğu zaman sağlayamazlar. Bjuland ve Mosvold (2015), bu tarz çalışmaların anlamlı uygulamayı mümkün kılacak takip sürecinden yoksun kaldığına dikkat çekmiştir. Daha yapılandırılmış ve ilişki temelli bir gelişim yaklaşımı olan koçluk ve mentorluk, öğretmenlere birebir ya da küçük gruplar halinde özelleştirilmiş geri bildirim sunar. Deneyimli bir mentor ya da koç ile kurulan bu etkileşimde, öğretmenler yalnızca stratejik yönlendirme değil, aynı zamanda psikososyal destek de alırlar. Altınsoy (2021), özellikle yeni öğretmenlerin teorik bilgilerini sınıf içi gerçekliklere dönüştürebilmeleri için sürekli rehberliğe ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Bu bireysel odaklı yapı, öğretmenin mesleki gelişim yolculuğunu daha kişisel ve etkili hale getirir. Eylem araştırması da öğretmen gelişiminde güçlü bir araç olarak öne çıkar. Bu yöntemde öğretmenler, sınıfa özgü belirli bir problem ya da ihtiyaca odaklanarak araştırma yapar, müdahaleler tasarlar ve bunların etkisini gözlemleyerek kararlarını veri temelli biçimde şekillendirir. Güner (2017), bu döngüsel sürecin öğretmenlere sadece yeni bilgi değil, aynı zamanda kendi bağlamlarının araştırmacısı olma gücü verdiğini belirtir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin sahiplenme hissini artırırken, sınıf içindeki öğrenme çıktılarını da doğrudan etkileyen somut çözümler geliştirmelerini sağlar. Ders İmecesi modeli ise özellikle Japonya kökenli bir mesleki gelişim biçimi olarak dikkat çeker. Bir araştırma dersinin ortaklaşa planlanması, uygulamada dikkatle gözlemlenmesi ve sonrasında ayrıntılı biçimde değerlendirilmesini içeren bu model, öğretmenlerin birlikte düşünerek ve birbirlerinden öğrenerek daha etkili stratejiler geliştirmelerine olanak tanır. Matematik ve fen öğretiminde sıkça kullanılan bu yöntem, iş birliği temelli problem çözme süreçlerini destekleyerek öğretim ekipleri arasında kolektif uzmanlığın oluşmasına katkıda bulunur (Cerbin ve Kopp, 2006). Bu tez çalışmasında ayrıntılı olarak ele alınan model, öğretmen öğrenimini yapısal ve sürdürülebilir hale getirme potansiyeliyle öne çıkmaktadır.

Teknolojinin eğitimdeki etkisi arttıkça, çevrimiçi ve harmanlanmış mesleki gelişim uygulamaları da öğretmenler için cazip ve erişilebilir alternatifler sunar. Dijital platformlar, MOOC'lar ve uzaktan grup tartışmaları gibi uygulamalar, öğretmenlerin yoğun programlarına

rağmen kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanır (Rhoads, 2015). Fiziksel katılım gerektirmeden sağlanan bu esneklik, sürekli gelişimi destekleyerek öğretmenlerin daha güncel, bağlamsal ve ihtiyaç odaklı bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırır. Bu çeşitlilik, eğitimcilerin ve öğretim ortamlarının farklılaşan ihtiyaçlarına duyarlı, esnek ve bağlama özgü stratejilerin önemini gösterir. Geleneksel ve yenilikçi mesleki öğrenme biçimlerinin birlikte değerlendirilmesi, öğretmenlerin değişen standartlar ve öğrenci profilleri karşısında gerekli araçlara ve güncel bilgilere sahip olmalarını mümkün kılar. Kurumlar tarafından sunulan çeşitli mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin gelişimini desteklerken aynı zamanda eğitim uygulamalarında nitelikli bir dönüşümün de önünü açar.

Faydalar, Zorluklar ve Gereksinimler

Mesleki gelişim literatüründe öne çıkan bulgular, öğretmenler ve öğrenciler açısından önemli faydalar sağlamaktadır. Sürekli ve iş birliğine dayalı mesleki gelişim süreçlerine katılan öğretmenlerin, günlük uygulamalarında daha özgüvenli, yenilikçi ve düşünsel olarak derinlikli yaklaşımlar benimsedikleri görülmektedir (Kurt, 2016). Bu süreçlerin aynı zamanda öğrenci başarısını da olumlu etkilediği; özellikle konu içeriği ve öğretim stratejilerine odaklanan programların, öğrenci çıktılarında anlamlı gelişmelere yol açtığı ifade edilmektedir (Paterson ve Carpenter, 1989). Ayrıca, meslektaşlar arası iş birliğini teşvik eden ortak düşünme süreçleri, öğretmen izolasyonunu azaltmakta, fikir alışverişini desteklemekte ve güçlü profesyonel ağların oluşmasına katkı sunmaktadır (Dean vd., 2007).

Ancak tüm bu faydalara rağmen, mesleki gelişim uygulamalarının benimsenmesini ve etkili bir şekilde sürdürülmesini engelleyen çeşitli yapısal zorluklar da bulunmaktadır. Öğretmenlerin yoğun programları nedeniyle zaman kısıtlamaları yaşaması (Iqbal ve Ali, 2024), okulların gerekli kaynak ve finansmana sahip olmaması (Tobin vd., 2001), bazı öğretmenlerin özerkliklerini kaybetme ya da savunmasız görünme endişesiyle iş birliğine direnç göstermesi (Eliahoo, 2017) gibi faktörler bu süreci zorlaştırmaktadır. Ayrıca, yeniliğe kapalı ve geleneği ön planda tutan okul kültürlerinde, özellikle idari destek eksikliği varsa, mesleki gelişim girişimleri sürdürülebilirlik açısından risk altındadır. Yeni öğretmenlerin ise yalnızca başlangıç oryantasyonuna değil, aynı zamanda görevlerinin ilk dönemlerinde sürekli mentorluk desteğine ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Zhou ve Xu, 2017). Tüm bu zorlukların aşılabilmesi için öğretmenlerin düşünmelerini, iş birliği yapmalarını ve yenilikçi çözümler geliştirmelerini destekleyecek entegre ve iyi planlanmış mesleki gelişim yapılarının

oluşturulması gerekmektedir; bu noktada okul yönetimlerinin ve dış uzmanların sağlayacağı sürekli destek kritik rol oynamaktadır.

2.2. Ders İmecesesi (Lesson Study)

Japonya’da kavramsallaştırılan Ders İmecesesi, küçük bir öğretmen grubunun sistematik bir şekilde bir araştırma dersini planlamak, gözlemlemek ve değerlendirmek için iş birliği yaptığı yapılandırılmış bir süreçtir (Fernandez ve Yoshida, 2012). Bu mesleki gelişim yöntemi, öğretim uygulamalarını geliştirme hedefine dayalı olarak, eğitimciler arasında tekrarlı iş birliği döngüleri aracılığıyla öğretimin kalitesini artırmayı hedefler. Ders İmecesesi, Japon matematik ve fen eğitiminde, öğretmen odaklı ve didaktik yöntemlerden anlayış merkezli bir yaklaşıma dönüşüm sağlayarak önemli eğitimsel iyileştirmelerle ilişkilendirilmiştir (C. C. Lewis ve Tsuchida, 1999). Son yirmi yılda, öğretmenler, sınıf temelli ve sürdürülebilir mesleki gelişim yöntemlerine olan ihtiyaç doğrultusunda bu yöntemi dünya çapında benimsemeye başlamıştır. (Pjanić, 2014),

Ders İmecesesi, öğretmen liderliğinde ve öğrenci merkezli bir döngü şeklinde işler. İş birliğine dayalı ders planlaması, gözlem, veri toplama, değerlendirme ve iyileştirme süreçlerinden oluşan bir modeldir (Dağ, 2014). Bu döngüsel yapı, öğretmenlerin öğrenci düşüncesini, matematik veya dil gibi temel içerik alanlarını ve anlamlı öğrenci katılımını teşvik eden pedagojik teknikleri daha derin bir şekilde anlamalarına olanak tanır. Bu model, geleneksel “tek seferlik atölye çalışmaları” yaklaşımına keskin bir zıtlık oluşturarak, sürdürülebilir, tekrarlı bir tasarım süreci ve gerçek sınıf uygulamalarının grup analizini gerektirir (Hiebert vd., 1999). Bu sürekli süreç yalnızca o derste iyileştirme sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretim kadrosu arasında sürekli bir gelişim kültürü oluşturarak, pedagojik stratejilerin zaman içinde paylaşılmasını ve geliştirilmesini teşvik eder.

Ders İmecesesi, öğretmenlere kendi sınıflarında araştırmacı olma fırsatı sunarak, teorileri test etmelerine, sonuçları tartışmalarına ve bulgularını eğitim sonuçlarını iyileştirmek için uygulamalarına olanak tanır. Bu uygulamalı yaklaşım, gerçek sınıf deneyimlerine ve öğretmen uzmanlığına dayandığı için özellikle etkilidir; elde edilen farkındalıklar doğrudan uygulanabilir ve hemen fayda sağlayabilir. Anlık geri bildirim ve akran gözleminin rolü, belirli eğitim sorunlarını tanımlama ve çözme açısından kritik öneme sahiptir. Ders İmecesesi öğretim stratejilerinin her öğrenci grubunun özel ihtiyaçlarına uyarlanmasını sağlar.

2.2.1. Mesleki Gelişim Açısından Ders İmecesinin Önemi

Ders İmecesini, gerçek sınıf derslerini araştırarak öğrenci öğreniminin kademeli olarak iyileştirilebileceği prensibiyle öğretmenlerin sorgulama ve değerlendirme sürecine dayalı iş birliğiyle şekillenir (Güner, 2017). Bu yaklaşım, sınıf içi etkileşimlerin dikkatli bir şekilde incelenmesini, öğretim stratejilerinde ve öğrenci çıktılarında sürekli iyileştirme için bir temel olarak önerir. Bu model aracılığıyla öğretmenler, hedef belirleme, planlama, öğretme ve değerlendirme gibi her adımın mesleki yetkinliklerine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu içselleştirir. Bu bütüncül yaklaşım, öğretmenlerin içerik bilgisiyle, öğrencilerin bu içeriğe nasıl tepki verdiğini sürekli araştırmayı birleştirerek genel eğitim deneyimini zenginleştirir.

Ders İmecesinin öğretmen gelişimini destekleyen temel özellikleri, iş birliği, teori-pratik bağlantısı, öğrenci öğrenimine odaklanma ve sürekli iyileştirme gibi unsurlar etrafında şekillenmektedir. Öncelikle, öğretmenlerin algılarını paylaştıkları, yöntem önerilerinde bulundukları ve çözümleri tartıştıkları bir topluluk içinde birlikte çalışmaları, kolektif bir sorumluluk ve yeterlilik duygusu geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Baki ve Arslan, 2023). Bu toplu öğrenme ortamı, eğitimcilerin deneyim ve uzmanlıklarını bir araya getirerek daha zengin ve etkili pedagojik stratejiler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Ders İmecesini, aynı zamanda öğretmenlerin teorik yapıları kullanarak “araştırma dersleri” tasarlamalarını ve bu derslerin sınıf ortamında nasıl şekillendiğini doğrudan gözlemlemelerini sağlayarak, mesleki gelişimde sıkça dile getirilen teori ve pratik arasındaki boşluğu etkili biçimde kapatmaktadır. Bununla birlikte, süreç boyunca yapılan gözlemler öğretmenin performansına değil, öğrencilerin görevlerle nasıl etkileşim kurduğuna odaklanmaktadır. Bu yönüyle, değerlendirmeler öğrenci düşüncesine odaklanır; böylece öğretmen üzerindeki baskıyı azaltır ve daha samimi geri bildirimlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlar (Bjuland ve Mosvold, 2015). Bu öğrenci merkezli yaklaşım, eğitimdeki temel hedef olan öğrenmeyi değerlendirme ve tartışma süreçlerinde sürekli olarak ön planda tutar. Son olarak, öğretmenlerin akranlarıyla gerçekleştirdikleri tartışmalar, öğrenci verileri ve varsa dışarıdan bir “bilgili kişi”nin katkıları doğrultusunda derslerini yeniden planlamaları, uygulamaları ve geliştirmeleri beklenir. Bu tekrarlayıcı döngü, yalnızca dersin niteliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik esneklik ve yenilik yapabilme kapasitelerini de güçlendirir.

Birçok çalışma (Baki, 2012; Fernández, 2010; C. Lewis, 2002), Ders İmecesinin döngüsel, derinlemesine ve sınıf merkezli boyutunun, öğretmenlerin içerik ve öğretim bilgisi açısından somut ilerlemelere yol açtığını ortaya koymaktadır. Bir Ders İmecesini grubuna

katılım, yalnızca ders planlamada iyileştirmeler sağlamakla kalmaz, aynı zamanda daha derin pedagojik içerik bilgisi geliştirerek, öğretmenlerin öğrenci bilgi yanılgılarını daha iyi ele almasını sağlar (Dağ, 2014). Bu çalışmalar, Ders İmecesinin, modern sınıfların karmaşıklıklarını yönetebilecek daha yansıtıcı, bilgili ve etkili eğitimciler geliştirme konusundaki dönüştürücü potansiyelini vurgulamaktadır.

Ek Hususlar ve Modeller

Japonya'daki Ders İmecesini modeli, haftalar veya aylar sürebilen kapsamlı bir döngüyü içerse de, dünya çapında daha kısa döngüler veya “mikroöğretim Ders İmecesini” gibi çeşitli uyarlamalar bulunmaktadır (Chokshi ve Fernandez, 2005). Bu uyarlamalar, farklı eğitim bağlamlarına ve zaman kısıtlamalarına uygun hale getirilerek Ders İmecesini daha esnek ve erişilebilir kılar. Örneğin belirli öğretmen eğitimi programlarında, Ders İmecesini, öğretmen adaylarına tanıtılarak onlara iş birliği içinde planlama ve akranlarıyla değerlendirme yapma fırsatı sunulur (Kurt, 2016). Bu pedagojik yaklaşım, özellikle teorik bilginin pratik uygulamasının kritik öneme sahip olduğu matematik ve dil öğretmeni yetiştirme alanlarında, genellikle teori-pratik arasındaki boşluğu kapatma açısından faydalıdır.

Ancak, Ders İmecesinin başarısı, okul desteği, öğretmenlerin gözlemlenmeye istekliliği ve yapıcı bir geri bildirim kültürünün varlığına bağlıdır (Baki ve Arslan, 2023). Ders İmecesinin etkinliği, yönetim desteği ve mesleki gelişim için pozitif, açık bir atmosfer gibi eğitim ortamındaki faktörlerden büyük ölçüde etkilenir. Öğretmen kaygısı, ortak planlama zamanı eksikliği ve sürecin amacı hakkında yanlış anlamalar (örneğin, iş birliği odaklı bir sorgulama yerine bir değerlendirme aracı olarak algılanması) gibi olumsuz faktörler, Ders İmecesinin tam potansiyelini engelleyebilir (Kaur ve Singh, 2019). Bu zorluklar, Ders İmecesinin hedefleri ve süreçleri hakkında net bir iletişim kurulması ve kaygıyı azaltarak öğretmenler arasında iş birliği ruhunu teşvik edecek yeterli destek yapılarının oluşturulması gerektiğini vurgular.

Ayrıca, Ders İmecesini yoluyla sürekli mesleki gelişime değer veren ve destekleyen bir ortamın teşvik edilmesi, eğitim sisteminin tüm seviyelerinde bir zihniyet değişimini gerektirir. Tüm paydaşların, Ders İmecesinin teşvik ettiği sürekli iyileşme ve öğrenme felsefesini anlaması ve bu felsefeye bağlılık göstermesi esastır (Saito vd., 2014). Bu engellerin ele alınması ve destekleyici unsurların güçlendirilmesiyle, Ders İmecesini, öğretmen eğitiminin ötesinde dönüştürücü bir güç olarak gelişebilir ve hem öğretim uygulamalarını hem de öğrenci çıktılarını iyileştirebilir.

2.3. İkinci Dil Eğitimi

İkinci dil öğretimi, ana dili haricindeki bir dilde öğrencilere eğitim vermeye yönelik teoriler, yöntemler ve stratejilerle kapsamlı bir şekilde ilgilenmeyi içerir (Lorrinan, 2011). Bu eğitim alanı, dil ediniminin karmaşıklıklarına dair benzersiz kavrayışlar sunan bilişsel, etkileşimsel ve sosyokültürel bakış açıları gibi teorik perspektifleri kullanır (Baki ve Arslan, 2023). Bu çerçeveler, yeni bir dil öğrenme sürecinin çok yönlü doğasını anlamak ve öğrenme sürecinin farklı yönlerini vurgulamak konusunda eğitimcilere rehberlik eder. Bu alandaki öğretmenler, sınıfta iletişimsel yeterlilik, dilbilgisel titizlik, kelime bilgisi gelişimi ve otantik dil kullanımını dengelemek gibi karmaşık bir zorlukla karşı karşıyadır (Hinkel, 2006; Yu, 2017). Bu unsurlar arasındaki denge, etkili dil edinimini teşvik etmek için hayati öneme sahiptir, çünkü her bir bileşen, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynar. Amaç, akıcılığı ve anlamayı teşvik eden, aynı zamanda dilin yapısal yönlerini titizlikle geliştiren bir öğrenme ortamı yaratmaktır.

Tanınmış ikinci dil öğretim yaklaşımları arasında “İletişimsel Dil Öğretimi,” “İçerik Temelli Öğretim,” “Görev Temelli Öğrenme” gibi yöntemler yer almakta olup, bunlar dil politikalarındaki değişimlere ve anlamlı etkileşimlere artan vurguya göre şekil alır (Amat vd., 2022). Bu yöntemler, çağdaş eğitim önceliklerini yansıtmakta ve küreselleşen dünyada dil bariyerlerini aşmanın giderek daha önemli hale geldiği bir dönemde öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına uyum sağlamaktadır. Ayrıca, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört ana becerinin öğretimi, öğrencilerin farklı yeterlilik seviyelerine uygun dikkatlice tasarlanmış görevler ve destekler gerektirir (Altınsoy, 2020). Bu kapsamlı yaklaşım, dil öğreniminin tüm yönlerinin ele alınmasını sağlar ve öğrencilere dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirebilmeleri için gerekli araçları sunar.

Bu öğretim yöntemlerinin ikinci dil eğitimine entegrasyonu, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına yanıt verebilecek dinamik ve uyarlanabilir bir öğretim stratejisi gerektirir. Çeşitli öğretim tekniklerini kullanarak ve gerçek dünyadaki dil kullanımına odaklanarak, ikinci dil öğretmenleri, öğrencilerinin yeni dillerinde etkili bir şekilde iletişim kurma becerilerini önemli ölçüde artırabilir. Bu bütüncül dil öğretim yaklaşımı, yalnızca akademik başarıyı desteklemekle kalmaz, aynı zamanda öğrencileri sınıf dışında, günlük yaşamlarında dili pratik bir şekilde kullanmaya hazırlar.

2.3.1. İkinci Dil Eğitiminde Ders İmecesı

İkinci dil eğitiminde, özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bağlamda, Ders İmecesı yaklaşımına dil eğitimi alanındaki eğitimcilerin ilgisi giderek artmaktadır. Ders İmecesı, öğretmenlere, anlamlı iletişim ve aktif öğrenci katılımına odaklanan dersler planlamak, uygulamak ve iş birliği yapmak için sağlam bir platform sunar (Kurt, 2016). Matematik veya fen temelli Ders İmecesı çerçevelerini yabancı dil öğretiminin benzersiz bağlamına uyarlayarak, eğitimciler rol oyunları, grup tartışmaları ve dijital araçların kullanımı gibi yenilikçi stratejileri keşfetme olanağı bulur. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu uyarlamalar içinde, öğretmen ekipleri, öğrencilerin konuşma akıcılığını veya okuduğunu anlama becerisini geliştirme gibi belirli dil öğrenme hedeflerini inceleyerek, hedef dilin otantik kullanımını teşvik eden dersler tasarlar (Dağ, 2014). Gözlem aşamasında, öğrenenlerin iletişimsel görevlerle nasıl etkileşimde bulunduğuna, dilbilgisel veya kelime dağarcığına dair yaşadıkları zorluklara ve sınıf içi etkileşimlerin nasıl geliştiğine dikkatle odaklanılır. Ders sonrası değerlendirmelerde ise görevlerin temposu, kültürel bileşenlerin entegrasyonu ve anlamlı diyalogların desteklenmesi için en etkili yöntemler detaylı bir şekilde ele alınır.

Ders İmecesı, dil öğretimi sürecine sağladığı çok yönlü katkılarla öne çıkan bir mesleki gelişim modeli olarak dikkat çeker. Bu yaklaşımın en önemli yönlerinden biri, teknolojik araçların öğretim sürecine bütüncül şekilde entegre edilebilmesidir. Sesli ve görüntülü kayıtlar ya da yapay zeka tabanlı platformlar, öğretmenler tarafından sınıf içine sorunsuz biçimde dahil edilebilir. Bu entegrasyon, öğrencilerin derse katılım düzeylerini ve etkileşimlerini gözlemleme ve değerlendirme fırsatı sunar (Tan-Chia vd., 2013). Bir diğer önemli katkı, öğretmenlerin derinlemesine gözlem yoluyla öğrencilerin yaşadığı bilgi yanlışlarını ya da dil öğrenimini zorlaştıran karmaşık yapıları fark edebilmeleridir. Özellikle dilbilgisi hataları ya da sosyopragmatik nüanslar gibi alanlarda öğretmenlerin farkındalığı artmakta; sonraki ders döngülerinde bu sorunlara daha bilinçli ve hedeflenmiş müdahalelerde bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin tipik dil öğrenme engellerine karşı daha duyarlı ve stratejik yaklaşabilmelerini sağlar.

Ayrıca, yansıtma sürecinde öğrenci geri bildirimlerinin aktif biçimde teşvik edilmesi, öğretmenlerin dil görevlerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını daha net bir şekilde görmelerine olanak tanır. Bu farkındalık, ders planlamasında daha öğrenci merkezli ve etkili kararlar alınmasına katkıda bulunur. Bu yönleriyle Ders İmecesı, öğrenci motivasyonu,

iletişimsel gereksinimler ve kültürel bağlamlar arasındaki ilişkiyi derinlemesine analiz etmeye olanak tanıyan güçlü bir yapı sunar (Kurt, 2016). Bu dinamik yapı hem öğretim uygulamalarının niteliğini artırmakta hem de dil bölümlerinde sorgulayıcı ve paylaşımcı bir öğretim kültürünün gelişmesine zemin hazırlamaktadır.

2.4. Yapay Zeka

Yapay zeka, “akıl yürütme, öğrenme, problem çözme, algılama ve karar verme” gibi insan zekasını simüle eden hesaplamalı yöntemleri ifade eder (Atanasova vd., 2022). Bu tanım, yapay zekanın tasarlandığı yeteneklerin genişliğinin, mantıksal işlemeden etkileşimli uygulamalara kadar uzandığını vurgular. Yapay zeka tabanlı sistemlerin temelinde, büyük miktarda veriyi işleme ve karar alma ya da metinsel çıktıları döngü olarak geliştirme yeteneği yatmaktadır. Yapay zekanın temel veri kaynağı, büyük veri olarak adlandırılan geniş ölçekli, çeşitli, sürekli güncellenen ve yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış veri kümeleridir. Bu veriler, sensörler, sosyal medya, dijital platformlar, kullanıcı etkileşimleri, kurumsal veri tabanları ve internet genelinden toplanabilir. Bu özellik, yapay zekayı karmaşık ve veri odaklı ortamlara son derece uygun hale getirir (Guan vd., 2020). Yapay zeka sistemlerinin yeni bilgilere uyum sağlama ve bu bilgiler ışığında evrimleşme kabiliyeti, çeşitli uygulamalarda etkinliklerini önemli ölçüde artırır. Yapay zeka 1956’da Dartmouth Konferansı’nda John McCarthy’nin “yapay zeka” terimini tanıtmamasıyla bir araştırma alanı olarak doğmuş ve 1990’larda internetin yaygınlaşması ve hesaplama gücünün artışıyla hızla gelişerek günümüzde sağlık, tarım ve eğlence gibi birçok sektörde geniş uygulama alanı bulmuştur (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021).

Teknolojinin olgunlaşması ve günlük uygulamalara daha fazla entegre olmasıyla, dikkatle ele alınması gereken etik, hukuki ve pedagojik sonuçlar da ortaya çıkmaktadır. Yapay zeka ana akım sınıflara girdiğinde tarafsızlık, veri gizliliği ve insan merkezli öğretim değerleriyle uyum sağlanması öncelikli konulardır (Kumar vd., 2023). Bu endişeler, yalnızca etkili değil, aynı zamanda eşitlikçi ve gizlilik ile etik standartlara saygılı yapay zeka teknolojilerinin geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koyar. Yapay zekanın eğitim ortamlarına entegrasyonu, insan odaklı öğretim yöntemlerini tamamlamak ve geliştirmek amacıyla dikkatlice yönetilmeli; geniş eğitim hedeflerini desteklerken etik veya hukuki standartlardan ödün verilmemelidir. Bu dengeli yaklaşım, yapay zekanın eğitimdeki tam potansiyelini ortaya çıkarırken, bu ileri teknolojik uygulamalara duyulan güven ve bütünlüğün korunmasında kritik bir rol oynayacaktır.

2.4.1 Yapay Zekanın Dil Eğitiminde Kullanımı

Yapay zeka teknolojileri, eğitimde hem öğretim süreciyle doğrudan ilgili hem de yapısal karar verme alanlarında dönüşüm yaratabilecek güçlü bir potansiyele sahiptir. Öğrencilerin verilerini analiz edebilen sistemler, içerik ve yöntemleri bireysel ihtiyaçlara göre uyarlayarak öğrenme deneyimini daha etkili ve esnek bir hale getirir (Mon vd., 2023). Öğrenme hızına ve tarzına duyarlı bu sistemler, öğretmenin yükünü hafifletirken öğrencinin gelişimini anlık olarak izleme ve destekleme imkanı sunar (Lampou, 2023).

Bu teknolojiler yalnızca öğrenme ortamını kişiselleştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerle etkileşime girerek öğrenme sürecini daha akışkan ve destekleyici kılar. Chatbotlar ve sanal asistanlar, doğal dil üzerinden gerçekleştirdikleri diyaloglarla açıklamalar sunabilir, soruları yanıtlayabilir ve öğrencinin ihtiyaç duyduğu anda ona uygun görevler önererek öğrenme sürecine katkı sağlayabilir (Akinwalere ve Ivanov, 2022; L. Chen vd., 2020). Değerlendirme süreçlerinde de benzer bir etki gözlemlenir. Makine öğrenimi tabanlı modeller, yazılı yanıtları ya da testleri kısa sürede analiz edebilir ve öğrencilere zamanında, tutarlı geri bildirimler sunabilir. Yazma gibi daha öznel alanlarda hala insan değerlendirmesine ihtiyaç duyulsa da, bu teknolojiler sürecin hızını ve kapsayıcılığını artırır (Nsoh vd., 2023).

Yönetimsel işlemler söz konusu olduğunda, yapay zeka desteği zamanlama, kaynak planlaması ya da veri temelli kararların alınması gibi alanlarda okul yöneticilerine somut kolaylıklar sunar. Böylece hem operasyonel verimlilik artar hem de karar süreçleri daha stratejik ve etkili hale gelir (Malik, 2024). Bu ilerlemelere rağmen, yapay zekanın eğitimde kullanımı önemli zorlukları da beraberinde getirir. Etik kaygılar, veri gizliliği, algoritmik adalet ve eğitim verilerinin temsili olmayan bir şekilde hazırlanması durumunda önyargılar var olmaya devam edecektir (Ahmad vd., 2020). Ayrıca, yapay zeka araçlarının aşırı kullanılması veya öğretmenlerin özerkliğinin, daha fazla “kara kutu” yazılımlarına güven duyulması lehine azaltılması durumunda, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin zarar görebilme riski bulunmaktadır (K. S. Chan ve Zary, 2019). Yapay zekadan sorumlu ve etkili bir şekilde yararlanmak için, yüksek teknoloji çözümleri ile insan merkezli pedagojik yaklaşımı dengede tutmak çok önemlidir. Bu denge, teknolojinin eğitimin vazgeçilmez insan unsurlarını desteklemek yerine, yerini almasını engelleyerek eğitimde teknolojinin faydalarını en üst düzeye çıkarmayı sağlar.

İnsan benzeri metinler üretme, soruları yanıtlama, makale yazma, kodlama görevlerini çözmeye ve yaratıcı anlatılar oluşturma yeteneğiyle ChatGPT, dünya çapında dikkat çekmiştir (Shen vd., 2023; Thorp, 2023). Derin öğrenme yöntemleriyle desteklenen bu model, dil öğretimi, öğretmen eğitimi ve daha geniş akademik bağlamlar dahil birçok alanda hızla benimsenmiştir (Zawacki-Richter vd., 2019). Pratik anlamda bu teknoloji, büyük miktarda bilgiyi neredeyse anında sentezleyerek eğitimcilerin ve öğrencilerin alakalı kaynaklar bulmasına, karmaşık fikirleri geliştirmesine veya hedeflenmiş pratik egzersizler oluşturmaya yardımcı olur.

ChatGPT, yalnızca birkaç gün içinde milyonlarca kullanıcıya ulaşarak en hızlı büyüyen tüketici uygulaması olmuştur (T. Wu vd., 2023). Eğitim özelinde ise, ChatGPT, makale yazmadan sınav ve ders içeriği oluşturmaya kadar dil tabanlı görevleri yerine getirebilir (Lo, 2023). Ancak kullanıcı deneyimi, büyük ölçüde giriş istemlerine bağlıdır. Bu da öğretmenlerin etkili ve bağlama uygun istemler oluşturma becerisini, yeni bir mesleki okuryazarlık boyutu haline getirmektedir. Nitekim, hassas, zengin istemler oluşturmaya öğrenen eğitimciler, ChatGPT'den daha doğru, incelikli ve yaratıcı çıktılar elde edebilir, böylece bu aracın günlük öğretim senaryolarındaki değerini artırabilir. Bu yeni beceri seti, dijital yetkinlik ve yapay zeka teknolojilerinin akademik ortamlara etkili entegrasyonu için ortaya çıkan kapsamlı ihtiyaçlarla uyum içindedir.

2.4.2. ChatGPT'nin Dil Öğretimi ve Öğreniminde Kullanımı

Esnek bir üretici model olarak öne çıkan ChatGPT, ikinci dil öğretiminde pek çok açıdan anlamlı fırsatlar sunar. Öğrenciler, hedef dillerinde bu araçla etkileşime girerek anında düzeltmeler ve genişletmeler alabilir; bu etkileşimler, otantik iletişim deneyimlerini desteklerken özellikle hata yapma korkusunu azaltarak öğrencilerin güven kazanmalarına yardımcı olur (Kohnke vd., 2023). Bu tür bir ortamda, öğrenciler daha rahat risk alabilir ve dili aktif biçimde kullanmaya teşvik edilir.

ChatGPT'nin sunduğu bir diğer imkan ise öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde zaman kazanmalarını sağlayan otomatik geri bildirim özelliğidir. Açık uçlu veya çoktan seçmeli sorular kolayca üretilebilirken, sistem dilbilgisi ve açıklık açısından değerlendirme yapabilir (Farrokhnia vd., 2024). Bu sayede tekrar eden görevler otomatikleştirildiğinde, öğretmenler bireysel geri bildirim vermeye, derslerini yenilemeye ya da öğrenciyle daha fazla etkileşim kurmaya daha fazla zaman ayırabilir. Aynı zamanda öğretim materyallerinin anlık ve ihtiyaca göre üretilmesi, öğrenme sürecinin esnekliğini önemli ölçüde artırır. Kültürel

deyimler ya da belirli kelime alanlarına odaklanan içerikler gerçek zamanlı oluşturulabilir; ayrıca belirli bir grubun seviyesine uygun metinler sunulabilir (Baskara ve Mukarto, 2023). Bu uyarlanabilir yapı, hem ileri düzey öğrencilerin zorlanmasını sağlar hem de yeni başlayanların erişebileceği, anlaşılır girdiler sunarak öğrenmeyi daha erişilebilir kılar. Bu potansiyellere rağmen, bazı eğitimciler yapay zekanın güvenilirliği, intihali teşvik etme olasılığı veya öğrencilerin aşırı şekilde yapay zeka tarafından üretilen içeriğe bağımlı hale gelmesi gibi etik ikilemler konusunda endişelerini dile getirmektedir (García-Peñalvo, 2023). Bununla birlikte, öğretmenler dijital yerliler olarak tanımlanan öğrenciler için motivasyonel yönü faydalı görmektedir: ChatGPT, yeni yazı türlerini veya iş birliğine dayalı görevleri denemeye teşvik ederek onların ilgisini ve yaratıcılığını artırabilir (Mohamed, 2024). Ayrıca, yapay zeka etkileşimlerinin anında gerçekleşmesi, sınıf dinamiklerini canlandırabilir ve öğrencilere dil becerilerini pratiğe dökme ve öğretmen müdahalesi olmadan anında geri bildirim alma konusunda yeni bir yol sunar.

Öğretmenlerin yapay zekayı sınıf ortamında etkili biçimde kullanabilmeleri için öncelikle bu teknolojilere yönelik güçlü bir hazırlığa sahip olmaları gerekir. Problem çözme, veriye dayalı öğretim yöntemleri geliştirme ve anlamlı geri bildirim sağlama gibi alanlarda yapay zeka araçlarından fayda sağlamak isteyen bir öğretmenin, bu araçlara ilişkin temel işleyişi ve potansiyel sınırlılıkları iyi kavraması beklenir (Arvin vd., 2023). Bu çerçevede geliştirilecek mesleki gelişim programlarının, öğretmenlere komut tasarımı, etik ilkeler ve ChatGPT'nin eleştirel kullanımı gibi konulara odaklanan modüller sunması, teknolojinin anlamlı biçimde sınıfa entegre edilmesini destekleyecektir.

Bu beceriler, öğretmenlerin sınıf içinde karşılaşılabilecekleri durumları yönetebilme kapasitelerini de artırabilir. Örneğin, öğrencilerin ChatGPT çıktılarının aynısını kopyalayarak kullanması gibi yanlış uygulamaların fark edilmesi, intihal kontrol sistemleri ya da zorunlu yansıtma görevleriyle denge sağlanarak akademik dürüstlüğü teşvik edebilir (Kovari, 2025). Bunun yanında, yapay zekadan gelen öneri ve geri bildirimlerin doğruluğunu ya da müfredatla olan uyumunu değerlendirme becerisi, öğretmenin pedagojik yetkinliğini koruyarak teknolojiyi tamamlayıcı bir araç olarak konumlandırmasını mümkün kılar. Öğretim süreçlerinin yaratıcı şekilde zenginleştirilmesi de bu çabanın bir parçasıdır. ChatGPT'nin senaryo, diyalog ya da seviyeye uygun okuma materyali üretme kapasitesi, öğretmenlere hızlı ve özgün içerikler geliştirme fırsatı sunar. Bu uygulamaların meslektaşlar arasında

paylaşılması ise sınıf içi yapay zeka kullanımını kolektif bir gelişim alanına dönüştürebilir (De Winter vd., 2023).

Ders İmecesi yaklaşımı ile ChatGPT arasında kurulabilecek potansiyel sinerji de bu bağlamda dikkat çekicidir. Öğretmenler, ChatGPT’den çeşitli ders planı taslakları alabilir, varsayımsal öğrenci yanıtlarını analiz edebilir ve bu çıktıları gerçek sınıf gözlemleriyle birleştirerek derslerini yeniden tasarlayabilir (Minh, 2021). Ancak bu süreçte yapay zekanın sağladığı kolaylıkların öğretmenin pedagojik sezgisi ve deneyimiyle dengelenmesi gerekir. ChatGPT, öğretim sürecinde yaratıcı fikirlerin filizlenmesine katkı sunabilir; fakat asıl değer, bu fikirlerin gerçek öğrenci ihtiyaçlarına göre dönüştürülmesinde yatar. Tüm bu süreçler içinde, ChatGPT’nin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunması ancak pedagojik kararların nihai olarak öğretmenin sorumluluğunda olduğunun açık şekilde vurgulanmasıyla mümkün olur. Yapay zeka, öğretmene fikir, içerik ve alternatif yollar sunabilir; ancak doğru olanı seçmek, bağlamı yorumlamak ve insan ilişkilerinin önceliğini korumak öğretmenin kendi uzmanlığına bağlıdır. Bu nedenle öğretmen eğitiminde dengeli bir yaklaşım benimsenmeli; teknolojik yeterlilikle birlikte eleştirel düşünme ve pedagojik karar verme becerileri de güçlendirilmelidir. Böylelikle ChatGPT, öğretmenin yerini alması gereken bir araç değil; tersine onun profesyonel becerilerini destekleyen bir ortak haline gelir.

Yapay Zeka ve ChatGPT’nin Öğretmen Gelişiminde Kullanımı

ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilen ve insanlarla doğal bir şekilde iletişim kurabilen, verilen sorulara veya girdilere yanıt olarak uygun cevaplar üretebilen bir yapay zeka sistemidir (T. Wu vd., 2023). Bilimsel çalışmalar, ChatGPT gibi yapay zeka dil modellerinin eğitimde hızla yükselişine dikkat çekmektedir. Bu olgu, hem mesleki gelişim hem de Ders İmecesi gibi uygulamalarda potansiyel genişlemelerle doğrudan bağlantılıdır; özellikle yabancı dil öğretimi süreçlerinde (Baskara ve Mukarto, 2023). ChatGPT’nin öğretmen gelişim programlarına entegrasyonu, eğitimcilere gelişmiş dijital okuryazarlık keşfetme, gelişen teknolojilerle etkileşim kurma ve modern sınıfların değişen taleplerini karşılamak için pedagojik yöntemler geliştirme konusunda yeni bir boyut sunar. Geleneksel iş birliğine dayalı ders planlama yöntemlerini yapay zeka odaklı içgörülerle birleştirerek, öğretmenler öğretim repertuarlarını genişletebilir ve çeşitli derslerde daha derin öğrenci katılımını teşvik edebilir.

2.4.3. Kişilik, Öğretmen Kimliği ve ChatGPT Kullanımı

Son zamanlardaki diyaloglar, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin -belirsizliğe tolerans veya yeniliğe açıklık gibi- kişilerarası dinamikleri anlamak, mesleki gelişime daha ince bir yaklaşım getirerek, öğretmenlerin ChatGPT kullanımına zorlanmadan veya tamamen rehbersiz bırakılmadan dahil olmalarını sağlamaktadır (Khan vd., 2014). Kişilik odaklı eğitim modüllerinin dahil edilmesi, eğitimcilere konfor alanlarını tanımlama, uygun kullanım sınırlarını saptama ve temkin ile merakı dengeleyen bir bakış açısı geliştirme konusunda yardımcı olabilir (Biswas vd., 2022).

Öğretmen eğitimindeki gelecekteki yönelimler, yapay zeka eğitiminin kişiselleştirilmesine, farklı “hazır bulunuşluk profillerinin” desteklenmesine ve öğretmenlerin yapay zeka entegrasyonu ile ilgili başarı hikayelerini veya potansiyel problemleri paylaşacakları uygulama topluluklarının oluşturulmasına odaklanabilir (Shen vd., 2023). Bu kişiselleştirilmiş yaklaşım, eğitimcilerin farklı geçmişlere, teknolojik deneyimlere ve öğretim hakkında farklı inançlara sahip olduğunu kabul etmektedir. Kişilik, kimlik ve teknoloji kullanımı arasındaki kesişim, öğretmenlerin yapay zeka tabanlı öğrenme araçlarına nasıl yaklaştıklarını, onlara nasıl uyum sağladıklarını veya direnç gösterdiklerini şekillendiren verimli bir alan olarak öne çıkmaktadır (Bakhadirov vd., 2024). Bu faktörleri tanıyıp destekleyici ağlar geliştirerek, öğretmen eğitim programları ChatGPT’nin her bir eğitimcinin mesleki kimliği ve konfor seviyeleriyle uyumlu, etkili ve etik bir şekilde kullanılmasını sağlayabilir.

ChatGPT’nin eğitim alanında hızla yükselişi hem dikkate değer fırsatlar hem de zorluklar ortaya koymaktadır. Bu yapay zeka modelinin gelişmiş ders planlama, gerçek zamanlı geri bildirim ve yaratıcı öğrenci katılımı potansiyelinden yararlanılması, öğretmenlerin hazır bulunuşluğu, kurumsal destek ve etik kaygıları göz önünde bulunduran, insan uzmanlığının merkezi rolünü vurgulayan sürekli mesleki öğrenimle mümkündür.

2.5. Türkiye’de Ders İmecesi ve Yapay Zeka Entegrasyon Üzerine Çalışmalar

Öğretmenlerin yapay zekayı güvenli ve etik bir biçimde sınıfa entegre etmeleri konusunda duydukları belirsizlik, mesleki gelişim programlarında bu alana özel yapılandırılmış içeriklere olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Türkiye’deki mevcut öğretmen yetiştirme programlarında dijital okuryazarlık ve yapay zeka uygulamalarına dair etik ilkeleri kapsayan modüllerin eksikliği dikkat çekmektedir (Baki, 2012; Bütün, 2019). Bununla birlikte, Ders İmecesi grup temelli bir yansıtma süreci gerektirse de geleneksel okul

kültürlerinin öğretmenleri yalnız çalışmaya yönlendirmesi ya da eleştirilme endişesi yaratması, sürecin doğasına zarar verebilmektedir (Eraslan, 2008). Bu nedenle, açık iletişimi ve işbirlikçi problem çözme süreçlerini destekleyen bir okul kültürü yaratılması, yöntemin başarısı açısından belirleyicidir.

Yetersiz dijital altyapı da önemli bir engel olarak öne çıkmaktadır. Bazı okullarda teknolojik donanımın eksikliği, yapay zeka araçlarının sınıf ortamına istikrarlı ve sürdürülebilir biçimde entegre edilmesini zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda, güçlü bir teknoloji altyapısının sağlanması, uygulamaların verimli ve etkili olabilmesi için kritik önem taşır. Benzer şekilde, öğretmenlerin standart müfredatın katı zaman çizelgelerine uymak zorunda hissetmeleri, yeni araçlarla deney yapmaları ya da Ders İmecesi döngülerine zaman ayırmalarını kısıtlayabilir. Daha esnek bir müfredat anlayışı, öğretmenlerin yapay zeka araçlarını etkili biçimde entegre etmelerine olanak tanıyacak yenilikçi öğretim uygulamalarının önünü açabilir. Yine de Türkiye bağlamında yürütülen öncü çalışmalar, bu alanlarda mümkün olan sinerjiyi görünür kılmaktadır. Örneğin, yapay zeka tabanlı görevleri planlayan, bunların uygulanışını gözlemleyen ve elde edilen öğrenme çıktıları üzerine birlikte düşünen öğretmen adaylarını içeren mikro öğretim temelli bir Ders İmecesi yaklaşımı, hızlı ve veri temelli iyileştirmeler sağlayabilir (Boran ve Tarım, 2016; Chokshi ve Fernandez, 2005). Bu süreçte öğretmenler, geliştirilen görevlerin öğrencilerin gerçekten dil yeterliliklerini veya matematiksel problem çözme becerilerini artırıp artırmadığını ya da öğrencilerin yalnızca yapay zekanın sunduğu yanıtları pasif şekilde kabul edip etmediğini değerlendirme şansı bulabilirler. Türkiye’de öğretmen eğitimine ChatGPT’nin entegre edilmesi ve bunun yapılandırılmış bir Ders İmecesi modeliyle birleştirilmesi, dijital yeniliklerin yerel pedagojik anlayışlarla buluşmasını sağlayarak yansıtıcı uygulamaların gelişimine güçlü bir zemin hazırlayabilir (Budak vd., 2011). Zaman kısıtlamaları, öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve ulusal eğitim politikalarıyla uyum gibi bazı sınırlılıklar devam etse de bu tür bir yaklaşımın daha derin, teknolojiyle desteklenen öğrenme deneyimlerine kapı aralayacağı açıktır.

Eğitimde Sinerji

Etkili mesleki gelişim, öğretmenlerin gerçek sınıf verilerini analiz ettiği, algılarını paylaşp tartıştığı ve yöntemlerini döngüsel olarak revize ettiği katılımcı, meslektaşça bir ortam gerektirir (Dağ, 2014). Ders İmecesi, böyle bir modelin öne çıkan bir örneği olarak, teorik bilgi ile pratik müdahaleler arasında güçlü bağlar kurmaktadır. Bununla birlikte,

ChatGPT'nin eğitime dahil edilmesi, öğretmenlerin mesleki öğreniminin yalnızca konu bilgisi güncellemelerini ve aktif öğrenme pedagojik yaklaşımlarını değil, aynı zamanda yapay zekanın fırsatlarını ve sınırlamalarını anlamayı da içermesi gerektiğini gösterir. Özellikle ikinci dil eğitiminde Ders İmecesini, yapay zekanın yaratıcı yeteneklerini anlamlı ve bağlama uygun görevler üretmek için entegre edebilir. Ancak öğretmenler, yapay zekaya aşırı bağımlılık ve etik endişeler gibi potansiyel dezavantajlara karşı dikkatli olmalıdır. Türkiye gibi bağlamlarda, öğretmen eğitimi gelecekte hem Ders İmecesini hem de yapay zeka tabanlı kaynakları entegre ederek, gerçekten işbirlikçi ve veri odaklı öğretim iyileştirmelerine olanak sağlayabilir. Bu sayede mesleki gelişim programlarının, ChatGPT kullanımını değerlendirme, yapay zeka araçlarının yaratıcı bir şekilde kullanımı ve sınıf temelli araştırma döngülerinin genişletilmesini içerecek şekilde evrilmesi beklenebilir.

Mesleki gelişim, Ders İmecesini, ikinci dil öğretimi metodolojileri ve yapay zeka entegrasyonu gibi bileşenler arasındaki sinerji, güçlü ve öğrenci merkezli öğrenme ortamları geliştirme potansiyeli taşımaktadır. Anlamlı eğitim reformunun temelinde, döngüsel yansıma ve güçlü işbirlikçi yapılarla şekillenen derin öğretmen öğrenimi yatar (Altınsoy, 2021). Bu birbirine bağlı gelişmeleri benimseyerek, eğitimciler, kurumlar ve politika belirleyiciler hem öğretmen hem de öğrenci çıktılarını sürekli olarak yükselten, daha etkili ve geleceğe hazır bir eğitim sistemi için çaba gösterebilirler. Bu bilgiler ışığında yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında ilerleyen öğretmen adaylarının mesleki gelişimini kapsayan yapay zeka ile desteklenmiş Ders İmecesini metodunun etkinliği hakkında detaylı bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu çalışma, Japonya kökenli bir mesleki gelişim modeli olan “Ders İmecesı (Lesson Study)” yönteminin İngilizce öğretmen adaylarının eğitime adapte edilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Ders İmecesı modeli, öğretmenlerin profesyonel becerilerini geliştirmede etkili bir araç olarak, öğretim uygulamalarını inceleme, iyileştirme ve öğrenci öğrenimini destekleme hedefiyle öne çıkmaktadır. Mesleki gelişim, öğretmenlerin eğitim süreçlerine aktif olarak katıldığı ve iş birliği içerisinde yeni stratejiler geliştirdiği bir döngüyü ifade eder. Bu bağlamda, Ders İmecesı modeli, öğretmen adaylarının sınıf ortamında etkili öğretim uygulamaları gerçekleştirmeleri, öğrencilerle etkileşimlerini güçlendirmeleri ve mesleki yeterliliklerini artırmaları açısından önemli bir potansiyele sahiptir.

Araştırmanın temel amacı ise yapay zeka entegrasyonu ile desteklenen Ders İmecesı yönteminin, İngilizce öğretmen adaylarının öğrenci öğrenme süreçlerine yönelik farkındalıklarını artırma, sınıf yönetimi stratejilerini geliştirme ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirme üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Aynı zamanda, yapay zeka tabanlı araçların ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine entegrasyonu, adayların yenilikçi yaklaşımları deneyimlemelerine ve mesleki gelişimlerine katkı sağlama potansiyelini incelemektedir. Ayrıca, ChatGPT’nin sağladığı destek, öğretmen adaylarının araştırma dersleri üzerindeki iş birliği süreçlerini daha verimli hale getirmekte ve farklı bakış açıları kazanmalarını kolaylaştırmaktadır.

İlgili bölümde, araştırmanın yöntemi ve tasarımı detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. İlk olarak, katılımcı grubu ve veri toplama araçları açıklanmış, ardından araştırmanın gerçekleştirildiği bağlam tanımlanmıştır. Çalışma sürecinde kullanılan Ders İmecesı döngüleri, öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde nasıl bir iş birliği gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bir diğer önemli boyutu, Ders İmecesine entegre edilen yapay zeka teknolojisinin, öğretmen adaylarının karar alma ve strateji geliştirme süreçlerine etkilerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda, ChatGPT, ders planlarının oluşturulması ve iyileştirilmesi aşamalarında adaylara destek sağlayarak, süreçte ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelmelerine katkıda bulunmuştur. Ders İmecesı yönteminin uygulama süreci, öğretmen adaylarının sınıf ortamında karşılaştıkları gerçek problemleri analiz etmelerine, bu problemlere çözüm önerileri geliştirmelerine ve bu

önerilerin uygulanabilirliğini değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, süreç boyunca elde edilen veriler, adayların profesyonel gelişim süreçlerini daha yakından incelemek ve yapay zeka entegrasyonunun bu süreçte katkılarını değerlendirmek amacıyla nitel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın kapsamı, yalnızca öğretmen adaylarının bireysel mesleki gelişimlerini değil, aynı zamanda grup dinamikleri ve iş birliği süreçlerini de kapsamaktadır.

Bu bölüm, araştırma sürecinde izlenen yöntem ve tasarıma ilişkin detaylı bir yol haritası sunmaktadır. Katılımcıların seçimi, uygulama süreci, kullanılan veri toplama araçları ve analiz yöntemleri detaylandırılarak, araştırmanın dayandığı temel yöntemsel çerçeve ortaya konulmaktadır. Bu çerçevenin araştırmanın genel amacına ve literatürdeki mevcut boşluklara nasıl katkıda bulunduğu da tartışılmaktadır. Bölüm, metodolojik sınırlılıkların ve genel bir özeti sunulmasıyla tamamlanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Ders İmecesi gibi çok yönlü ve katılımcı temelli bir öğretmen gelişim modelini anlamaya yönelik olarak nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin ya da grupların sosyal ve insani problemlere atfettiği anlamları doğal bağlamlarında ortaya çıkarmayı amaçlar (Creswell, 2007; Denzin ve Lincoln, 2011). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının Ders İmecesi sürecindeki deneyimlerini derinlemesine incelemek ve sürecin doğasını anlamak amacıyla bu yaklaşım uygun görülmüştür.

Araştırmaya altı İngilizce öğretmen adayı gönüllü olarak katılmış ve staj programları kapsamında Ders İmecesi döngülerini gerçek sınıf ortamlarında uygulamıştır. Araştırma dersleri sırasında stajdan sorumlu öğretmenler yalnızca gözlemci rolünde yer almış; araştırmacı da tüm süreç boyunca gözlemci konumunda kalmış, hiçbir şekilde sürece müdahale etmemiştir. Planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına dair tüm toplantılar çevrimiçi olarak Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilmiş ve araştırmacı bu toplantılarda da gözlemci olarak bulunmuştur.

Veri toplama süreci boyunca çeşitli kaynaklardan zengin içerikli veriler elde edilmiştir. Bu kaynaklar arasında planlama ve değerlendirme toplantılarının ses kayıtları, katılımcıların uygulama sırasında doldurduğu gözlem formları, süreç sonunda yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve ChatGPT kullanımına dair oturum kayıtları yer almaktadır. Gözlem formları, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve materyal kullanımı gibi temalara odaklanmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Görüşmeler ise

öğretmen adaylarının Ders İmecesi sürecine ve ChatGPT entegrasyonuna ilişkin algılarını ve önerilerini daha derinlemesine ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. ChatGPT oturumları, öğretmen adaylarının ders değerlendirme toplantılarında iyileştirme önerileri almak amacıyla kullanılmıştır. Katılımcılar, bu öneriler üzerine birlikte düşünmüş ve yapay zekadan gelen katkıları derslerin yeniden tasarımı sürecinde yaratıcı bir araç olarak değerlendirmiştir. Bu etkileşimler, sürecin zenginleşmesine ve farklı bakış açılarıyla yeniden yapılandırılmasına imkan tanımıştır. Tüm bu veriler, araştırmanın doğasına uygun biçimde indüktif analiz süreciyle değerlendirilmiştir. Veriler, önce yazılı olarak transkribe edilmiş, ardından Atlas.ti yazılımı kullanılarak açık, kavramsal ve eksen kodlamaları uygulanmıştır. Kodlama süreci boyunca, katılımcıların süreç içinde odaklandıkları temalar ve uygulama sırasında kendiliğinden ortaya çıkan durumlar dikkate alınarak veri odaklı bir analiz yolu izlenmiştir. Araştırma, planlama aşamasında öngörülen yapının esnek bir şekilde ilerlemesine imkan tanıyarak, nitel yaklaşımın doğasına uygun biçimde tamamlanmıştır. Bu bütüncül analiz yaklaşımı, öğretmen adaylarının bireysel gelişimleri ve meslektaşlarıyla olan etkileşimleri üzerine çok katmanlı bir bakış açısı sunmuştur.

3.2.Araştırma Tasarımı

Bu çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişimini desteklemek amacıyla uygulanan Ders İmecesi yönteminin etkileri, durum çalışması deseni temel alınarak incelenmiştir. Durum çalışması, nitel araştırma yöntemleri arasında bağlam ve fenomen arasındaki etkileşimin derinlemesine incelendiği bir yöntem olarak öne çıkar. Özellikle, bir fenomenin doğal bağlamında detaylı bir şekilde araştırılmasını sağlayan bu yöntem, öğretmen adaylarının Ders İmecesi sürecindeki deneyimlerini anlamak için ideal bir yaklaşım sunmaktadır.

Durum çalışması deseni, bir birey, grup ya da olgunun derinlemesine analizine dayalı bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir. Creswell (2007), durum çalışmasını bir ya da birden fazla olgunun zaman içinde detaylı bir şekilde incelendiği, çeşitli veri toplama araçlarıyla desteklenen ve derinlemesine analiz imkanı sunan bir yöntem olarak açıklamaktadır. Bu yöntemde bağlamın, fenomeni anlamada kritik bir öneme sahip olduğu belirtilir. Yin (2009) ise durum çalışmasını, bağlam ve fenomen arasındaki sınırların belirgin olmadığı durumlarda kullanılan bir yöntem olarak tanımlar ve bu yöntemin, geniş veri kaynaklarını ve üçlü doğrulama (triangulation) gibi süreçleri kapsadığını ifade eder.

Bu araştırmada, Ders İmecesı yöntemi, öğretmen adaylarının doğal sınıf ortamında yürüttükleri uygulamalar temel alınarak incelenmiştir. Katılımcılar, staj yaptıkları okullarda ders planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren 8 Ders İmecesı döngüsünü tamamlamışlardır. Her bir döngü, ders planlama ve hedef belirleme toplantısı, araştırma dersinin uygulanması ve ders sonrası değerlendirme toplantısı aşamalarından oluşmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde toplamda 8 ders planlama toplantısı, 8 araştırma dersi ve 8 değerlendirme toplantısı düzenlenmiştir.

Durum çalışması deseni, öğretmen adaylarının Ders İmecesı sürecindeki deneyimlerini, sınıf içi uygulamalarını ve mesleki gelişimlerini detaylı bir şekilde anlamaya yönelik zengin bir çerçeve sunmuştur. Bu yöntem sayesinde, Ders İmecesı yönteminin öğretmen adaylarının hem bireysel hem de meslektaşlarıyla iş birliği içinde öğrenme süreçlerine katkıları kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Ayrıca, ChatGPT'nin süreçte bir katılımcı gibi kullanılması, yapay zeka entegrasyonunun pedagojik uygulamalara olan etkisini değerlendirmek için yeni bir boyut sunmuştur.

3.3. Araştırmanın Bağlam ve Katılımcıları

Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nde öğrenim görmekte olan altı dördüncü sınıf İngilizce öğretmen adayının mesleki gelişim süreçlerini Ders İmecesı yöntemiyle incelemiştir. Katılımcılar, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü öğrencileri arasından gönüllülük esasına göre ve rastgele seçilmiştir. Katılımcı öğretmen adayları, anonimliklerinin korunması ve verilerin sistematik bir şekilde sunulabilmesi amacıyla K1, K2, K3... şeklinde kodlarla tanımlanmıştır. Seçim sürecinde grup içi çeşitliliği artırmak amacıyla rastgelelik ilkesi benimsenmiş; akademik başarı açısından dengeli, cinsiyet dağılımı olarak iki erkek ve dört kadından oluşan bir grup oluşturulmuştur. Tüm katılımcılar, üniversitenin standart staj programını takip eden ve daha önce Ders İmecesı yöntemiyle karşılaşmamış öğretmen adaylarıdır. Katılımcılar, araştırma sürecinin başlangıcında Ders İmecesı modelinin işleyişi, ders planlama aşamaları, öğretim yöntemleri, gözlem ve değerlendirme süreçleri hakkında ayrıntılı bilgilendirme oturumlarına katılarak temel bilgi sahibi olmuşlardır.

Araştırma dersleri, öğretmen adaylarının staj programı kapsamında yer alan Meram Şehit Pilot Ayfer Gök Ortaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar haftalık toplam altı ders saati (yaklaşık 40 dakika x 6) boyunca, okulun mevcut ders akışına ve müfredatına uygun olarak 7. ve 8. sınıflarda yürütülmüştür. Derslerin yürütüldüğü okulda sınıf mevcutları

genellikle 25 öğrenciyi aşmaktadır. Geleneksel oturma düzenine sahip olan sınıflarda sıralar tahtaya dönük dizilmiş olup bu durum öğretim etkinliklerini kolaylaştırırsa da öğrenci katılımını teşvik edecek ek yöntemlerin kullanılmasını gerektirmiştir.

Okulun teknolojik altyapısı, tüm sınıflarda bulunan akıllı tahta, projeksiyon cihazı, bilgisayar ve ses sistemleriyle yeterli seviyededir; ancak bu ekipmanların kullanımı öğretmen adaylarının inisiyatifine bırakılmış, süreçte herhangi bir zorunluluk getirilmemiştir. Ayrıca sınıflarda farklı milletlerden, özellikle Suriyeli mülteci öğrencilerin varlığı dil bariyerleri ve kültürel çeşitlilik nedeniyle öğretmen adaylarının ek önlemler almalarını gerektirmiş, kapsayıcı eğitim stratejileri ve alternatif öğretim yöntemleri geliştirme konusunda öğretmen adaylarına önemli deneyimler sağlamıştır. Araştırma ortamının bulunduğu bölge, farklı sosyoekonomik profillere sahip ailelerden oluşmaktadır ve sınıflar akademik başarı, motivasyon düzeyi ve derse ilgi açısından çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik, Ders İmecesi sürecinin farklı bağlamlarda nasıl işlediğini değerlendirme imkanı sunmuştur. Katılımcılar, kalabalık sınıflarda bireysel katılımı sağlamak ve düşük motivasyona sahip öğrencilerin ilgisini çekmek için oyun tabanlı uygulamalar ve grup çalışmaları gibi farklı öğretim stratejilerini kullanmış, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik çözümler geliştirmiştir. Geliştirilen stratejiler yalnızca akademik başarı odaklı olmayıp, öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını da gözetten bir anlayışla oluşturulmuştur.

Bu çalışma başlamadan önce üniversitenin ilgili etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, gönüllülük esası, verilerin gizliliği ve çalışma sürecinde dış etkilere bağımsız olarak özgün görüşlerini rahatça ifade edebilecekleri konusunda açık bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın yürütücüsü, süreç boyunca katılımcıların fikirlerine veya uygulamalarına müdahale etmeden, tüm Ders İmecesi döngülerini ve toplantıları yalnızca gözlemlemiş, toplantıların düzenlenmesini ve son görüşmelerin yapılmasını sağlamıştır. Öğretmen adaylarının uygulamalarda kullanmak üzere ChatGPT'yi kullanmaları konusunda herhangi bir zorunluluk getirilmemiş, ancak ders değerlendirme toplantılarında standart bir prompt yardımıyla ChatGPT'den iyileştirme önerileri almaları teşvik edilmiştir. Katılımcılar, ChatGPT önerilerini sınıflarında deneyimleyip ardından bunların pratik uygulanabilirliğini değerlendirmişlerdir.

Grup büyüklüğü, öğretmen adaylarının etkileşimlerini, katılım düzeylerini ve Ders İmecesi sürecindeki mesleki gelişimlerini detaylı gözlemlemek için ideal kabul edilmiştir. Fakültenin standart staj grupları büyüklüğü olan altı kişilik katılımcı sayısı, veri çeşitliliği

sağlarken potansiyel devamsızlık gibi aksaklıkların önüne geçmede de etkili olmuştur. Uygulamaların farklı sınıf profilleriyle yürütülmesi, öğretmen adaylarının farklı bağlamlarda strateji geliştirme ve uygulama esnekliğini artırmış, Ders İmecesı yönteminin çeşitli koşullar altında uygulanabilirliğini test etme imkanı sunmuştur. Bu çeşitlilik, katılımcıların mesleki yeterliliklerini geliştirmelerinde ve uygulamalarda karşılaşılan zorluklara çözüm üretme becerilerini güçlendirmelerinde etkili bir rol oynamıştır.

3.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırma sürecinde araştırmacı, temelde üç farklı rolü (eğitmen, gözlemci ve geleneksel araştırmacı) üstlenerek süreci yönetmiştir. İlk olarak, “eğitmen” kimliğiyle hareket ettiği aşamada, Ders İmecesı modelinin tanıtımını yapmak ve katılımcıların bu modelin yapısını kavramalarını sağlamak üzere kapsamlı bir bilgilendirme oturumu düzenlemiştir. Bu oturumda, Ders İmecesı uygulamasının nasıl bir planlama süreciyle yürütüleceğı, hangi aşamalardan geçileceğı ve öğretmen adaylarının birbirleriyle ne şekilde iletişim kuracakları gibi temel noktalar üzerinde ayrıntılı biçimde durulmuştur. Böylelikle katılımcılar, kuramsal çerçeveyi öğrenerek planlama, uygulama ve değerlendirme safhalarına daha donanımlı olarak dahil olma fırsatı elde etmişlerdir. Bu başlangıç eğitimi, Ders İmecesının genel işleyişine dair ortak bir kavrayış geliştirmeye hizmet etmiş ve katılımcıların, ilerleyen aşamalarda görevlerini yerine getirirken paylaştıkları sorumluluğun bilincinde olmalarını kolaylaştırmıştır.

Araştırmacının ikinci rolü, Ders İmecesı döngüsü içerisinde planlama ve ders sonrası değerlendirme toplantılarını gözlemleyen bir katılımcı olmaktır. Burada araştırmacı, katılımcılar tarafından paylaşılan fikirleri ve tartışmaları yakından izleyerek gerekli veri toplama faaliyetlerini gerçekleştirmiştir. Ancak bu süreçte, bağımsız düşünme ve sorumluluk alma imkanlarını desteklemek amacıyla katılımcıların tartışmalarına doğrudan katkıda bulunmamıştır. Müdahale etmeksizin yürütölen gözlemler sayesinde, katılımcıların grup dinamikleri ve karşılıklı etkileşim biçimleri doğal haliyle kaydedilebilmiştir. Bu tarafsız tutum, karar alma süreçlerinin bütönlüğünü korumuş, katılımcıların özgün düşöncelerini formöle etmelerine imkan sağlamıştır.

Son olarak, araştırmacı, geleneksel araştırmacı rolüyle katılımcı seçiminden veri analizine kadar uzanan birçok görevi üstlenmiştir. Ders İmecesı modeline dayalı toplantılara düzenli biçimde katılarak ayrıntılı gözlem notları tutmuş, ders uygulamaları esnasında elde edilen kayıtları bir araya getirmiş ve tüm katılımcılarla yürütölen görüşmeleri sistematik

biçimde incelemiştir. Bu bağlamda, toplanan verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak adına her aşamayı yakından takip etmiş, nitel analiz yöntemlerini kullanarak Ders İmecesini sürecinin etkililiğini değerlendirmiştir. Böylece, katılımcıların deneyimleri ile süreçteki gelişmeleri bütüncül bir bakış açısıyla ele almış ve nihayetinde, elde edilen bulgular ışığında Ders İmecesinin yaklaşımının sonuçlarını ortaya koymuştur. Sürecin doğal akışına bilhassa müdahale etmeden yalnızca gözlem yapmayı tercih eden araştırmacı, tarafsız duruşunu sürdürerek katılımcıların özgün katkıları sunabileceği bir ortam yaratılmasına destek olmuştur.

3.4.1. Ders İmecesinin Süreci

Bu araştırma, kökleri Japonya’da bulunan ve uluslararası literatürde “Lesson Study” adıyla tanınan Ders İmecesinin Profesyonel Gelişim Modeli’nin, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim uygulamalarına ne ölçüde uyarlanabileceğini ele almaktadır. Araştırmanın temel hedefi, özgün modelin esaslarına mümkün olduğunca sadık kalarak, Türkiye bağlamında ortaya çıkan kurumsal ve politik sınırlılıkları da gözetmek suretiyle, yerel ihtiyaçlara uyumlu bir Ders İmecesinin deneyimi ortaya koymaktır. Bu uyarlama sürecinde, literatürdeki çok çeşitli Ders İmecesinin uygulamalarından yararlanılmış, ancak uygulamanın yapısal çerçevesi belirlenirken Türkiye’deki devlet okullarının müfredat sıralamasına uyma gerekliliği özellikle göz önünde bulundurulmuştur. Söz konusu müfredat uyumu, öğrencilerin derslerinde herhangi bir aksama yaşamaması için benimsenmiş olup, Ders İmecesinin modelinin doğasında bulunan esnek planlama ilkesine karşın, pratikte müfredata sadık kalacak şekilde tasarım yapılmıştır.

Bu çalışma, 2024-2025 akademik yılı güz yarıyılı boyunca planlı bir takvime bağlı olarak yürütülmüştür. Ders İmecesinin süreci, öncelikle çalışmada yer alacak katılımcıların belirlenmesi ve çalışmayı yürütecek Ders İmecesinin grubunun oluşturulmasıyla başlamıştır. Sonraki aşamalarda, önce kuramsal içerikli bir eğitim verilmiş, ardından uygulamaya dayalı pratik etkinliklere geçilmiştir. Araştırma boyunca, katılımcıların her aşamadaki deneyimleri dikkate alınmış ve modelin yerel bağlama uygunluğu değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3.4.2. Teorik Aşama

Çalışmanın teorik aşaması bir hafta sürmüş ve bu süreçte katılımcılara Ders İmecesinin temel felsefesi, uygulama adımları, gözlem yöntemleri ve değerlendirme tekniklerine dair eğitim verilmiştir. Eğitim süreci, zoom üzerinden yürütülmüş; oturumun tamamı kaydedilmiştir. Eğitim, önceden hazırlanmış ayrıntılı bir PowerPoint sunumu ile LS Alliance tarafından sağlanan örnek ders videolarının izlenmesi ve analiz edilmesi yoluyla

zenginleştirilmiştir. Bu kapsamlı teorik içeriğin amacı, katılımcıları Ders İmecesı modelini bütüncül bir şekilde kavrayabilecek düzeye getirmek, modelin dayandığı ilkeler hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirmelerini sağlamak ve olası uygulama süreçleri hakkında kuramsal bir çerçeve sunmaktır.

Eğitim içeriğinin ana bileşenleri, öncelikle Ders İmecesı sürecinin genel tanımı ile başlamış ve modelin uluslararası literatürdeki konumu, geçmişı ve önemine vurgu yapılmıştır. Devamında, araştırma derslerinin rolü üzerinde ayrıntılı şekilde durulmuş; hedef belirlemenin, müfredatla uyarılmanın ve ders planlarını tasarılmanın nasıl yapılması gerektiğine ilişkin yöntemler paylaşılmıştır. Öğrenci öğrenme sürecini gözlemleme ve değerlendirmeye yönelik teknikler ise yine bu oturumlar sırasında uygulamalı örnekler eşliğinde tanıtılmış, böylelikle katılımcıların kendi sınıflarına bu yöntemleri nasıl entegre edebilecekleri somut örnekler üzerinden tartışılmıştır. Son olarak, araştırma dersi analiz sürecinde ortaya çıkabilecek eksikliklerin nasıl gözlemleneceğı, revizyon önerilerinin hangi ölçütlere göre geliştirileceğı ve sonraki derslerde bu çıkarımların nasıl uygulanabileceğı, modelin sürdürülebilirliğı açısından detaylı biçimde işlenmiştir.

Bu hazırlık süreci, hem teorik bilgilerin pekiştirilmesi hem de katılımcıların ortak planlama, gözlem ve yansıma aşamalarına zihinsel olarak hazır hale gelmesi açısından önem arz etmiştir. Bu aşamada, Ders İmecesı modelinin paylaşımcı ve işbirlikçi yaklaşımına uygun olarak, katılımcıların kendi mesleki deneyimlerini süreçle ilişkilendirebilmelerine imkan tanınmıştır.

3.4.3. Pratik Aşama

Teorik eğitimi tamamlayan katılımcılar, pratik aşamada sekiz adet Araştırma Dersi uygulaması gerçekleştirmiştir. Sekiz hafta boyunca, haftada altı ders olmak üzere planlanan uygulamalar kapsamında, katılımcılar her Araştırma Dersi öncesinde toplanarak ortak hedefler belirlemiş, ders planlarını detaylı şekilde hazırlamış ve müfredatla uyumluluğı titizlikle göz önünde bulundurmuştur. Uygulama aşamasında, planlanan dersler gerçek sınıf ortamında işlenmiş, katılımcılar arasında sorumluluk paylaşımı yapılarak gözlem formları kullanılmış ve dersteki gözlemlerin sistematik biçimde kaydı tutulmuştur.

Her Araştırma Dersi uygulamasının bitiminde, katılımcıların kendi bireysel gözlemleri ile ChatGPT'nin sunduğı yönlendirici öneriler rehberliğinde “Ders Değerlendirme Toplantıları” düzenlenmiştir. Bu toplantılar, uygulanan derslerin güçlü yönlerinin takdir

edilmesi ve zayıf yönlerinin tespit edilerek geliştirilmesi bakımından oldukça yapıcı bir platform sunmuştur. Toplantılarda, bir sonraki Araştırma Dersi uygulamasına dair iyileştirici düzenlemeler ve yenilikçi fikirler üretilmesi hedeflenmiş, böylelikle sürekli bir gelişim döngüsü oluşturulmuştur. Süreç içinde kullanılan ve sabit bir kalıba sahip olan ChatGPT prompt'ı şu şekilde formüle edilmiştir:

“Merhaba, ben ortaokul ... sınıflara ders planlayan ve bu dersi anlatan bir İngilizce öğretmeniyim. Çalışmamızı bir grup öğretmenle lesson study metodu ilkelerine göre gerçekleştirmekteyiz. Bu hafta anlattığımız konu Bu planın ... aşamasında aşağıdaki sorunu yaşadık: Bu sorunu aşabilmek, dersimizi zenginleştirebilmek ve daha verimli hale getirebilmek için bize ChatGPT'nin önerisi ne olurdu?”

Katılımcılar, Araştırma Dersi uygulamalarında sürece dair değerlendirmelerini belirli alt başlıklar üzerinden yapmıştır. Bu başlıklar; planlama ve hazırlık, öğretim yöntemleri, öğrenci öğrenimi ve katılımı, sınıf yönetimi, pedagojik içerik bilgisi ve son olarak öğretim materyalleri ve teknoloji kullanımı olmuştur. Özellikle kalabalık sınıflarda ders yürütmenin getirdiği güçlükler ve teorik bilgilerin uygulama safhasında yaşanan uyarlanma problemleri, pratik aşamanın en belirgin zorluklarından sayılmıştır. Bununla birlikte, katılımcılar arasındaki güçlü iletişim ve iş birliği anlayışı sayesinde bu zorluklar aşılmaya çalışılmış; öğretmenler, birbirlerinin deneyimlerine kulak vererek ve farklı bakış açılarını sentezleyerek kendi uygulamalarını zenginleştirme fırsatı bulmuştur.

3.4.4. Katılımcıların Etkileşimi

Uygulama süreci boyunca katılımcılar, Zoom üzerinden düzenli haftalık toplantılar gerçekleştirmiş ve bu toplantılarda koordinatörlük ve yazıcılık rollerini sırayla üstlenmişlerdir. Ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde, her katılımcı kendi ders deneyiminden elde ettiği gözlemleri paylaşmış; aynı zamanda ChatGPT'nin önerilerini de göz önünde bulundurarak grup tarafından alınacak kararlara ortak katkı sunmuştur. Sürecin farklı dönemleri (hafta) arasında, katılımcıların kuramsal bilgiyi gerçek sınıf ortamında uygulama noktasında duyduğu kaygı ve tereddütler, grup içinde paylaşılan deneyim ve öneriler karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Böylelikle Ders İmecesi'nin temelinde yer alan iş birliğine dayalı öğrenme kültürünün gelişimi ve grup içindeki dinamiklerin uyumu ortaya konulmuştur.

Her hafta gerçekleştirilen toplantılar sırasında, derslerin planlanmasından analizine kadar tüm aşamalar detaylı biçimde konuşulmuş, katılımcılar somut örnekler üzerinden birbirlerine önerilerde bulunmuştur. Bu etkileşimli ortamın, araştırmanın amaçladığı mesleki gelişim hedeflerine ulaşılması açısından rolü gözlemlenmiştir. Süreç boyunca gözlemci, yalnızca veri toplamak ve süreci kayıt altına almakla görevlendirilmiş, tartışmalara doğrudan müdahalede bulunmamıştır.

3.4.5. Bireysel Görüşmeler

Uygulama aşamasının nihayetinde, pratik çalışmalara katılan her öğretmenle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, Ders İmecesı sürecinin bütünsel değerlendirmesi, katılımcıların mesleki ve kişisel gelişimlerinde ortaya çıkan değişimler ve özellikle ChatGPT'nin süreçteki işlevi üzerinde yoğunlaşmıştır. Toplamda 14 açık uçlu soru kullanılarak, katılımcıların yaşadıkları deneyimler derinlemesine incelenmiş ve süreç boyunca elde ettikleri kazanımları daha somut bir biçimde dile getirmeleri sağlanmıştır.

Görüşmelerde ele alınan temalar, öncelikle Ders İmecesı modelinin genel deneyimlere katkısını, uygulama sırasında hissedilen avantaj ve dezavantajları kapsamaktadır. Bunun yanı sıra, modelin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri üzerindeki etkisi mercek altına alınmış; sınıf yönetimi becerilerindeki değişimler ve bu becerilerde gözlenen dönüşüm örnekleri kaydedilmiştir. Bu görüşmeler, yapay zeka araçlarından ChatGPT'nin ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki konumu ve sağladığı katkılar üzerinde de detaylı bir tartışma zemini sunmuştur. Katılımcıların paylaştığı geri bildirimler, hem Ders İmecesı deneyiminin bütüncül analizini mümkün kılmış hem de ChatGPT'nin sunduğu olanakların öğretmen gelişimine, uygulama kalitesine ve mesleki motivasyona nasıl etki edebileceğine ilişkin önemli ipuçları sağlamıştır. Bu veriler, katılımcıların Ders İmecesı'ne dair yaşadıkları deneyimleri ve süreç içinde ChatGPT'nin rolünü betimlemek amacıyla derinlemesine analiz edilmiş, sürecin genel etkinliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirme noktasında yol gösterici bir kaynak işlevi görmüştür.

Ders değerlendirme toplantılarının transkriptleri, bireysel görüşmeler ve gözlem formlarından elde edilen veriler, Atlas.ti yazılımı aracılığıyla sistematik bir şekilde düzenlenmiş; elde edilen kodlar ve temalar birlikte analiz edilerek katılımcıların yapay zeka destekli Ders İmecesı uygulamasına dair deneyim ve algıları çok yönlü olarak değerlendirilmiştir. Bu veri kaynaklarının entegrasyonu sayesinde, elde edilen bulguların geçerliliği, derinliği ve güvenilirliği artırılmıştır. Böylece, araştırmanın amaçlarına yönelik

kapsamlı ve nitelikli bir analiz gerçekleştirilmiş ve katılımcıların pedagojik gelişim süreçlerine ilişkin zengin ve bütüncül bulgulara ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma Derslerinin planlanması ve uygulanması sırasında katılımcılar, sınıfın mevcut ihtiyaçlarına ve öğrenci gruplarının farklılıklarına öncelik vermiştir. Öğretmen adayları, Ders İmecesi döngülerini müfredatta belirlenmiş düzen ve sıraya uygun şekilde gerçekleştirmiştir; bu doğrultuda, herhangi bir ders programı değişikliğine gidilmemiştir. Araştırma sürecinde bazı haftalarda, katılımcılar öğrencilerin belirli konularda eksikliklerini tespit etmiş ve bu eksikliklere odaklanmak amacıyla ders planlarını yeniden şekillendirmiştir.

Katılımcılar, sınıfların genel olarak düşük akademik seviyede olduğunu ifade etmiş, bu nedenle öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirme gerekliliğini vurgulamıştır. Özellikle öğrencilerin zayıf olduğu alanlarda, katılımcılar planlama sürecinde özel etkinlikler tasarlamış ve bu etkinlikleri derslere entegre etmiştir. Bunun yanı sıra, bazı sınıflarda öğrencilerin derse ilgisinin düşük olması nedeniyle, öğretmen adayları sınıf yönetimi becerilerine odaklanma ihtiyacı duymuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının sadece pedagojik içerik bilgilerini değil, aynı zamanda sınıf içi davranış yönetimi konusundaki yeterliliklerini de geliştirmelerini sağlamıştır. Araştırma sürecinde kullanılan nitel veri toplama araçları vasıtasıyla oldukça geniş, kapsamlı ve ayrıntılı bir veri seti toplanarak elde edilmiştir. Bu süreç içerisinde, yürütülen Araştırma Derslerinin uygulamalarına ilişkin gözlem formları, ders değerlendirme toplantılarının ses kayıtları ile bu toplantılara ait ChatGPT logları, bireysel görüşmeler sonucu ortaya çıkan görüşme transkriptleri ve ayrıca diğer toplantı notları olmak üzere çok çeşitli veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Toplanan bu veriler, öğretmen adaylarının Araştırma Dersleri boyunca yaşadıkları deneyimleri kaydetmeyi, yapay zeka entegrasyonunun bu süreçteki etkilerini daha derinlemesine inceleyerek ortaya koymayı ve aynı zamanda Ders İmecesi modelinin bu bağlamda sağlayabileceği katkıları kapsamlı biçimde değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Verilerin toplanmasında, derslerin niteliğine uygun şekilde planlanan gözlemler, toplantılar ve görüşmeler, araştırmacıların nitel veri toplama ilkelerine bağlı kalınarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, her bir ders sonu gözlem formunda pedagojik uygulamalar, sınıf yönetimi stratejileri, içerik sunum yöntemleri ve ders materyallerinin etkililiği gibi alanlara dair katılımcıların yorumları ve geri bildirimleri sistemli biçimde dokümanite edilmiştir. Ders değerlendirme toplantıları ise hem bir tartışma ortamı sağlaması

hem de öğretmen adaylarının ders süreçlerini birlikte değerlendirebilmesi açısından kritik bir rol üstlenmiştir. Bu toplantıların ses kayıtları, sonrasında metne dönüştürülen transkriptler ve ilgili gözlem formları, çalışma kapsamında derinlemesine analiz edilecek veri türlerini oluşturmuştur. Ayrıca araştırma sonunda, katılımcılarla gerçekleştirilen bireysel görüşmeler, her bir katılımcının deneyimlerini ve düşüncelerini daha yakından anlamaya olanak tanımıştır. Toplanan tüm bu veriler, araştırmanın genel amacını destekleyecek şekilde düzenlenmiş ve raporlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Toplanan veri türleri içerik, biçim ve elde ediliş yöntemleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Araştırma dersleri tamamlandıktan hemen sonra katılımcılar tarafından doldurulan ders gözlem formları, özellikle öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, etkileşimli öğrenme etkinlikleri ile pedagojik içerik bilgisi gibi alanlarda geri bildirim sunmaktadır. Bu formlar, katılımcıların her derse ilişkin yorumlarını ve izlenimlerini sistematik bir şekilde ortaya koymaktadır. Türkçe yürütülmüş ders değerlendirme toplantılarının tüm ses kayıtları ve bu kayıtların yazıya dökülerek oluşturulan transkriptleri, katılımcıların toplantı sırasındaki doğal etkileşimlerini ve tartışmalarını inceleme olanağı sağlamıştır. Yazılı transkriptler ise sözel ifadelerin daha sonra tekrar gözden geçirilmesine, kodlanmasına ve analitik bir bakışla detaylandırılmasına fırsat vermektedir.

Araştırmanın son aşamasında her bir katılımcıyla birebir formatta gerçekleştirilen görüşmelerin ses kayıtları ve bu kayıtların sonrasında oluşturulan yazılı dökümleri, katılımcıların kişisel deneyimlerine, ders sürecine yönelik duygu ve düşüncelerine, ayrıca yapay zeka entegrasyonuna dair değerlendirmelerine ışık tutarak çok daha derin bir bakış açısı sunmaktadır. Öğrencilerin, ders planlama ve ders değerlendirme süreçlerinde daha önceden belirlenmiş bir prompt üzerinden ChatGPT'ye yönelttikleri soruların tamamı ile bu sorulara ChatGPT tarafından verilen yanıtların kaydı da ChatGPT logları olarak yer almaktadır. Bu çalışmada, yapay zeka destekli öneriler yalnızca ders değerlendirme toplantılarında destekleyici bir kaynak olarak kullanılmıştır. Katılımcılar, gerçekleştirdikleri araştırma derslerini değerlendirdikleri haftalık toplantılarda, belirli ders planlama ve uygulama sorunlarını tartışırken ChatGPT'den öneriler almış; bu önerileri grup içinde tartışarak geliştirme sürecine dahil etmişlerdir. Ancak, bu süreçte elde edilen ChatGPT logları, çalışmanın nitel veri analizine doğrudan dahil edilmemiş, herhangi bir kodlama ya da tematik analiz sürecine tabi tutulmamıştır. Bu loglar yalnızca, öğretmen adaylarının ders geliştirme

tartışmalarında nasıl fikir alışverişinde bulunduklarını anlamaya yardımcı olan ikincil, destekleyici bir kaynak olarak kullanılmıştır. Böylece, yapay zekadan alınan katkıların öğretim sürecindeki grup etkileşimine nasıl entegre edildiği gözlemlenebilmiş, ancak içerik açısından analitik veri setine dönüştürülmemiştir.

Toplanan tüm ses kayıtlarının yazılı metin biçimine dönüştürülmesi sürecinde turboscribe.ai yazılımından faydalanılmıştır. Bu yazılımın otomatik transkripsiyon özelliği sayesinde, ilk adımda çeşitli toplantı ve görüşmelerden elde edilen ses dosyaları hızlı ve verimli bir biçimde metne aktarılmıştır. Elde edilen otomatik transkriptlerin mümkün olduğunca hatasız olmaları hedeflense de metinlerin doğruluğunu kesinleştirmek adına tüm kayıtlar tekrar dikkatle dinlenerek olası hatalı bölümlerin olup olmadığı titizlikle kontrol edilmiştir. Bu ikinci aşama, otomatik transkripsiyondan kaynaklanabilecek yanlış anlaşılmalara ya da eksik kelime aktarımının önüne geçmek amacıyla özenle gerçekleştirilmiştir. Böylece transkripsiyon kalitesi artırılmış ve analiz sürecinde güvenilir bir metinsel kaynak elde edilmiştir. Araştırma dersleri, disiplinin doğası ve dersin özel gereksinimleri doğrultusunda tamamen İngilizce olarak uygulanmıştır. Ancak bu derslerin dışındaki tüm toplantılar, değerlendirme oturumları ve katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler, Türkçe olarak gerçekleştirildiğinden, söz konusu kayıtlar Türkçe dilinde çözümlenmiş ve Türkçe transkriptler oluşturulmuştur. Bu durum, analiz sırasında diller arası geçişten doğabilecek olası tutarsızlıkları azaltmaya yardımcı olmuş ve hem İngilizce hem de Türkçe kaynaklardan gelen verilerin bütüncül olarak incelenebilmesine imkan sağlamıştır.

Araştırmanın nitel veri analizi sürecinde, verilerin çokluğu nedeniyle oluşabilecek karmaşanın önüne geçebilmek ve verileri düzenli tutabilmek için Atlas.ti web/öğrenci sürümü tercih edilmiştir. Bu tercih yapılırken; yazılımın kullanıcı dostu arayüzü, kolay kodlama olanağı ve verilerin sistematik şekilde saklanması sağlaması etkili olmuştur. Yazılımın temel kullanımı, verilerin organize edilmesi ve analiz sürecinde kodların net bir biçimde izlenebilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Kodların tematik olarak gruplandırılması ve temaların oluşturulması gibi işlemler ise, araştırmacı tarafından manuel olarak yapılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan tüm ses kayıtlarının transkriptleri, otomatik transkripsiyon yazılımı (turboscribe.ai) aracılığıyla metne dönüştürülmüş, ardından araştırmacı tarafından bizzat ses kayıtları tekrar tekrar dinlenerek transkriptlerin doğruluğu titizlikle kontrol edilmiştir. Bu süreç, otomatik transkripsiyon hatalarından kaynaklanabilecek yanlış anlaşılmalara, eksikliklere veya hatalara ortadan kaldırmak ve verilerin doğruluğunu artırmak

amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tüm orijinal ses kayıtları, analiz sürecinin güvenilirliğini kanıtlayıcı nitelikte, delil olarak araştırmacının kişisel arşivinde korunmaktadır.

Kodlama sürecinde ortaya çıkan kodların ve temaların güvenilirliği, araştırma sürecinde düzenli olarak gerçekleştirilen danışman görüşmeleri (peer-debriefing) yoluyla artırılmıştır. Araştırmacı, kodlama sürecinde oluşturduğu tematik yapıyı ve örnek kodlamaları tez danışmanı ile düzenli olarak paylaşarak, danışmanın yorum ve önerileri doğrultusunda analizlere ilişkin küçük revizyonlar yapmıştır. Bu yöntem, araştırmada ulaşılan kod ve temaların daha objektif ve tutarlı hale gelmesini sağlamıştır. Kodlama sürecinde alınan kararlar, kodların oluşturulma gerekçeleri ve süreç boyunca yapılan değişiklikler, araştırmacı tarafından tutulan ayrıntılı ve sistematik bir araştırma günlüğünde belgelenmiştir. Bu günlükte, açık kodlama aşamasında hangi ifadelerin neden seçildiği, kodların nasıl gruplandırıldığı, eksen kodlama ve seçici kodlama aşamalarında gerçekleştirilen işlemler ile danışman görüşmeleri sırasında alınan geri bildirimler detaylı olarak kaydedilmiştir. Böylelikle kodlama sürecinin şeffaflığı artırılmış ve analiz sürecinin tüm aşamaları izlenebilir hale getirilmiştir.

Araştırmanın veri analizi aşamasında, indüktif tematik analiz yönteminin temel ilkeleri benimsenmiştir. Bu bağlamda, açık kodlama sürecinde veriler, herhangi bir ön tanımlı tema kullanılmadan, doğrudan katılımcıların söylemlerinden yola çıkılarak analiz edilmiştir. Özellikle katılımcıların birebir ifadelerinden alınan in vivo kodlar (örneğin: “realistik değil”, “monotonluk”) kullanılarak özgünlük korunmuştur. Bu aşamada, veriler dikkatlice okunmuş ve kodlar tek tek etiketlenmiştir. Açık kodlama aşamasında elde edilen çok sayıda kod, eksen kodlama sürecinde içerik ve bağlam açısından karşılaştırılarak anlam ve ilişki bakımından gruplandırılmış; benzer ve tekrarlayan kodlar ortak noktalarına göre bir araya getirilmiştir. Son olarak seçici kodlama aşamasında, kod grupları daha geniş kapsamlı ve bütüncül temalar altında birleştirilmiştir. Temaların oluşturulmasında; kodların semantik uyumu, bağlam içindeki yoğunluğu, sıklığı ve metinlerdeki örüntüler temel kriterler olarak kullanılmıştır. Kodlardan doğrudan ilgili olan ve anlamı en net şekilde yansıtan ifadeler, örnek alıntılar olarak seçilmiştir. Bu sistematik yaklaşım, toplanan verilerin bütünsel, tutarlı ve anlamlı şekilde yapılandırılmasını sağlamıştır.

Araştırmanın temel veri kaynakları, süreç boyunca sürdürülen haftalık ders değerlendirme toplantılarının transkriptleri ve katılımcılarla gerçekleştirilen bireysel görüşmeler olarak belirlenmiştir. Ders İmecesi uygulama sürecinin temel bir bileşeni olarak

yürütülen bu toplantılar, katılımcı öğretmen adaylarının birlikte planladığı ve haftanın ilgili öğretmen adayları tarafından sınıfta uygulanan araştırma dersinin ardından gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda, dersi uygulayan öğretmen adayları dışındaki katılımcılar ders sırasında yaptıkları gözlemleri paylaşmış; uygulamanın güçlü ve zayıf yönleri tartışarak ortaklaşa iyileştirme önerileri geliştirilmiştir. Toplantı transkriptleri aracılığıyla, katılımcıların grup içi iletişim dinamikleri, ortak karar alma süreçleri ve pedagojik gelişimleri ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların süreç boyunca yaşadıkları deneyimler, karşılaştıkları sorunlar ve önerilen çözümler derinlemesine incelenmiştir.

Katılımcılarla gerçekleştirilen bireysel görüşmeler, Ders İmecesi sürecinde elde edilen deneyimlerin ve kişisel kazanımların derinlemesine incelenmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu görüşmeler sayesinde, öğretmen adaylarının süreçteki bireysel algıları, yaşadıkları zorluklar ve yapay zeka entegrasyonuna yönelik kişisel değerlendirmeleri ortaya konmuştur. Bireysel görüşmeler, grup ortamında paylaşılmayan veya yeterince detaylandırılmamış kişisel bakış açılarının analizine imkan sağlamış, böylece grup dinamiklerinden bağımsız olarak katılımcıların kendi pedagojik gelişimlerine yönelik değerlendirmeleri bütünsel bir perspektiften ele alınmıştır. Katılımcıların her hafta gerçekleştirilen araştırma dersleri sırasında doldurdıkları gözlem formları, öğretmen adaylarının birbirlerinin ders performanslarına yönelik bireysel değerlendirmelerini içermektedir. Bu gözlem formları; pedagojik içerik bilgisi, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, teknoloji entegrasyonu ve öğrenci katılımı gibi farklı boyutlarda katılımcıların yaptığı değerlendirmeleri kapsamaktadır. Özellikle araştırmanın ilk haftaları ile son haftaları arasında gözlemlenen değişimler, katılımcıların süreç boyunca kat ettikleri mesleki gelişimi anlamak açısından kritik veriler sağlamıştır. Ayrıca, bu formlar aracılığıyla katılımcıların grup içinde birbirlerine sağladıkları geri bildirimlerin niteliği ve gelişimi de analiz edilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu çalışmada, Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimleri ile Ders İmecesi modeline ChatGPT entegrasyonunun onlar tarafından algılanan fayda ve zorlukları incelenmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın veri setleri; yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler, sekiz hafta boyunca gerçekleştirilen haftalık ders planlama ve hedef belirleme toplantıları, ders değerlendirme oturumları ve katılımcılar tarafından doldurulan gözlem formlarından oluşmaktadır. Söz konusu veriler, araştırma sorularını derinlemesine yanıtlayacak şekilde, üç ayrı nitel veri setinden toplanmış ve her biri farklı zaman dilimlerinde, farklı yöntemlerle elde edilmiştir.

İlk olarak, içerik analizi süreciyle ortaya çıkan kodlar ve bunların oluşturduğu temalar ayrıntılı olarak tablo halinde sunulmuştur. Böylece hem verilerin genel yapısı hem de analiz süreci açıkça ortaya konmuştur. Ardından, araştırma sorularına odaklanarak öğretmen adaylarının ChatGPT destekli Ders İmecesi uygulamasına dair görüşleri, doğrudan katılımcı ifadelerinden yapılan alıntılarla detaylı biçimde aktarılmıştır. Ayrıca, verilerin daha anlaşılır ve etkili bir şekilde sunulabilmesi adına çeşitli görsellerden yararlanılmıştır.

4.1. Kod ve Tema Tabloları

Bu bölümde, içerik analizi sonucunda ortaya çıkan tüm kodlar ve ilgili temalar, araştırmanın şeffaflığını ve anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla tek bir tablo halinde sunulmaktadır. Böylece hem bireysel görüşmelerden hem de haftalık toplantılardan elde edilen veriler, bütüncül bir perspektif içinde değerlendirilmekte; kodların iki farklı veri kaynağı arasındaki benzerlik ve farklılıkları doğrudan karşılaştırmak mümkün olmaktadır.

Farklı veri kaynaklarını tek tabloda bir araya getirmek, karşılaştırmalı analiz yapmaya elverişli bir zemin hazırlayarak, kodların frekans ve içerik bakımından nasıl örtüştüğünü veya ayrıştığını açıkça ortaya koymaktadır. Söz konusu yaklaşım, verilerdeki tutarlılık ve çeşitlilik unsurlarını vurgulamakta, aynı zamanda kodlar arasındaki ilişkileri tek bakışta kavrama imkanı sağlamaktadır. Böylece okuyucular, araştırmanın genel çerçevesini hızla benimseyerek elde edilen verilerin tutarlılık ve çeşitlilik açısından daha derinlikli bir değerlendirmesini yapabilir.

Kodlar ve temalar, aşağıdaki çerçeve doğrultusunda düzenlenmiş olup, tek tabloda her iki veri kaynağında (bireysel görüşmeler ve haftalık toplantılar) kodların hangi sıklıkta (frekans) ortaya çıktığı ayrıntılı bir şekilde gösterilmektedir:

Tablo 1

Bireysel Görüşmeler ve Haftalık Toplantılardan Elde Edilen Kodlar ve Frekansları

Kategori	Tema	Alt Tema	Kodlar	Sıklık
Profesyonel Gelişim	Pedagojik Bilgi ve Öğretim Tasarımı	Etkinlik ve	Müfredat uyumu	47
		Materyal	Okul imkanları	6
		Tasarımı	Öğretmen kimliği ve tutumu	69
			Bilişsel gelişim	6
		Farklı Öğretim	Kişisel gelişim ve motivasyon	18
		Stratejileri ve	Öz farkındalık	26
		Değerlendirme	İletişim becerileri	9
			Zorluklarla başa çıkma	36
		Öz Farkındalık	Pedagojik gelişim	27
		ve Sürekli	Beklenmedik sorunlar	20
	Öğretmen Kişisel Gelişimi ve Mesleki Yeterlilik	Mesleki Gelişim	Etkinlik tasarımı	72
			Ünite kazanımları	115
			Ünite tekrarı ve pekiştirme	22
		Motivasyon ve	Akran öğrenmesi	34
		Mesleki	Bağlamsal öğrenme ve günlük hayat	21
		Dayanıklılık	Oyun temelli öğrenme	41
			İndüktif öğrenme	10
			Öğrenci becerilerini derinleştirme	46
			Öğrenci katılım ve motivasyonu	203
			Yabancı uyruklu öğrencilerin derse entegrasyonu	16
	Sınıf Yönetimi ve Kapsayıcı Uygulamalar	Disiplin,	Sınıf içi seviye farkları	3
		Davranış	Disiplin ve davranış yönetimi	213
		Yönetimi ve	Sınıf yönetimi sorunları	36
		Etkili İletişim		
		Farklı Öğrenci	Dil bilgisi öğretimi	62
		Profilleri ve	Dil yeterliliği ve beceriler	131
		Uyumlu	Dil yetkinlik ve eksiklikleri	93
		Öğrenme Ortamı	Öğretim materyallerinin etkin kullanımı	64
			Örtük talimat	5
			Teknoloji entegrasyonu	47

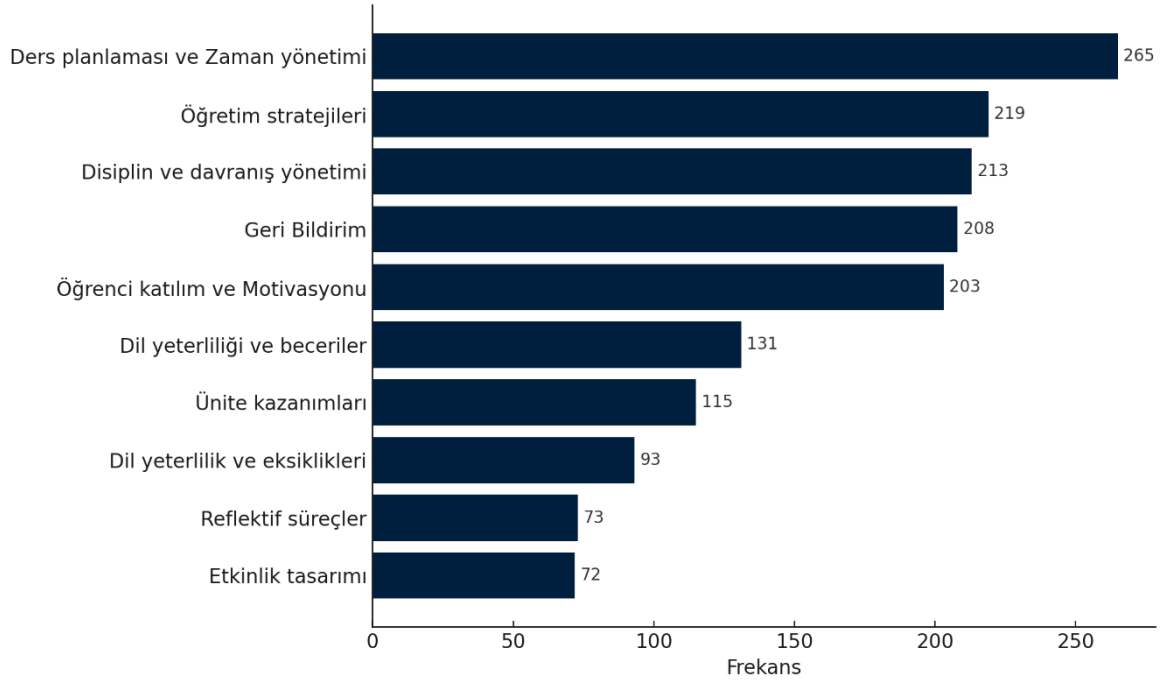
Tablo 1'in devamı bir sonraki sayfadır.

Tablo 1 (Devam)***Bireysel Görüşmeler ve Haftalık Toplantılardan Elde Edilen Kodlar ve Frekansları***

Yapay Zeka Kullanımı	Teknoloji Temelli Eğitim Yaklaşımları	Dijital Araçlar, Platformlar ve Entegrasyon	Teknoloji destekli öğrenme	22
		Yapay Zeka ve Diğer İleri Teknolojilerin Kullanımı	Yapay zeka entegrasyon	50
	Eleştirel Uygulama Değerlendirmesi	Geri Bildirim ve İyileştirme Mekanizmaları	ChatGPT geri bildirim	31
		Kalite Standartları ve Ölçme-Değerlendirme	Realistik değil	12
Ders İmecesi Modeli	Kolektif İşlevsellik ve İletişim Prensipleri	Ekip İçi İletişim ve Ortak Hedef Belirleme	Özgüven artışı	6
			İş birliği	23
			Grup içi etkileşim	61
			Uygulamaya adaptasyon	5
		İş Birliği Stratejileri ve Grup Dinamikleri	Kaygı azaltma	8
			Düzenli çalışma	6
			Gelecekte katılım isteği	9
			Farklı bakış açıları	18
			Reflektif süreçler	73
			Gözlem ve değerlendirme	19
	Stratejik Hazırlık ile Bireysel Dönüşüm Süreçleri	Kişisel Stratejik Planlama ve Hedef Belirleme	Ders planlaması ve zaman yönetimi	265
			Toplantılar ve planlamalar	30
			Ortak zaman oluşturma	8
			Öğretim stratejileri	219
		Değişim Yönetimi ve Uyum Becerileri	Geri bildirim	208
			Analitik düşünme ve problem çözme	28
			İnsan merkezli süreç	16
			Mesleki gelişim refleksiyon	60
			Pedagojik düşünme	7
			Monotonluk	9
			Otorite ihtiyacı	10
			Stres azaltma	4

Bu tabloda, bireysel görüşmeler ve haftalık toplantı kayıtlarından elde edilen kodlar, temalar ve kategoriler doğrultusunda bir araya getirilmiştir. Kategoriler, altındaki tematik bütünlük gözetilerek yapılandırılmış; böylece öğretmen adaylarının yoğunlaştığı alanların genel görünümü sunulmuştur. Tablo yalnızca içeriksel bağlantıları değil, aynı zamanda

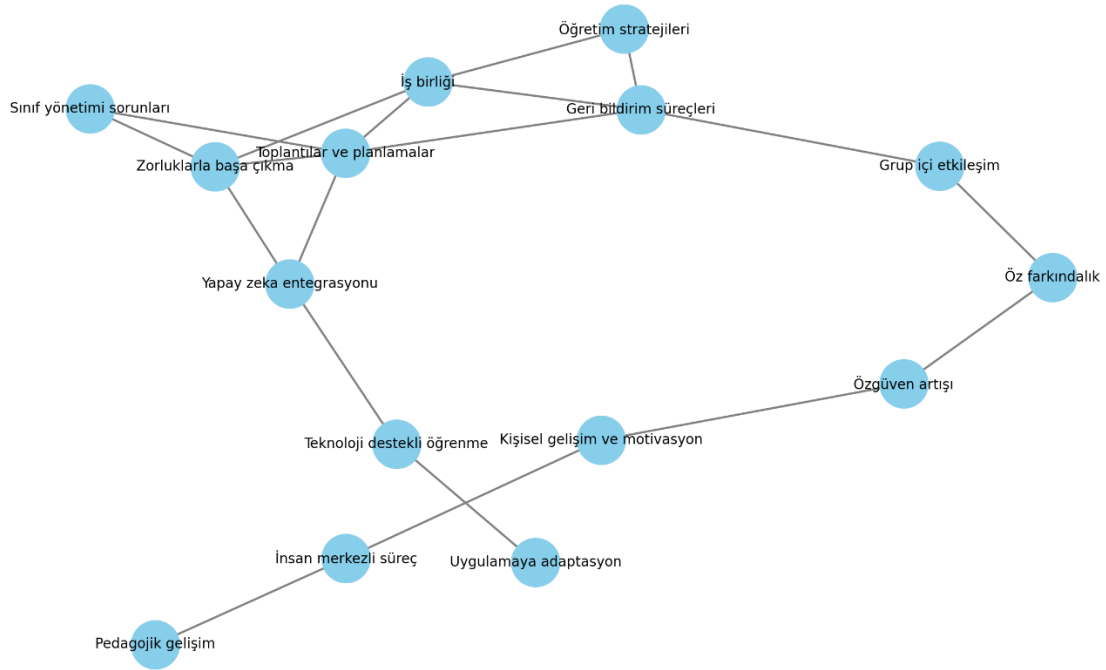
frekans dağılımlarını da göstererek öne çıkan eğilimleri ortaya koymaktadır. Bu yapı, hangi temaların baskın olduğunu kolayca ayırt etmeyi mümkün kılmakta; öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde hangi konulara daha çok odaklandıklarını daha açık biçimde izlenebilir hale getirmektedir. Bu genel tabloya ek olarak, tematik dağılımın daha açık biçimde izlenebilmesi için görsel bir sunum da hazırlanmıştır (Şekil 1).



Şekil 1: En yüksek frekansa sahip ilk 10 kodun dağılımı

Kod çözümlemeleri sonucunda en sık tekrar edilen ilk 10 pedagojik tema bu görselde frekanslarına göre sıralanmıştır. Grafik, katılımcıların odaklandığı alanlara dair genel bir görünüm sunmaktadır. Şekil 1, hem bireysel görüşmeler hem de sekiz haftalık Ders İmceesi toplantılarından elde edilen nitel verilerin kod çözümlemeleri sonucunda en sık tekrarlanan on kodu göstermektedir. Bu kodlar, sadece niceliksel sıklıklarıyla değil, aynı zamanda öğretmen adaylarının öğretim sürecine dair vurguladıkları öncelikler bakımından da dikkat çekicidir. Kodların yüksek frekansa sahip olması, katılımcıların bu konulara ilişkin düşüncelerini sıkça dile getirdiklerini ve bu alanların çalışma sürecinde belirgin şekilde öne çıktığını göstermektedir. En yüksek frekansa sahip olan kodlar arasında ders planlaması ve zaman yönetimi, öğretim stratejileri, disiplin ve davranış yönetimi, geri bildirim ve öğrenci katılımı ve motivasyonu gibi pedagojik açıdan önemli temalar yer almaktadır. Bu kodların şekil üzerinde görsel olarak sunulması, içerik analizinde öne çıkan belirleyici yapıların daha kolay kavranmasını sağlayacaktır.

Nitel veri analizinde sıkça bir arada geçen kodlar arasındaki ilişki ağı Şekil 2’de ortaya konmuştur. Aynı veri parçasında birlikte geçen kodlar, görselde bağlantı çizgileriyle gösterilmiştir. Bu yapı, öğretmen adaylarının deneyimlerinin çok boyutlu doğasını yansıtmakta ve pedagojik gelişim, iş birliği, öz farkındalık, geri bildirim ve yapay zeka gibi anahtar kavramlar arasındaki organik bağları ortaya çıkarmaktadır.



Şekil 2: Kodlar Arası Birliktelik Ağı

Özellikle “Geri bildirim süreçleri”nin hem “İş birliği” hem de “Grup içi etkileşim” ile bağlantısı, öğretmen adaylarının mesleki iş birliği içinde yansıtma kültürü geliştirdiğini göstermiştir. Aynı zamanda “Yapay zeka entegrasyonu”, hem “Toplantılar ve planlamalar” hem de “Zorluklarla başa çıkma” kodlarıyla ilişkilendirilmiş olup, teknoloji kullanımının hem kolaylaştırıcı hem de tartışmalı yönlerini barındırdığını ortaya koymuştur. Kodlar arası ilişki ağı, analiz sürecinin bütüncül yapısını desteklemekte ve bulgulara ilişkin anlam derinliğini güçlendirmektedir.

4.1.1. Alt Tema, Tema ve Kategoriler

Alt tema, tema ve kategoriler, gerçekleştirilen nitel içerik analizi sonucunda elde edilen kodların içerik bütünlüğü ve anlamsal ilişkileri temel alınarak belirlenmiştir. Kodlar herhangi

bir ön kabule ya da yapay sınıflamaya tabi tutulmaksızın, verilerin içeriksel yapısından hareketle ortaya çıkan ortak kavramsal çerçeveler doğrultusunda alt temalar ve temalar halinde gruplanmıştır. Benzer özellikler taşıyan temalar da üst düzey kategoriler altında bütünleştirilmiş ve bu sürecin sonucunda üç temel kategori ortaya çıkmıştır.

İlk temel kategori “*profesyonel gelişim*” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bireysel görüşmeler, toplantı kayıtları ve gözlem formlarından elde edilen nitel verilerinde öğretmen adaylarının pedagojik ve mesleki gelişimlerine dair kodların belirgin biçimde öne çıktığı görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bireysel görüşmeler ve sekiz hafta boyunca öğretmen adaylarının grup olarak gerçekleştirdikleri haftalık toplantılardan elde edilen “disiplin ve davranış yönetimi” (f=213), “öğrenci katılım ve motivasyonu” (f=203), “dil yeterliliği ve beceriler” (f=131) gibi kodların frekans ve içerik tutarlılığı profesyonel gelişim kategorisinin oluşumunu sağlamıştır. Bu kategoriye şekillendiren tüm kodlar ve frekansları Tablo 1’de sunulmuştur. Kodlarla ilgili örtüşen ifadelerin sürekliliği ve en yüksek frekansa sahip olmaları bu kategoride belirleyici unsur olarak öne çıkmıştır. Kategorinin isimlendirilmesinde “Profesyonel Gelişim” ifadesinin tercih edilmesi, öğretmen adaylarının teknik pedagojik becerileri kazanma süreçleriyle birlikte öğretmen kimliklerinin gelişimini sağlayan geniş kapsamlı bir çerçeve sunmasıdır.

Profesyonel Gelişim kategorisinin altında şekillenen “pedagojik bilgi ve öğretim tasarımı”, “öğretmen kişisel gelişimi ve mesleki yeterlilik” ve “sınıf yönetimi ve kapsayıcı uygulamalar” temaları, verilerin içeriksel benzerlikleri ve ortak vurguları doğrultusunda belirlenmiştir. Örneğin, adayların görüşmelerde ifade ettikleri öz farkındalık ve iletişim becerileri “öğretmen kişisel gelişimi ve mesleki yeterlilik” temasını oluştururken; sınıf içi yönetim problemleri ve öğrenci katılımına yönelik deneyimler ise “sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı” temasının temelini oluşturmuştur. Teorik öğretmenlik eğitiminden saha uygulamalarına geçiş aşamasında öğretmen adaylarının profesyonel gelişiminde “disiplin ve davranış yönetimi” en yüksek frekans ile baskın geliştirme ihtiyacı ve hedefi olarak tekrar etmiştir.

Üç temel kategoriden bir diğeri ise “*Yapay Zeka Kullanımı*” olarak öne çıkmıştır. Bu kategori, katılımcıların ChatGPT kullanımına ilişkin kodlarının içerik analizinde anlamlı biçimde birleşmesi sonucunda şekillenmiştir. Bu kategoride en yüksek frekans ve içerik uyumuyla “yapay zeka entegrasyonu” (f=50), “ChatGPT geri bildirimleri” (f=31), “teknoloji destekli öğrenme” (f=22) gibi kodlar analiz sırasında belirleyici olmuştur. “*Yapay Zeka Kullanımı*” kategorisine ait tüm kodlar ve frekansları Tablo 1’de gösterilmiştir. Kategoriyeye

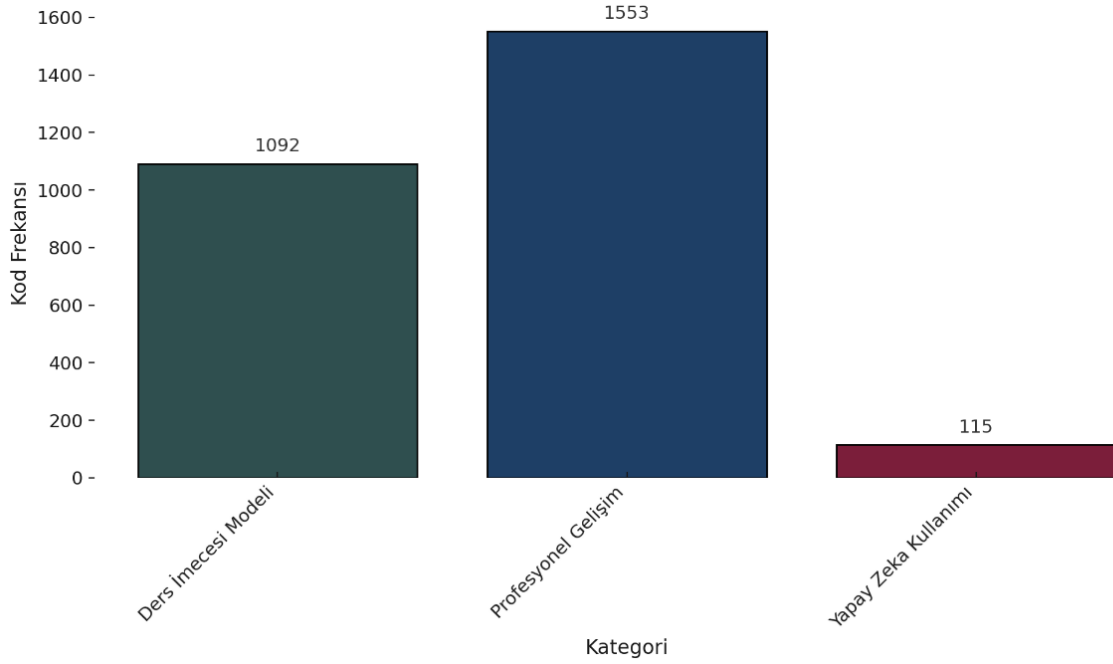
verilen “Yapay Zeka Kullanımı” ismi, ChatGPT’nin öğretmen adaylarının pedagojik süreçlerine farklı yönlerden entegre olduğunu, bu entegrasyonun yansımalarını ve eleştirel boyutlarını ifade etmek amacıyla tercih edilmiştir. Bu kategori altında yer alan “teknoloji temelli eğitim yaklaşımları” ve “eleştirel uygulama değerlendirme” temaları, katılımcıların ChatGPT’ye yönelik değerlendirme ve görüşlerinden doğrudan hareketle ortaya çıkmıştır. Bu temalar, öğretmen adaylarının ChatGPT kullanımlarına yönelik olumlu, yaratıcı ve eleştirel bakış açılarını kapsayarak bütüncül bir perspektif sunmaktadır.

Üçüncü ve son temel kategori olan “*Ders İmecesı Modeli*” ise, katılımcıların süreçte dile getirdiği iş birlikli ve grup temelli uygulamalara ilişkin kodların içeriksel birlikteliğinden hareketle oluşmuştur. Birbiriyle bağlantılı biçimde tekrar eden “ders planlaması ve zaman yönetimi” (f=265), “öğretim stratejileri” (f=219), “geri bildirim” (f=208) gibi kodlar bu kategorinin iç yapısını oluşturmuştur. Kategoriyeye ait tüm kodlar ve frekansları Tablo 1’de verilmiştir. Bu kategori için “*Ders İmecesı Modeli*” isminin seçilme nedeni, katılımcıların kolektif öğrenme ve yansıtıcı uygulamalara ilişkin deneyimlerini ve ortak pedagojik kazanımlarını en doğru biçimde ifade etmesidir. Bu kategori altında belirlenen “kolektif işlevsellik ve iletişim prensipleri”, “stratejik hazırlık ile bireysel dönüşüm süreçleri” temaları da adayların grup içinde gerçekleştirdikleri etkileşimlere, ortak pedagojik kararlara ve reflektif süreçlere ilişkin deneyimlerinden hareketle oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında ortaya konan üç temel kategori, verilerin içeriksel bütünlüğü ve anlamlı bağlantıları doğrultusunda ilişkilendirilmiştir. Profesyonel Gelişim kategorisindeki pedagojik ve mesleki gelişim süreçleri, Yapay Zeka Kullanımı kategorisindeki teknolojik katkılar ve eleştirel kullanım boyutuyla birleşerek güçlenmiş, *Ders İmecesı Modeli* kategorisi ise uygulama sürecini iş birlikli öğrenme ve reflektif uygulamalar aracılığıyla destekleyip tamamlamıştır. Böylece kategoriler, öğretmen adaylarının deneyimlerini çok boyutlu ve tutarlı bir biçimde açıklayan bütünlleştirici bir yapı oluşturmuştur.

Kodların kategoriler içinde nasıl dağıldığı ve hangi temaların öne çıktığı Şekil 3’de gösterilmiştir. En fazla koda sahip olan Profesyonel Gelişim kategorisinde, ders planlaması, öğretim stratejileri, geri bildirim, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi gibi öğretmenlik mesleğinin temel yapı taşlarını oluşturan konular öne çıkmıştır. Bu durum, *Ders İmecesı* süreci ile ChatGPT entegrasyonunun öğretmen adaylarının pedagojik gelişimine önemli katkı sunduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının yalnızca teknik değil, aynı zamanda stratejik, reflektif ve yaratıcı beceriler geliştirdiği görülmektedir. Benzer şekilde, *Ders İmecesı*

Modeli kategorisinde öne çıkan kodlar (iş birliği, grup içi etkileşim, toplantılar, öz farkındalık) modelin kolektif gelişim ve destekleyici öğrenme ortamı oluşturmadaki başarısını ortaya koymaktadır. Yapay Zeka Entegrasyonu kategorisinde ise özellikle ChatGPT entegrasyonu, teknoloji destekli öğrenme ve geri bildirim mekanizmaları gibi kodların yüksek frekansa ulaşması, yeni teknolojilerin öğretmen adayları tarafından mesleki gelişimin önemli bir parçası olarak benimsendiğini açıkça göstermektedir.



Şekil 3: Toplam Kod Frekanslarının Kategorilere Göre Dağılımı

Şekil 3’te kodların üç kategoriye göre frekans dağılımları sunulmuştur. Renkli alanlar her kategoride öne çıkan kodları temsil etmektedir. Kodların kategorilere göre dağılımı göz önünde bulundurulduğunda, “Profesyonel Gelişim” kategorisinin kod frekanslarının diğer iki kategoriye göre belirgin şekilde yüksek olduğu, en az kod frekansının ise “Yapay Zeka Kullanımı” kategorisinde şekillendiği görülmüştür.

4.2. Araştırma Sorularına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın üç temel sorusu çerçevesinde elde edilen bulgular ayrıntılı ve açık biçimde sunulmuştur. Bulgular doğrudan katılımcı ifadelerine dayanmaktadır. Güvenilirliği ve geçerliliği artırılmış bulgular, araştırma sorularına göre gruplandırılmıştır. Böylece, verilerin hangi soruya yanıt sunduğunun kolayca ayırt edilebilmesi hedeflenmiştir. Her bir araştırma sorusu altında gruplandırılan bulgular, üç ana veri kaynağı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Söz konusu yapı, verilerin kaynak temelli biçimde karşılaştırmalı olarak sunulmasını sağlamış; böylece araştırma sürecinin çok boyutlu doğası da ortaya konmuştur.

Katılımcı ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılar, bulguları desteklemiş, görsel ve içeriksel açıklık sağlamıştır. Kurulan sistematik yapı sayesinde, öğretmen adaylarının deneyimleri hem bireysel hem de kolektif düzlemde bütüncül biçimde sunulmuştur.

4.2.1. İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki ve Kişisel Gelişimleri

Araştırma sorularından ilki olan “*Ders İmecesı modeli ile ChatGPT entegrasyonunun, Türkiye’deki İngilizce öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine etkisi öğretmen adayları tarafından nasıl değerlendirilmektedir?*” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler orijin temelli olarak sırasıyla, bireysel görüşmeler, toplantı kayıtları ve gözlem formları olmak üzere üç ana veri kaynağı çerçevesinde manipölasyonsuz, temsil değeri yüksek, doğrudan alıntılarla birlikte sunulmuştur.

Bireysel görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler doğrultusunda Ders İmecesı modeli ile ChatGPT entegrasyonunun, öğretmen adaylarının sınıf ortamında kendilerini daha hazırlıklı ve güçlü hissetmelerine katkı sağladığı anlaşılmıştır. Katılımcılardan K2, mesleki ve kişisel gelişimi hakkındaki görüşünü “*Bence en avantajlı unsuru derse adapte olmamızdı. Şöyle başlarda çok stresliydik... Ben şu an mesela çok rahat herhangi bir sınıfa gidip ders anlatabilirim. O özgüven kendimde var.*” şeklinde dile getirmiştir. Katılımcılar, ChatGPT destekli sürecin, sadece ders planlamada değil, öğretmenlik rollerini değerlendirmede de yardımcı olduğunu ifade etmiştir. K4 bu konuda “*Ve ben bunları değerlendirirken aynı zamanda kendimi de değerlendirdim ders içinde bir öğretmen olarak.*” diyerek süreç boyunca öğretmen olarak gelişimini değerlendirmek için fırsat bulduğunu dile getirmiştir. Süreç, öğretmen adaylarının pedagojik düşüncayı içselleştirmesine ve bireysel farkındalık kazanmasına olanak tanımıştır. K4’ün “*Mesela benim çocuklara karşı yaklaşımım nasıl olmalı? Sürekli kendimi geliştirmeye çalıştım... O çocukları ayrı ayrı değerlendirmeyi öğrenirken aslında kendimi de keşfetmeyi öğrendim.*” ifadeleri mesleki gelişimi hakkında yansıtma yapmanın yansırı farkındalığın da arttığını göstermiştir.

Özellikle Ders İmecesı süreci, öğretmen adaylarının hata yapma korkusu yaşamadan fikirlerini ifade edebildikleri, uygulamalarını eleştirel gözle değerlendirebildikleri bir mesleki güven ortamı yaratmıştır. Katılımcılar, başarısız olduklarını düşündükleri anları açıkça paylaşabilmiş ve bu paylaşımlardan öğrenme fırsatı yakalamışlardır. Bu durumu açıkça yansıtan K3’ün yoğunluğu ve kontrol kaybını anlattığı “*On tane işi aynı anda yapmaya çalıştım: süre tutuyorum, susturuyorum, puan yazıyorum, kopyayı engelliyorum. Tam bir kaos benim için. Etkinliğin ortasında zaman kavramını kaybettim zaten. Bu süreçte şunu öğrendim:*

her şey kağıt üstünde güzel ama sınıf gerçekliği başka. Bazen o akışı bırakmak gerekiyor.” Cümleleri örnek olarak verilebilir. Aynı katılımcı, grup arkadaşlarının desteğinin hata anlarını nasıl bir öğrenme fırsatına çevirdiği de şu ifadelerle vurgulanmıştır: *“Sonra toplantıda bunu söyledim, herkes aynı şeyi yaşamış. Bir tek ben değilmişim. O yüzden mesela sadece çözüm değil, paylaşmak bile iyi geldi. Beni rahatlattı.”*. Dolayısıyla söz konusu örnekler, adayların yalnız olmadıklarını hissettikleri, duygusal olarak desteklendikleri ve birlikte öğrenmenin önemini fark ettikleri bir güven ortamına işaret etmektedir.

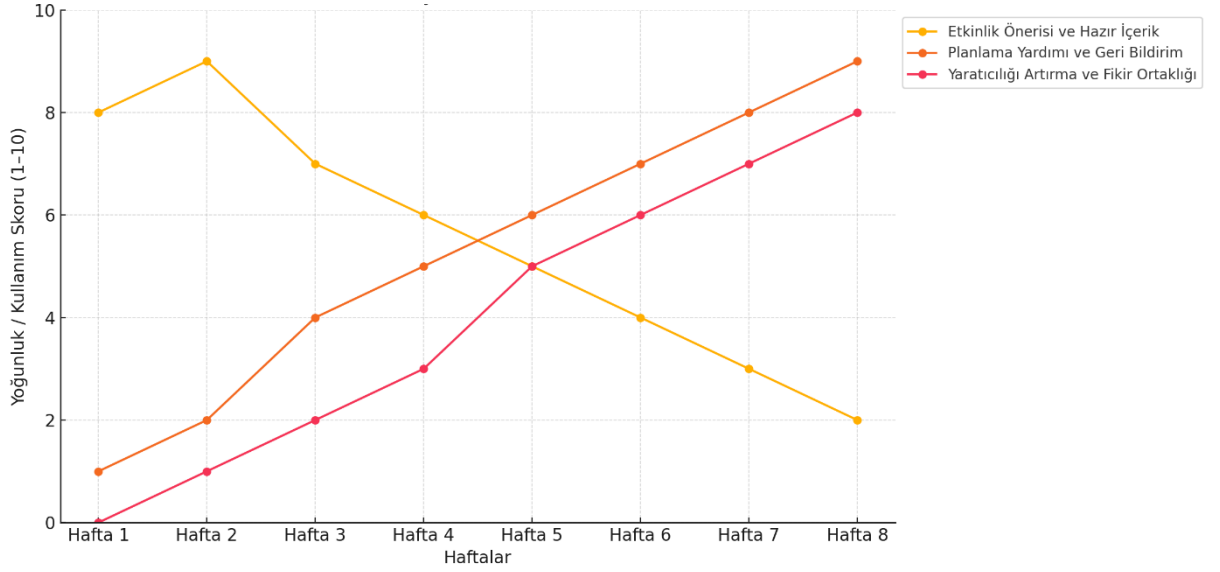
Bunun yanı sıra katılımcılar, ders materyalleri geliştirme konusunda daha yaratıcı ve girişken hale geldiklerini belirtmişlerdir. K6 bireysel görüşmeler sürecinde kendisi hakkında özeleştiride bulunarak *“Kişisel gelişim olarak şunları söyleyebilirim kendim de artık bir şeyler üretebilmeye, düşünmeye başladım.”* ifadelerini kullanmıştır. K2 aşağıdaki alıntıyla, ChatGPT’nin görev tasarımı ve materyal üretimi konularında öğretmen adaylarına yaratıcı çözümler sunduğunu, sürecin orta döneminde ise adayların ChatGPT’yi daha dinamik kullanmaya başladığını ifade etmektedir: *“Yani etkinliği ona buldurdum. Ve dedim ki bu ne kadar süre şu sınıfta bu kadar süre. Ona uymaya çalışarak süreci götürmeye çalıştım. Gerçekten ciddi manada bana iyi bir yol arkadaşı oldu.”*. Bu doğrultuda yapılan alıntılar, öğretmen adaylarının materyal üretimi ve görev tasarımı aşamalarında ChatGPT’den yaratıcı çözümler elde ettiklerini ve bu araçla süreci dinamik hale getirdiklerini göstermektedir.

Katılımcıların bireysel görüşleri, toplantıların ve sürecin düzenli yapısının öğretmen kimliğini daha yoğun hissettirdiği yönündedir. Örnek olarak K1, süreçle ilgili tatmin olduğu kanaatini uyandıran gururlu bir ses tonuyla *“Bu toplantılar hani daha bana böyle şey hissettirdi kendime. Daha sanki üst kademeye taşımışsın kendini gibi hissettirdi. Bu bir düzen verdi bana.”* sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. K2 ChatGPT’yi süreç sırasında mesleki alanlarda daha çeşitli amaçlarla kullanmaya başladığını *“Ben böyle bir kullanım yapmıyordum eskiden... Artık ders planlamasında da kullanıyorum. Bana ChatGPT’yi kazandırdı.”* şeklinde vurgulamıştır. K2’nin bu söyledikleri, katılımcı öğretmen adaylarının ChatGPT’yi yalnızca bir araç değil, mesleki işlerinde kalıcı bir yardımcı olarak benimsediklerini kanıtlar niteliktedir.

Araştırma sorularından ilki hakkında gruplandırılan ana veri kaynaklarından bir diğeri olan toplantı kayıtları ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Toplantı kayıtları, katılımcı öğretmen adaylarının grup içi etkileşimlerini ve ortak karar süreçlerine ilişkin görüşlerini kapsamaktadır.

Toplantı kayıtlarından anlaşılmıştır ki, ChatGPT'nin fikir üretme sürecine katkısı, adayların daha hızlı ve etkili plan yapmasına olanak sağlamıştır. K6, planlama sürecinde zaman kazandıklarını şu şekilde aktarmaktadır: *“Herkes ‘Ne yapsak?’ diyordu, şimdi ChatGPT’yi açıyoruz, çok seçenek var. 5 dakika bakıp bir plan taslağı alıyoruz, sonra sınıfa uyarlıyoruz. O yüzden hazırlık süremiz kısaldı.”* Bu sözler, Ders İmecesı sürecinin ve ChatGPT entegrasyonunun pratikliğini ve adaylar arasında yarattığı rahatlığı oldukça açık bir şekilde yansıtmaktadır. Bunun yanı sıra adaylar, ChatGPT’den alınan önerileri doğrudan kopyalamak yerine, kendi sınıflarına uyarlayarak pedagojik esneklik geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, K5 tarafından şu ifadenin kullanılmasıyla ortaya konulmuştur: *“Ben ChatGPT’nin dediğini tamamen kopyalamadım çünkü bizim sınıf öyle bir sınıf değil. Biraz uyarladım, işte aradaki aşamaları kısalttım, sonra uyguladım.”* Ayrıca ChatGPT’den ve katılımcılardan alınan dönütler doğrultusunda, planlar üzerinde hızlı düzenlemeler yapılabildiğı görülmüştür. K1’in bu düzenlemelerin nasıl gerçekleştiğini şöyle aktarılmıştır: *“Ders planının yapısı olarak, aktiviteler biraz azaltıldı çünkü öğrenciler konu hakkında çok şey bilmiyordu.”* Bu bağlamda bulgular, öğretmen adaylarının Ders İmecesı toplantıları sırasında aldıkları geri bildirimler ve ChatGPT desteğıyle esnek planlama ve uygulama becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının başlangıçta daha çok “hazır içerik ve etkinlik önerileri” için kullandıkları ChatGPT’yi süreç ilerledikçe “planlama yardımcısı” ve “yaratıcı fikir ortağı” olarak algılamaya başladıkları görülmektedir. Böylece, öğretmen adaylarının teknolojiyi sadece araçsal değil, pedagojik açıdan stratejik bir unsur olarak içselleştirdikleri ortaya konulmuştur. ChatGPT’nin stratejik kullanımı Şekil 4’te, haftalara göre kodların frekanslarının analizleri sonucu birlikte ortaya çıkma (co-occurrence) durumlarına dayanarak görselleştirilmiştir.



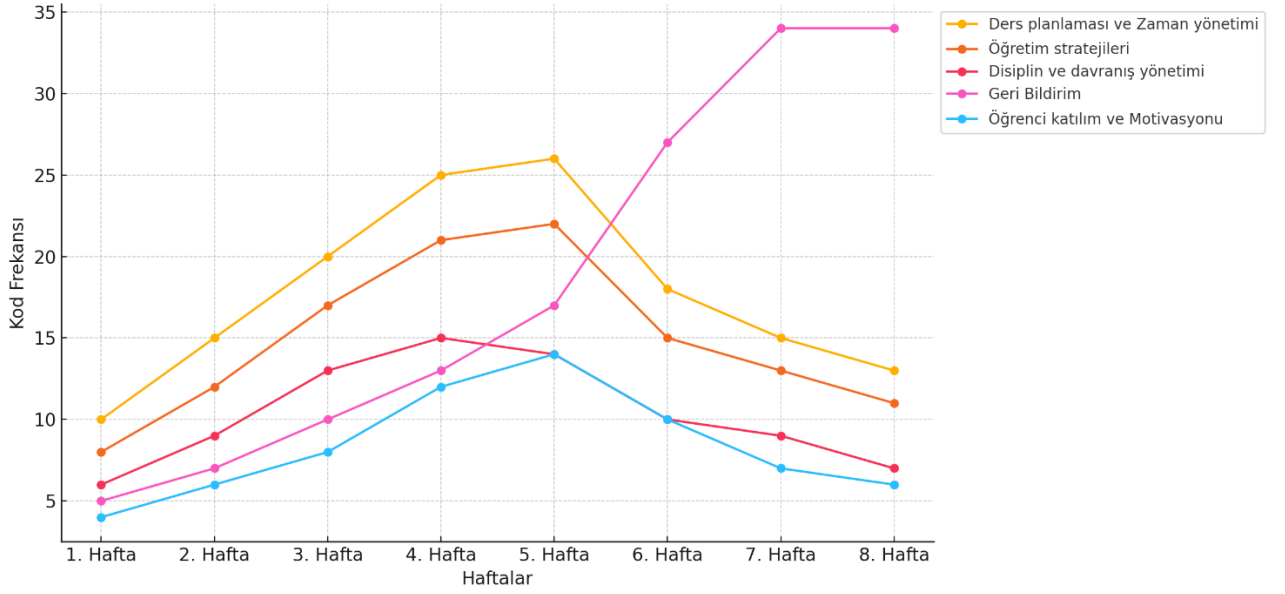
Şekil 4: ChatGPT kullanım biçimlerinin haftalara göre evrimi

ChatGPT entegrasyonu ile Ders İmcesi süreci ilerledikçe, adayların stajyerlikten gerçek öğretmenlik kimliğine geçiş yaşadığı toplantı kayıtlarında belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Bu durum, K2 tarafından şu katılımcı ifadesiyle desteklenmektedir: “*Şimdi çok terlemiyorum derste. Kendimi daha öğretmen gibi hissediyorum ve çocuklar da artık beni stajyer değil, ‘hoca’ olarak görüyor.*” Ders İmcesi süreci, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik aidiyet hislerini güçlendirmiş, süreç başında yaşanan stres ve isteksizlik zamanla yerini motivasyon, sahiplenme ve tatmin duygusuna bırakmıştır. Adaylar, bu süreci yalnızca bir staj yükümlülüğü değil, gelişim fırsatı olarak görmeye başlamışlardır. K5, bu değişimin “*İlk haftalarda derse gittiğimizde şey hissediyordum ben. Öğrenciler İngilizceye aşırı ilgisizlerdi ve zaten bize karşı da böyle abla abla diye konuşuyorlardı ama hiç dersi dinlemek istemiyorlardı. Ama biz bu süreçte sürekli oyunlar oynattık, ödülleri verdik ya. Öğrenciler bizimle birlikte İngilizceyi de sevdiler bence. Çünkü bir kere ‘reflections’[dönüt] almıştık ya öğrencilerden, ben onları tek tek okudum. Ve hepsi aynı şeyi söylüyordu. Bize dersi çok güzel anlattılar, sürekli yardım ettiler. Oyunlar oynattılar, o yüzden çok seviyorum, gitmelerini istemiyorum gibi. Bu süreçte yaptıklarımızın etkili olduğunu çok net bir şekilde gördüm öğrencilerde.*” cümleleriyle altını çizmiştir. Benzer şekilde, aynı oturumda K6, öğrenci tepkilerinin kendisi üzerindeki etkisini vurgulayarak aidiyet hissini şu sözlerle ifade etmiştir: “*Ben o konuda sizle aynı düşünüyorum. Bir de son hafta verdiğimiz hediye çok beğendiler. Bu tür küçük hediyeler de öğrencilerin hem böyle motivasyonu artmış oluyor. Faydalı oldu baya.*” Tüm bu ifadeler, adayların öğrencilerle kurduğu bağın duygusal

dönüşüme nasıl katkı sağladığını ve mesleki tatmin yaşadıklarını ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Toplantı kayıtlarında sürecin akışı sırasında kodların ortaya çıkış sıklıklarına göre; ilk iki hafta öğretmen adayları, temel ders planlama ve sınıf yönetimi konularında ilk denemelerini gerçekleştirirken disiplin, zaman yönetimi ve öğrenci etkileşimi üzerinde yoğunlaşmıştır. üç ve beşinci haftalar arasında iş birliği artmış, ChatGPT'nin ders fikirleri ve geri bildirimleriyle adaylar, pedagojik stratejilerde yenilikçi yaklaşımlar geliştirmeye başlamışlardır. Son üç hafta toplantılarda yansıtma ve geri bildirim kodları zirve yapmış, adaylar sistematik bir şekilde mesleki gelişimlerini pekiştirmiştir. Bu doğrultuda toplantı kayıtları, Ders İmecesinin öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini güçlendirdiğini, iş birliği ve yansıtma odaklı yaklaşımlarla pedagojik yöntemlerin rafine edildiğini göstermektedir. Buna ek olarak planlama toplantılarında kod frekansları sabit ve öngörülebilirken, ders değerlendirme toplantılarında geri bildirim ve iyileştirme üzerine tartışmalar sonucu kodlarda daha dinamik değişimler gözlemlenmiştir. Bu karşılaştırma, adayların süreç boyunca nasıl evrildiğini detaylandırmaktadır.

Sekiz haftalık Ders İmecesi süreci boyunca en sık karşılaşılan beş kodun haftalara göre nasıl evrildiği Şekil 5'te gösterilmiştir. İlk toplantıda tespit edilen bu beş kod, “Ders planlaması ve zaman yönetimi”, “Öğretim stratejileri” ve “Disiplin ve davranış yönetimi”, “Geri bildirim” ve “Öğrenci katılımı ve motivasyonu” frekanslarına göre yüksekten düşüğe sıralanmıştır. İlk 5 hafta yapılan toplantılarda “Ders planlaması ve zaman yönetimi” kodu en yüksek frekans değerini korumuştur. Altıncı haftadan itibaren yapılan toplantılarda “Geri bildirim” kodunun en yüksek frekans değerine sahip olduğu görülmüştür. “Geri bildirim” kodunun sekiz hafta boyunca frekansı yükselirken, diğer dört kodun frekansı ilk 5 hafta yükselip son 3 hafta düşmüştür. Bu durum, adayların mesleki gelişim odaklarının süreç içinde değiştiğini ve daha öğrenci merkezli uygulamalara yöneldiklerini göstermektedir. Elde edilen verilere dayanılarak beş haftanın sonucunda öğretmen adaylarının artık sınıf ortamına, öğretmenlik kimliğine alışma süreçlerinin bittiği ve geri bildirim yoluyla iyileştirme yoluna gittikleri söylenebilir.



Şekil 5: Kodların Haftalara Göre Frekans Değişimi (En Sık Karşılaşılan 5 Kod)

Gözlem formlarından elde edilen veriler ışığında ise öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalara dair performansları ve gözlenen değişimler ele alınmıştır. Ders İmecesi süreci, ders planlarının daha net, akıcı ve hedef odaklı hale gelmesine katkıda bulunmuştur. Gözlem formları incelendiğinde K3'ün K2 için aldığı notlar arasında 14.10.2024 tarihinde “*Ders planının akışı güzel bir şekilde ilerledi.*” ifadesi yer alırken aynı gözlemcinin aynı eğitmen için kaydedilmiş gözlem notlarında 21.10.2024 tarihinde “*Ders planının akışı bu hafta belirgin bir şekilde daha iyiydi.*” ifadesine rastlanmıştır. Bu da planların kalitesinde kısa sürede gelişim gözlemlendiği kanısını uyandırmıştır. Dersin amaç ve kazanımları bakımından, 18.11.2024 tarihli gözlemde, K5'in, K4 hakkındaki raporunda şu ifadeye yer verilmiştir: “*Dersin amaç ve hedefleri: Öğrencilerin kelime bilgisini arttırmak ve geçmiş zaman yapısını kullanarak cümle kurabilmelerini sağlamak.*”. Bu ifadeler, Ders İmecesi ve ChatGPT ile planlanan süreçlerin ders hedeflerini netleştirmede güçlü bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Gözlem formlarında, Ders İmecesi süreci sırasında gerçekleşen toplantılarda ChatGPT'nin de sunduğu geri bildirimler doğrultusunda ders planlarında esnek düzenlemeler yapıldığı K1'in K3'ün dersi hakkında gözlem raporunda da ifade edilmiştir: “*Ders planının yapısı olarak aktiviteler biraz azaltıldı çünkü öğrenciler konu hakkında çok şey bilmiyordu.*”

“*Öğretmen bu derste teknoloji kullanmadı.*” (14.10.2024) ifadesi, sürecin başlangıcındaki teknoloji entegrasyonunun eksikliğini K6, K2'nin dersi hakkında doldurduğu gözlem formunda vurgulamaktadır. Buna karşılık ilerleyen dönemde ders içi etkileşimi artırmak ve etkinlik çeşitliliğini artırarak tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve motivasyon

artışının sağlanabilmesi için de teknoloji kullanımına odaklanılmış olup, teknoloji kullanımının bu rolü K6'nın *"Akıllı tahtadan videolar izletilip ardından grup tartışmaları yapıldı."* (21.11.2024) ifadesi ile ortaya çıkmıştır.

Tüm bu bulgular, öğretmen adaylarının yalnızca teknik bilgi değil, aynı zamanda öz değerlendirme, yaratıcılık, mesleki aidiyet ve mesleki refleksiyon alanlarında da belirgin bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. ChatGPT'nin sunduğu esneklik, fikir çeşitliliği ve anlık geri bildirim olanakları, öğretmen adaylarının öğretmenlik rollerini yeniden tanımlamalarına katkı sağlamıştır. Ders İmecesı süreciyle birleştğinde, bu entegrasyon adayların mesleki kimliklerini daha bilinçli şekilde inşa etmelerini ve teknolojiyi stratejik bir ortak olarak içselleştirmelerini mümkün kılmıştır. İlk haftalarda ChatGPT, "ders etkinlikleri için fikir bulma" gibi yüzeysel amaçlarla kullanılırken, sürecin ilerleyen dönemlerinde daha dinamik, derinlemesine rehberlik ve ders iyileştirmeye yönelik bir işbirlikçi ortağa dönüşmüştür. Ayrıca ilk derslerde yaşanan zaman yönetimi ve disiplin sorunları, adayların ortak tartışmaları ve geri bildirimleri sayesinde sistematik olarak iyileştirilmiştir.

Ders İmecesı ile ChatGPT entegrasyonu öğretmen adaylarının mesleki özgüvenini artırmıştır. Adaylar süreç içinde öz değerlendirme ve mesleki düşünce geliştirme fırsatı bulmuştur. Yaratıcılık ve materyal geliştirme becerilerinde belirgin artış sağlanmıştır. Profesyonel kimliğe geçiş ve teknolojiyi benimseme olumlu yönde gerçekleşmiştir.

4.2.2. Sınıf Yönetimi, Öğrenci İhtiyaçlarının Karşılanması ve Pedagojik Uygulamalar

Araştırma sorularının ikincisi olan, *"Türkiye'deki İngilizce öğretmen adayları, Ders İmecesı modeli ve ChatGPT'yi birlikte kullandıkları süreçte, özellikle sınıf yönetimi, öğrenci ihtiyaçlarına yanıt verme ve pedagojik uygulamaları geliştirme konularında ne tür deneyim ve görüşler paylaşmaktadır?"* sorusu bağlamında katılımcı görüşleri değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler kaynaklarına göre sırasıyla, bireysel görüşmeler, toplantı kayıtları ve gözlem formları olmak üzere doğrudan alıntılarla birlikte sunulmuştur.

Bireysel görüşmelerden elde edilen veriler çerçevesinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik bireysel yaklaşımları incelenmiştir. Süreç boyunca öğretmen adayları, öğrencilere daha dikkatli bakmayı, bireysel farklılıkları fark etmeyi ve sınıf yönetimi stratejilerini buna göre şekillendirmeyi öğrenmişlerdir. Bu farkındalık, yalnızca etkinliklerin değil, öğretmen davranışlarının da kişiselleştirilmesini beraberinde getirmiştir. K5, öğrencilerin davranışlarını artık daha farklı yorumladığını *"Ben mesela çok sert tepki*

vermedim öğrencilere. Çok sert yüzümü göstermedim ama ona rağmen ben sınıfta bir şey söylediğim zaman gerçekten söylediğim şeyi önemsiyorlar. Ve mesela sus dediğimde susuyorlar. Aşırı bağırıp kızmaya da gerek olmuyor. Bu da şey biraz zaten, biz farklı farklı şeyler denedik ama zaman geçtikçe o öğrencilerle aramızda oluşan bağdan dolayı, bize duydukları saygıdan dolayı. Bence bu daha etkili oldu.” sözleriyle ifade etmiştir. K3, bireysel öğrenci gözlemlerine dayalı yeni farkındalıklarını “Çok konuşan çocuğun sosyal kaygısı olabileceğini hiç düşünmemiştim. Şimdi anlamaya çalışıyorum, bu da sınıfı daha iyi yönetmemi sağladı.” diyerek belirtmiştir. Bu ifadeler, araştırma sürecine bağlı olarak öğretmen adaylarının sınıf içindeki davranışlara yüzeysel değil, daha pedagojik bir bakış açısıyla yaklaşmaya başladıklarını göstermektedir.

Öte yandan başlangıçta yaşanan zorluklar, ödüller, strateji paylaşımı ve gözlem yoluyla iyileştirilmiştir. K6 ifadeleriyle bu durumu “Mesela derse katılmayan öğrenci ya da derste çok fazla gürültü yapan öğrenci artık derse katılmaya başladı. Artık sınıfı kendi susturmaya başladı. Gürültü yapmamaya başladı. Katılım da artmış oldu ödül sayesinde.” şeklinde aktarmaktadır.

Deneyim ve grup desteğiyle sınıf yönetiminde özgüven geliştirdiklerine ilişkin bulgulara rastlanmıştır. K5’in buna ilişkin görüşü “İlk başlarda ben hiç yapamayacağını düşünmüştüm sınıf yönetimini ama daha çok kendime güvenim arttı...” şeklindedir.

İlk uygulamalarda etkili olmayan yöntemler de, süreç içinde ortak fikir alışverişi ile geliştirilmiştir. K6 sürecin bu konudaki etkinliğini “İlk başta ben hep sınıf yönetiminde zorlandım, susturma metotları uygulasam da sınıf susmuyordu, öğrenciler susmuyordu. Ama bu Ders İmecesini sayesinde arkadaşlarımdan da fikir aldım... Sonrasında derse katılmayan veya çok gürültü yapan öğrenciler derse katılmaya başladı.” sözleriyle net olarak dile getirmiştir. Ders İmecesini ile geliştirilen yöntemler, sınıf içi iletişim ve öğrenci ihtiyaçlarının daha iyi göz önüne alınmasını sağlamıştır. K4 bu durumu destekleyen pozitif görüşlerini “Ama ciddi manada sorunları biraz aştığımızı düşünüyorum ya bu sistemle. Pedagojik gelişimine yani öğretmenliğe bence müthiş katkısı var bu yönden. Öğretmenlerin birbiriyle iletişim halinde olmasına da katkısı var.” şeklinde ortaya koymuştur.

Toplantı kayıtlarından elde edilen bulgular temelinde öğretmen adaylarının sınıf içi sorunlara yönelik ortak strateji geliştirme süreçleri değerlendirilmiştir. İlk haftalarda disiplin ve zaman yönetimi odaklı çözümler öne çıkarken, süreç ilerledikçe Şekil4’te de görülen geri bildirim koduyla birlikte değerlendirilen uygulama ve derslerde öğrenci ihtiyaçları daha fazla ön plana

çıkmiştir. Toplantı kayıtlarında sıkça karşılaşılan kodlar, bu geçişi açıkça ortaya koymaktadır. İlk haftalarda yapılan bir ders değerlendirme toplantısında *“Zaman yönetimi. Çünkü senin o 30 soruyu... ilk dersin sonuna biter, sonra kelime etkinlikleri yaparız dedik... ama 30 soruyu iki derste zor bitirdik.”* gibi ifadelerle sıkça karşılaşılrken sonraki haftalarda *“bu etkinlik benim çok hoşuma gitti açıkçası. Benim de hoşuma gitti. Çocukların da ilgisini çekti. Sınıfın dikkatinin dağılması baya azaldı. Çünkü hepsi en azından bir şey söylerim yani yanlış olsa da diye katılma istekleri arttı derse bence. Çünkü yanlış da olsa hoca açıklıyor zaten. Hoca yardımcı oluyor zaten.”* şeklinde öğrenci merkezli uygulamaları konu alan tartışmalarla daha fazla karşılaşıldı.

Bununla birlikte ChatGPT’den alınan anlık geri bildirimler ve gerçekleştirilen toplantılar, adayların pedagojik farkındalıklarını artırmıştır. ChatGPT entegrasyonunun da hızlı geri bildirim alma konusunda sıklıkla fayda sağlandığı gözlenmiştir. K5 pedagojik fikirler ve yansıtımlar sırasında *“Farklı farklı şeyler denedik ama bunları denerken de yine öğrencilerle olan iletişimimizin de sınıf yönetimine etkisi olduğunu düşünüyorum. Her sınıf ayrı beyin zaten. Aynı yöntemler etkili olmaz ayrı sınıflarda. O yüzden bu biraz zamanla bırakılacak bir konuydu. Ve bence olumlu bir gelişme katettik bu konuda da.”* derken süreç boyunca farklı öğrencilerin ve sınıfların ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl hızla yeni pedagojik yöntemleri denediklerini ve bu yöntemlerin sınıf yönetimleri üzerinde olumlu etkisine değiniyor. Ek olarak katılımcılar, klasik yöntemlerden sıyrılarak daha yaratıcı ve öğrenci merkezli stratejilere yönelmiştir. Katılımcılar süreç içinde temel sınıf yönetimi sorunlarından daha derin öğrenci odaklı pedagojik uygulamalara doğru evrilmiştir. Yaşanan değişim, ortak yansımalar ve ChatGPT’nin anlık geri bildirimleri sayesinde hızlandırılmıştır. Bu durumun faydalarını K3, ilerleme elde etmenin gururunu yaşadığını gösterdiği var sayılan bir ses tonuyla, *“Mesela dönemin başında o sınıfta sadece o ön taraftaki kız ve yanındaki öğrenci derse katılıyordu. Ve sadece onlar yapabiliyordu. Ama artık genel manada herkes yapsa da yapmasa da bir şekilde tahtaya çıkıp katılmak istiyor. Onların ‘anxiety’ [endişe]’lerini biraz kırdık. Ben okuldan mutluydum. Son dönemde çocuklar genel olarak hep derse katılıyor yani. Çok daha fazla katılım var artık. Yapsa da yapmasa da önemli değil. Çekinceleri kalmadı.”* sözleriyle açıklıyor.

Sekiz hafta boyunca gerçekleştirilen Ders İmecesi toplantılarında en sık karşılaşılan kodları frekans değerlerine göre Şekil 6’da görselleştirmiştir. “Geri bildirim süreçleri”, “Grup içi etkileşim” ve “Yapay zeka entegrasyonu” kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, adayların süreç boyunca yapıcı geri bildirim alma, iş birliği ve dijital araçların kullanımı

konularına özel bir önem verdiklerini göstermektedir. Treemap görseli, kodların göreceli yoğunluğunu tek bakışta karşılaştırmalı şekilde sunarak, sürecin öne çıkan pedagojik eğilimlerini ortaya koymaktadır.



Şekil 6: Toplantılarda En Sık Ortaya Çıkan Kodların Görselleştirilmesi

Gözlem formlarından elde edilen veriler aracılığıyla öğretmen adaylarının uygulama süreçlerindeki sınıf yönetimi becerileri ve öğrenciyle etkileşim düzeyleri analiz edilmiştir. Sürecin ilk haftalarında, Ders İmcesi sürecinin iyileştirmelerinin henüz yeterince sınıfa yansımadağı gözlemlenmiştir. Katılımcıların bu döneme dair gözlem formlarında, öğretmen adaylarının sınıf hakimiyeti konusunda belirgin zorluklar yaşadığı vurgulanmıştır. 14.10.2024 tarihli gözlem notunda, K3'ün, durumu “Bir ara öğretmenin (K1) sınıf hakimiyeti kayboldu ve kaos ortamı oluştu.” şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Ancak izleyen haftalarda, disiplinin daha sağlıklı bir biçimde sağlandığı ve öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde daha etkili hale geldiği anlaşılmaktadır. 21.10.2024 tarihli gözlemde, K3 bu ilerlemeyi kısa ve net bir şekilde “Sınıf içi düzen ve disiplin iyi şekilde sağlandı.” sözleriyle özetlemiştir.

Ayrıca öğretmen adaylarının birebir uyarılarla müdahalede bulunması ve Ders İmcesi toplantılarında belirlenen stratejilerden faydalanması, sınıf içi sessizliği kontrol etmelerine yardımcı olmuştur. 18.11.2024 tarihli gözlemde, K5 bu gelişmeyi “Öğrenciler ders sırasında sessizlerdi. Öğretmen ders ile ilgisi olmayan öğrencilerin ders düzenini bozmasını engelledi. Öğretmen öğrencileri cesaretlendirdi ve öğrencileri motivasyonunu arttırdı.” olarak aktarmıştır. Bunun yanında toplantılar sırasında belirlenen materyaller, özellikle online

oyunların kullanımı, öğrencilerin dikkatini çekmiş ve katılımı artırmıştır. Aynı gözlem formunda bu durum “*Öğrenciler derse aktif bir şekilde katıldılar, özellikle online oyun oynanması öğrencilerin dikkatini oldukça çekti.*” ifadesiyle dile getirilmiştir. Sürecin başlangıcındaki düşük katılım, geliştirilen etkinliklerle kısa sürede olumlu bir değişim göstermiştir. 14.10.2024 tarihli K1’in ilk gözleminde, “*Derse çok az öğrenci katıldı.*” ifadesiyle başlayan bu durum, 21.10.2024’te “*Derse aktif katılım gösterdiler.*” cümlesiyle değişen öğrenci davranışlarını ortaya koymuştur. Öğrencilere sunulan kelime dağarcığı ve konuşma etkinlikleri, yalnızca anlık değil, sürekli katılım artışlarına yol açmıştır. 21.11.2024 tarihli gözlemde, bu gelişme K4 tarafından “*Öğrenciler aktif olarak katıldılar, motivasyonları yüksekti. Öğrenciler öğrendikleri kelimeleri konuşma etkinliğinde kullanarak kelime ve dil bilgisini pekiştirdiler.*” sözleriyle dile getirilmiştir.

Sürecin erken dönemlerinde teknolojinin sınıf içinde kullanılmadığı görülmektedir. 14.10.2024’te, K2 için “*Öğretmen bu derste teknoloji kullanmadı.*” ifadesi, entegrasyon eksikliğini açıkça vurgulamıştır. Ancak zamanla bu durum değişmiş, teknolojinin sınıf içi etkileşimi artırmak amacıyla bilinçli şekilde kullanıldığı gözlenmiştir. Sonraki haftalarda akıllı tahta ve teknoloji kullanımı raporlanan K2 için 26.12.2024 tarihli son gözlemde de “*Akıllı tahtadan etkinlik (oyun gibi) açıldı. Materyal çeşitliliği yeterliydi, uygundu.*” şeklinde ifade edilmiştir.

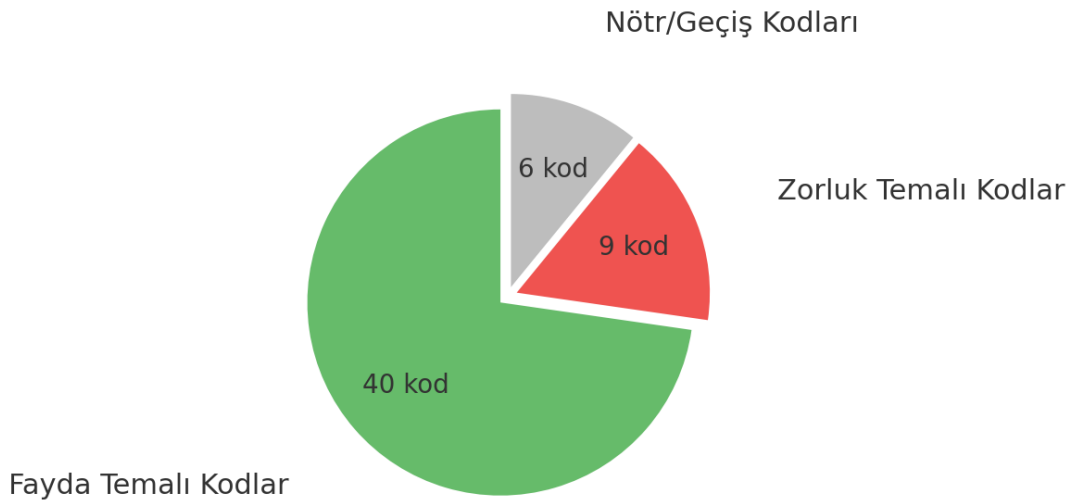
Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının sınıf içi davranışlara pedagojik bir bakışla yaklaşmaya başladıklarını ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak daha esnek ve öğrenci merkezli uygulamalar geliştirdiklerini göstermektedir. Ders İmecesi süreci boyunca geliştirilen stratejiler, adayların sınıf yönetiminde kontrol kazanmalarına, iletişim becerilerini güçlendirmelerine ve öğrenme ortamlarını daha kapsayıcı hale getirmelerine katkı sağlamıştır. ChatGPT’den alınan anlık geri bildirimler ise pedagojik refleksiyonu hızlandırmış ve öğretmen adaylarının kendi yöntemlerini sorgulamalarına olanak tanımıştır. Öğrenci katılımı ve disiplin konularında stratejik gelişim yaşanmıştır. Pedagojik uygulamalarda öğrenci merkezli ve esnek yaklaşımlar geliştirilmiştir.

4.2.3. Ders Planlama, Sınıf Yönetimi ve Mesleki İş Birliği Bağlamında Bulgular

Üçüncü ve son araştırma sorusu olan “*Ders İmecesi modeli ve ChatGPT’yi bütünleştiren uygulamaların ders planlama, sınıf yönetimi ve mesleki iş birliği bağlamındaki faydaları ve karşılaşılan zorlukları, Türkiye’deki İngilizce öğretmen adayları tarafından nasıl*

algılanmaktadır?” sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının ifadeleri veri kaynaklarından yapılan alıntılarla detaylandırılmıştır.

Öğretmen adaylarının algılarına dayalı verilerden elde edilen kodlar *fayda*, *zorluk* ve *nötr/geçiş* temaları doğrultusunda sınıflandırılmış ve her grubun toplam sayısal karşılığı grafik (Şekil 7) üzerinde belirtilmiştir. Görselde görüldüğü üzere, katılımcı algılarında fayda temalı kodlar (n=62) belirgin şekilde öne çıkarken, zorluk temalı kodlar (n=25) ve nötr/geçiş niteliğindeki kodlar (n=13) daha düşük sıklıkta yer almıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının genel olarak süreci olumlu değerlendirdiklerine ve ChatGPT destekli Ders İmecesi uygulamasını mesleki gelişimleri açısından faydalı bulduklarına işaret etmektedir.



Şekil 7: Katılımcı algılarına göre kodların tematik dağılımı (fayda–zorluk–nötr)

Fayda temalı kodlar kaynağına göre gruplandırılarak incelenmiştir. Bireysel görüşme verilerinin değerlendirilmesiyle, Ders imecesi ve ChatGPT entegrasyonunun öğretmen adaylarının geleneksel staj sürecine yenilikçi, güncel ve adaptif fikirler, çeşitli çözüm alternatifleri, global bakış, paylaşım, grup içi sosyal etkileşim, iş birliği, tıkanmalara karşı güçlü topluluk anlayışı, stres ve kaygı azaltma, özgüven artışı, düzenli çalışma gibi paha biçilmez katkıları olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ortak görüşleri oldukça çarpıcı bir dille bu katkıları ortaya koymuştur. Örnek olarak K2'nin *“Bence kesinlikle kıymetli bir iş. Gerçekten sınıfta çocuklara bir şeyler öğretilecekse, o zaman boşa geçmeyecekse, gerçekten birbirimize katkı sağlayacaksa ya da gerçekten biz öğretmenliği öğreneceksek böyle bir uygulama... Bence son sene gönüllülük esasına dayalı değil ama zorunlu olmalı. Çünkü eminim hiçbir grup bizim yaptığımız kadar bizim kaldığımız kadar iletişim halinde kalmadı*

birbiriyle... Bizim ders anlattığımız süreçte zaten benim alışmam zaman alıyor. Kendim olsam, iletişim halinde kalmasam, birbirimize destek olmasak bence bu süreç daha da uzayacak. Ve bu çocuklar için de kötü. Bence bizim için de kötü... Ekip olarak da bizi bir araya getirmiş oldu birazcık bu durum [iletişim]. Ama diğer staj öğrencilerinde bu yoktu... Şöyle başlarda çok stresliydik. Çünkü üniversitede sadece teorik dersler gördük. Pratikte bu nasıl yapılır bilmiyorduk. K6 başta çok daha kötüydü bu süreçte. Ama sonradan kesinlikle gelişim sağladı yani. Bence bu uygulamayı yapmasaydık hala tam olarak ne yapacağımızdan emin olmayabilirdik. Çünkü birbirimizden çok şey öğrendik. Birbirimizden aynı zamanda ChatGPT'den de öğrendik... Öğretmenler böyle [Ders İmecesı sayesinde] iletişim halinde kalarak öğrencilere daha çok yardımcı olabilirler. Çünkü ben dediğim gibi diğer arkadaşlarımızı analiz ediyorum. Onlar [sürece dahil olmayanlar] çok dağınıklardı. Hiç de gelişme olduğunu düşünmüyorum çoğunda... Yani hala sınıf yönetiminde sıkıntı yaşıyorlar. O açıdan bence bu süreç çok iyi oldu. Belki bu biraz da onları [öğretmen adaylarını] sosyal ortama katar... Bu tarz bir şey zorunlu olsa o herkes gidip dersini anlatmak zorunda kalacak... Birbirlerini değerlendirecekler. Hocadan [stajdaki sorumlu öğretmen] çekinmiyorsa yine arkadaşlarından[stajyerler] çekinecekler. Derse hazırlanmak zorunda kalacaklar. Kendilerine çok büyük katkısı olacak ama maalesef böyle değil. Keşke böyle olsa.” şeklinde ifade ettiğı genel görüşleri süreci ne kadar benimsediğini net olarak ortaya koymaktadır. K6'nın Ders imecesi ve ChatGPT entegrasyonu tecrübesini kendi ifadeleriyle “Öncelikle gözlem yaparken hatalarımızı karşılaştırabildim arkadaşlarımla... Toplantılarda bu sorunları konuşma fırsatımız da oldu...Çünkü tek başına bunları yapabileceğimi sanmıyorum... Düzenli bir şekilde bunu yaptığımız için daha çok toplantıyı bekler oldum yani planlayalım da ona göre düzenleyeyim dersimi diye düşünmeye başlamıştım. En avantajlı unsuru hepimizin aynı staja gidiyor olması ve hepimizin aynı şeyleri tecrübe edebildiğimiz için hem gözlemleyebiliyoruz hem konuşabiliyoruz tartışabiliyoruz. Çünkü eğer tek başıma bir derse girseydim arkadaşlarımdan eleştiri alamamış olacaktım veya ben onları eleştirememiş olacaktım. Bence hatalarımızı düzeltmek konusunda daha çok zorlanırdık... Bu şekilde daha hızlı geliştiğimizi düşünüyorum... Bu toplantılardan sonra hem staj arkadaşlarımla konuştuktan sonra hem yapay zekadan yorumlar aldıktan sonra bu konuda [zaman yönetimi] geliştiğimi hissettim haftalar geçtikçe. Tek başıma olsaydı muhtemelen bu kadar fikir bulamayacaktım ben kendi derslerimde ve bu yüzden daha da zorlanacağımı düşünüyorum... Öğrencilere nasıl yaklaşmam gerektiğı konusunda da katkıları oldu... Yani kişisel olarak daha pratik düşünebilmemi sağladığını düşünüyorum... Ben geçen dönemde staj yapmıştım. O stajda böyle bir ders imecesi yapmamıştık. Düşünüyorum ki yapsaydım ben belki o zamandan

değişebilirdim yaptığım hatalar konusunda... Video izlemediğim halde arkadaşlarımla konuştuğum için hatalarımı izlemiş kadar bilebiliyorum... Çünkü neyi nasıl yapmam gerektiğini açıkladığım zaman, her şeyi doğru bir şekilde açıkladığım zaman ona uygun bir şekilde bir etkinlik hazırlayabiliyor [ChatGPT]. Ve yaratıcı fikirler ortaya koyabiliyor. Verdiğimiz çözümler düşünebildiğimiz çözümler bir yere kadardı. Biz yapay zekayı da ekleyince daha çok yorum yapabileceğimiz konularımız oldu...Ve sosyallik açısından da mesela staj arkadaşlarımda bu kadar samimi olamazdım ben eğer bu ders imcesini yapmasaydık. Kişisel olarak da arkadaşlarımla birlikte daha çok yakınlık kurmamı sağladı ve bu şekilde birbirimize karşı daha faydalı olabildik bu süreçte. Staj konusunda mesela daha stresli olabilirdim.” biçiminde özetleyebiliriz.

Katılımcılar, ChatGPT’yi sadece teknik bir araç değil, sürece dahil olan bir pedagojik ortak olarak görmeye başlamışlardır. K4 bunu yansıtan “Değerlendirme süreçlerimiz, biz zaten hep bir araya gelip fikirlerimizi belirtiyorduk ama bilemediğimiz veya gerçekten yardıma ihtiyacımız olduğu yerde ChatGPT’ye danıştığımızda onun daha fazla bize çözüm önerisi sunması, bizim farklı açılardan ona yaklaşarak bir fikir beyan etmemiz, birbirimizin iletişimini güçlendirdiğini ve dayanışmanın arttığını çok rahat gözlemleyebiliyordum ben son zamanlarda.” ifadelerini kullanmıştır. Bu görüş, teknolojinin yalnızca kullanmakla kalınmadığını, düşünsel düzeyde de içselleştirildiğini göstermektedir. Üstelik öğretmen adayları, süreç boyunca yalnızca etkinlik uygulayıcısı değil; düşünsel, stratejik kararlar alan öğretmen rolüne geçtiklerini ifade etmişlerdir. Süreç içinde planlama, uygulama ve değerlendirme döngüsünün farkına varılması, öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu yapısını anlamalarına katkı sağlamıştır. K2, bu farkındalığı değerlendirmesi sırasında “Etkinliği ona [ChatGPT] buldurduk ama sonra baktım sınıfa uymuyor. Kısalttım, ekledim, sonra uyguladım. Bu bir plan değil, bir süreçmiş meğer.” şeklinde dile getirmiştir. K6 ise, öğrenci profiline göre değişen strateji üretiminin pedagojik karar süreçlerini nasıl etkilediğini “Her sınıfın yapısı, ilgisi, zamanı farklı. Önceden bunu düşünmüyordum. Şimdi bir etkinliği [ChatGPT’nin önerdiği] yapmadan önce ‘bu sınıfa uygun mu’ diye soruyorum kendime. Belki içerik aynı ama yaklaşım çok farklı oluyor. Bu da öğretmenlikmiş.” sözleriyle vurgulamıştır. Elde edilen veriler, öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik tanımlarını yeniden inşa ettiklerini ve uygulamadan pedagojik düşünceye geçiş yaptıklarını göstermektedir. Aynı doğrultuda katılımcılar ChatGPT destekli planları, sınıf içi farklılıkları gözetken esnekliklerle yeniden şekillendirdiğine ilişkin olarak K6’nın “Mesela biyografi konusunda nasıl bir etkinlik yapabilirim hiç aklıma hiçbir şey gelmiyordu. Hem ChatGPT’ye sorduğumuz sorulardan hem

de toplantılarda ders planlarken etkinlikleri de konuştuğumuz için ders kitabındaki etkinlikleri nasıl değiştirebiliriz, nasıl uygulayabiliriz veya sınıftaki öğrenciler için nasıl bunları düzenleyebiliriz gibisinden konuşma fırsatımız oldu.” ifadeleri de destekleyici niteliktedir. İlgili değerlendirme, gözlemcinin pedagojik uyum ve esneklik vurgusunu yansıttığı izlenimini vermektedir. Sürecin, takım ruhu ile hareket etme imkan ve becerilerini ortaya çıkardığı da bu ifadelerden anlaşılabılır.

Toplantı tutanakları ve kodlar değerlendirildiğinde, Ders İmecesi ve ChatGPT entegrasyonunun bireysel görüşmelerde tespit edilen çok yönlü katkılarının varlığı ortaya çıkmıştır. Ders İmecesi süreci ile doğrudan ilişkili kodlardan “Reflektif süreçler” (f=73), “Grup içi etkileşim” (f=61), ve ChatGPT kullanımıyla ilişkili kodlardan ise “Yapay zeka entegrasyon” (f=50), “ChatGPT geri bildirim” (f=31) kodlarının en yüksek frekansa sahip oldukları belirlenmiştir. Bu kodların sekiz hafta boyunca süreklilik arz ettiği ve önemini koruduğu görülmüştür. Reflektif süreçler tüm çalışma boyunca üç kategori altındaki kodlar arasında en yüksek frekans değerine sahip ilk 10 kod arasında yer almıştır (Şekil 1). ChatGPT kullanım biçimlerinin haftalara göre evrimi grafiğinde (Şekil 4) etkinlik önerisi ve hazır içerik ihtiyacı 5. Haftadan itibaren yerini planlama yardımı ve geri bildirim bırakmıştır. Bu durum sürecin adaylar üzerindeki etkilerini gözler önüne sermiştir.

Gözlem formlarından elde edilen veriler aracılığıyla ChatGPT’nin önerileriyle yapılandırılan planların, dersin daha düzenli ve öngörülebilir bir şekilde ilerlemesini sağladığı gözlemlenmiştir. 14.10.2024 tarihli gözlem formunda, K3’ün K2nin dersine dair yaptığı gözlemlerde, planın etkinliğini kısa ama yerinde bir ifadeyle şöyle not ettiği görülmektedir: *“Ders planının akışı güzel bir şekilde ilerledi.”* ilgili ifadenin, gözlemcinin memnuniyetini ve dersin akışkan yapısını onaylayıcı bir ses tonuyla aktardığını düşündürmektedir. Toplantılar sırasında gerçekleştirilen fikir alışverişi sırasında ChatGPT tarafından sunulan fikirlerden de yararlanılması, öğretmen adaylarının etkinlik çeşitliliğini artırmasına katkı sağlamıştır. K3’ün ders gözlem formunda K2 tarafından bu katkı *“Çeşitli etkinlik, okuma parçaları ve aktiviteler vardı. Yenilikçiydi.”* şeklinde dile getirilmiştir.

Süreçle ilgili olumsuz kanaatler nadir de olsa zorluk temalı kodların varlığı ile gözlenmiştir. Bireysel görüşme verilerinin değerlendirilmesiyle, öğretmen adaylarının süreç boyunca karşılaştıkları güçlükler ve bu zorluklara ilişkin algıları, doğrudan katılımcı ifadelerine dayalı olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte bazı öğretmen adayları, hazır fikirlerin zaman zaman düşünsel tembelliğe neden olabileceğini ifade etmiştir. K3’ün bu konuda görüşü, hafif

eleştirel bir tonda “ChatGPT’ye fazla güvenmek bazen yaratıcılığı kısıtlayabiliyor. Sürekli ona sorunca kendi fikirlerim yerine onun söylediklerine yönelmeye başladım.” şeklinde ifade edilmiştir.

Zaman zaman ChatGPT’den alınan geri bildirimlerin ve fikirlerin sınıfın gerçek dinamiğiyle uyumsuz olduğu görülmüştür. Bu durum, K2 eleştirel bir ifadeyle aktardığı şu sözlerle açıklanmıştır. “Yapay zekadan aldığımız yorumlar bazen çok alakasız olabiliyordu. Onları illa düzenleyerek sormamız gerekiyor. Çünkü her şeye genel olarak cevap veriyor yapay zeka. O yüzden ondan uygun cevap alması biraz zor oldu benim için.”. K3 de, bu uyumsuzluğu samimi ve biraz hayal kırıklığına uğramış olduğu varsayılan bir ses tonuyla “Planlama aşamasında zaten çok yardımcı oldu benim için... Ama bazen bunun dediği şeyler pratikte işe yaramıyordu... En azından sınıf yönetimi konusunda bazı söylediği şeyler çok fazla işe yaramıyordu.” diyerek açıklamıştır. Yaratıcı önerilerin, sıkışık müfredat programlarıyla da her zaman örtüşmediği görülmüştür. K4, bu durumu “Çünkü kalabalık bir sınıf var ve çok az zamanımız var ve biz o çocukları sadece haftada bir gün görüyorduk... Müfredatla eş değer gitmesi lazım... Ama maalesef zaman kısıtlıydı, süre azdı... O yüzden sınıf yönetiminde biraz daha geleneksel yöntemlere başvurmak zorunda kaldık.” sözleriyle belirtmiştir.

ChatGPT entegrasyonu ile zenginleştirilmiş Ders İmecesi sürecinin yoğunluğu, bazı adaylar tarafından sürdürülebilirlik açısından bir zorluk olarak nitelendirilmiştir. Süreçle ilgili bu görüş, K2 tarafından “Bence bu bizim için bayağı eksi bir yön. Herkes buna sürekli zaman ayıramayabilir. Meslekte uygulansa eminim daha da ayıramazlar. Çünkü en azından şu an öğrenciyiz... Mesleğe geçtikten sonra bence çok zaman isteyen bir şey ...kolay kolay bu durumu devam ettiremezler.” biçiminde dile getirilmiştir. Bazı adaylar için toplantılara erişim ve zamanlama sorun teşkil etmiştir. Bu durum, içten ve doğal olduğu düşünülen bir tonda K5 tarafından “Toplantılar bazen uygun olmayabiliyordu. Her gün toplantı konusunda da birazcık zorlandım. Çünkü hepimizin aynı anda uygun vakit bulması biraz zor oldu bazen.” şekilde ifade edilmiştir.

Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının ChatGPT destekli Ders İmecesi sürecinde yalnızca kazanımlar değil, kaygılar ve uyum sorunları da yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Düzenli toplantılardan oluşan bir sistemin sürdürülebilirliğinin ve zaman yönetiminin sürecin verimliliğini doğrudan etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte, adaylar bu zorlukları fark etse de bu sürecin öğretici gücünü azaltmamış, aksine adayların profesyonel direnç ve çözüm odaklılık geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Bütüncül olarak değerlendirildiğinde, ChatGPT

destekli Ders İmceci sürecinin öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde çok boyutlu bir etki yarattığı görülmüştür. Süreç, yalnızca teknik becerilerin değil, aynı zamanda öz farkındalık, pedagojik refleksiyon, sınıf yönetimi ve yaratıcı düşünme gibi alanların da gelişmesine imkan vermiştir.

4.2.4. Pedagojik Sorunların Yönetimi ve Yapay Zeka Destekli İş Birliği Dinamikleri

Ders İmceci sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştığı sınıf içi sorunlar ve pedagojik güçlükler, haftalık değerlendirme toplantılarında sistemli biçimde ele alınmış ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Özellikle sürecin ilk haftalarında gözlemlenen sınıf içi dikkat dağınıklığı, gürültü seviyesi ve yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf etkileşimlerine sınırlı katılım göstermesi, öğretim sürecinin verimliliğini etkileyen temel problemler arasında yer almıştır. Bu sorunların çözümüne yönelik olarak ChatGPT’den çeşitli öneriler alınmış; örneğin sınıf içi dikkat yönetimine ilişkin “sessiz sinyal” tekniğinin kullanılması, olumlu pekiştirme yöntemleri ve sınıf içi sorumluluk dağılımı gibi uygulamalara yönelinmiştir. Ancak adaylar, sınıf içi gürültüyü azaltmaya yönelik bazı önerileri “realistik değil” olarak nitelendirmiş ve bu önerilerin sınıf bağlamında yeterince işlevsel olmadığını, denemeler sonucunda gözlemleyerek ifade etmişlerdir. Buna karşın, yabancı öğrencilerin sınıf ortamına entegrasyonu konusunda ChatGPT’den alınan önerilerin (isimle hitap, kapsayıcı görev dağılımları, oyunlaştırma gibi) birden fazla hafta boyunca uygulanmasının ardından, bu öğrencilerin katılım düzeylerinde belirgin bir artış gözlemlenmiş ve bu gelişim, adaylar tarafından toplantılarda olumlu yönde değerlendirilmiştir. Sürecin ilerleyen haftalarında beceri odaklı yetersizlikler tespit edilmiştir. Bu tip geliştirilmesi gereken alanlardan biri olan konuşma becerisine yönelik olarak ChatGPT’den destek alınmıştır. Destek alınması, ChatGPT’ye durum tanımlanması ve yanıtın alınarak bağlama uyarladıktan sonra uygulanması aşamalarını kapsamaktadır.

Durum tanımlaması: *“Merhaba, ben ortaokul ...7... sınıflara İngilizce dersleri planlayan ve bu dersleri anlatan bir öğretmenim. Çalışmalarımızı bir grup öğretmenle Lesson Study metodu ilkelerine göre yürütüyoruz. Bu hafta “Biographies”.... konusunu işledik.”öğrenme çıktıları”... aşamasında, ...telaffuz konusunda öğrencilerin çok eksik olduğunu...fark ettik. Bu durumu aşmak için sadece 3 haftamız var. Bu sorunu aşabilmek ve dersimizi daha etkili hale getirebilmek için ChatGPT'nin önerisi ne olurdu?”*

ChatGPT'nin verdiği yanıt: "Merhaba! Telaffuz konusunda eksiklikleri olan öğrenciler için birkaç etkili ve pratik yöntem önerebilirim. 3 hafta gibi sınırlı bir sürede gelişim sağlamak için düzenli ve odaklı çalışmalar yapmanız önemli. İşte bazı öneriler:

1. Telaffuz Odaklı Aktiviteler:

- *Minimal Çiftler Çalışması:* Telaffuzda karıştırılabilecek benzer sesleri ayırt etmelerine yardımcı olun (örneğin ship ve sheep). Bu çalışmayı bir oyun şeklinde yapabilirsiniz:
 - Öğrencilere iki kelime verin ve hangisini duyduklarını seçmelerini isteyin.
 - Doğru cevap verenlere küçük ödüller sunarak ilgiyi artırabilirsiniz.
- *Biographies ile İlişkilendirme:*
 - Dersin içeriği olan "Biographies" konusunu kullanarak ünlü kişilerin isimleri veya meslekleri üzerinde çalışabilirsiniz. Örneğin, "scientist" veya "artist" gibi kelimeleri doğru telaffuz etmeyi modelleyin ve öğrencilerden tekrarlamalarını isteyin.

2. Fonetik Simgeler ve Görsel Destek:

- *Fonetik simgeleri basit bir şekilde tanıtılabilir ve kelimelerin doğru telaffuzunu yazılı bir rehberle destekleyebilirsiniz.* Örneğin, "teacher" kelimesinin /'ti:tər/ şeklinde nasıl okunduğunu gösterin.
- *YouTube Videoları ve Dinleme Uygulamaları:* Telaffuz çalışmaları için kısa videolar ya da dinleme materyalleri kullanarak öğrencilerin kulağını alıştırebilirsiniz (ör. British Council ya da Cambridge English'in ücretsiz kaynakları).

3. Kısa, Günlük Pratikler:

- *Her dersin başında 5 dakikalık bir telaffuz aktivitesi yapabilirsiniz.*
 - Örneğin, öğrenciler sırayla bir biyografi metninden bir cümle okuyabilir ve siz doğru telaffuzu modelleyebilirsiniz. Yanlış telaffuzlarda düzeltici ama teşvik edici geri bildirim verin.
 - Sınıfta küçük "telaffuz yarışmaları" düzenleyerek öğrenmeyi eğlenceli hale getirin.

4. Teknoloji ve Uygulamalar:

- *Telaffuz Uygulamaları: Ücretsiz uygulamalar önerin. Örneğin:*
 - *Elsa Speak*
 - *BBC Learning English Pronunciation*
- *Öğrenciler bu uygulamalarda kelimeleri yüksek sesle söyleyip doğru telaffuz için geri bildirim alabilirler.*

5. Peer Assessment (Akran Değerlendirmesi):

- *Öğrencileri çiftler halinde çalıştırarak birbirlerinin telaffuzunu değerlendirmelerini isteyebilirsiniz. Bu yöntem hem öğrenmeyi pekiştirir hem de öğrencileri aktif katılıma teşvik eder.*

6. Şarkılar ve Ritim:

- *Telaffuz geliştirmek için şarkılar veya ritmik biyografi şiirleri yazdırabilirsiniz. İngilizce bir şarkı ya da ünlü bir kişinin hayatıyla ilgili kısa, ritmik bir biyografi metni kullanarak eğlenceli bir çalışma yapabilirsiniz.*

Haftalık Planlama:

1. *Hafta: Telaffuz farkındalığı oluşturun. Dinleme ve tekrarlama egzersizleri yaptırın.*
2. *Hafta: Minimal çiftler, akran değerlendirmeleri ve bireysel okumalar üzerine çalışın.*
3. *Hafta: Bütünleşik bir aktivite yaparak öğrencilerin bir biyografi metnini düzgün telaffuzla sunmalarını sağlayın.*

Bu yöntemleri uygulayarak öğrencilerin telaffuz konusunda hızlı bir gelişim göstermelerine yardımcı olabilirsiniz. Ek sorularınız ya da ihtiyacınız olursa mutlaka yazın!”

Alınan bu yanıtın pekiştirici telaffuz etkinlikleri katılımcı öğretmen adaylarının yaptığı beyin fırtınası ile bağlama uyarlanmış ve bu alan özelinde hedefe yönelik geliştirme döngüleri oluşturulmuştur. Gerek sınıf yönetimi gerekse dil becerilerine ilişkin pedagojik problemler, yalnızca tespit edilmekle kalmamış; aynı zamanda öneri alma, uygulama ve değerlendirme aşamaları içeren sistemli bir gelişim çerçevesiyle ele alınmıştır. Daha sonraki haftalarda alınan dönütlerde uygulanan önerilerin iyi yönde etki etmeye başladığına ilişkin ifadelerle rastlanmıştır.

Yapay zeka entegrasyonunun Ders İmecesi sürecine dahil edilmesi, öğretmen adaylarının iş birliğine dayalı karar alma ve planlama süreçlerini niteliksel olarak dönüştürmüştür. Yapay zeka entegrasyonu, öğretmen adaylarından oluşan iş birliği grubuna dışsal ve dinamik bir bilişsel kaynak ekleyerek sürece çok katmanlı bir düşünme boyutu kazandırmıştır. Sürecin başında adayların ChatGPT'yi yalnızca bireysel bir araç olarak kullandıkları; uygulamaya yönelik öneriler üretme, ders planı oluşturma ya da sınıf içi sorunlara çözüm geliştirme gibi alanlarda nasıl etkin biçimde yararlanabileceklerine dair sınırlı farkındalığa sahip oldukları gözlemlenmiştir. Adaylar, bir oturum sonrasında tartışmak istedikleri belirli pedagojik sorunu belirledikten sonra, ChatGPT'ye yönelttikleri istemlerle alternatif çözüm yolları edinmiş; bu öneriler adayların daha kısa sürede daha fazla sayıda alternatif yöntemi gözden geçirebilmelerine olanak tanımıştır. Ayrıca, yapay zekanın sunduğu dışsal öneri akışı, adayların pedagojik risk alma konusunda daha cesur davranmalarına ve uygulamaya dönük fikirleri daha güvenle test etmelerine zemin hazırlamıştır. Adaylar, sürecin sonunda yapay zekayı yalnızca bu çalışmada değil, mesleki yaşamlarında da aktif biçimde kullanmayı planladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ChatGPT'yi bir partner olarak benimsedikleri ve takım arkadaşı gibi etkileşimde bulunduklarına dair güçlü bir kanaat oluşmuştur. Yapay zeka destekli Ders İmecesi modeli yalnızca pedagojik becerileri değil, aynı zamanda öğretmen benlik algısını da desteklemiştir. Yapay zekanın desteği, öğretmen adaylarınca uzman görüşü niteliğinde bilgi ve öneriler alınan, zaman ve konu sınırı olmadan hızla sonuçlara ulaşılabilen, güven veren bir danışma aracı biçiminde algılanmıştır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Aşağıdaki bölümlerde, İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri için uygulanan yapay zeka (ChatGPT) destekli Ders İmecesi modeline ilişkin araştırma bulguları, mevcut alan yazın ve tez kapsamında sunulan kuramsal çerçeve doğrultusunda tartışılmaktadır. ChatGPT entegrasyonu ile Ders İmecesinin öğretmen adaylarının pedagojik uygulamalarına ve mesleki gelişimlerine yönelik yansımaları ele alınmıştır. Bu sürecin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğretmen iş birliği gibi alanlarda sunduğu katkıları ve sınırlılıkları değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programları ve araştırmacılar için yapay zeka teknolojilerinin Ders İmecesi süreçlerine etkili ve sürdürülebilir bir şekilde entegrasyonuna yönelik uygulanabilir öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Marcelo (2009) mesleki gelişim, öğretmenlerin sürekli büyüme, liderlik becerileri, yansıtıcı düşünme ve tek seferlik seminerlerin ötesinde kişilerarası beceriler geliştirmesine olanak tanıdığını bildirmektedir. Ayrıca, Bell ve Gilbert (2004) iş birliğine dayalı ve yansıtıcı öğrenme süreçlerine dahil olan öğretmenlerin özgüven, dayanıklılık ve uyum yeteneklerinde belirgin artış gözlemlendiğini belirtmektedir. Yapılan çalışmada ortaya çıkan kodlardan en yüksek frekansa sahip, “ders planlaması ve zaman yönetimi” (f=265) ile “öğretim stratejileri” (f=208) kodları öğretmen adaylarının alanlarında kendine güven, pedagojik beceriler ve yansıtıcı yetkinliklerinde literatür (Bell ve Gilbert, 2004; Marcelo, 2009) ile uyumlu ve önemli gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Etkili mesleki gelişim, öğretmen yeterliliklerini artırmakta ve uygulanan öğretim stratejilerini olumlu yönde etkileyerek öğrenci başarısına yansımaktadır (Altınsoy, 2021). Yapılan tez çalışmasında, ChatGPT entegrasyonu ile Ders İmecesi sürecine dahil olan öğretmen adaylarının ifadeleri dar bir zaman aralığında bile, Altınsoy (2021) tarafından belirtilen gelişim ve yansımaları doğrular niteliktedir.

Mesleki gelişim süreçlerinde kayda değer zorluklar zaman kısıtlamaları, kaynak eksiklikleri ve öğretmen direnci gibi etmenler olarak öne çıkmaktadır (Iqbal ve Ali, 2024; Tobin vd., 2001). Yapılan bu çalışmada adaptasyon sürecindeki öğretmen adaylarının yaşadığı tespit edilen stres, kaygı gibi zorluklar ve öğretmen adaylarının yoğun programlarından kaynaklanan zaman kısıtlaması, Iqbal ve Ali (2024) tarafından belirtilen

bariyerler ile paralellik gösterirken yapılandırılmış iş birliği ve sistematik yansıtma süreçleri ile bu sorunların aşılabildiği saptanmıştır.

Ders İmecesi, planlama, gözlem, yansıtma ve iteratif revizyon süreçlerini içeren yapılandırılmış ve iş birliğine dayalı bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır (Fernandez ve Yoshida, 2012). Bu model, yansıtıcı öğrenme kültürünü teşvik etmekte, öğretim uygulamalarını geliştirmekte ve öğrenci öğrenimine olumlu katkılar sağlamaktadır (C. C. Lewis ve Tsuchida, 1999). Dahası, sürekli sorgulama ve öğrencilerin ihtiyaçlarının derinlemesine anlaşılmasını sağlayarak mesleki büyüme için sağlam bir çerçeve sunmaktadır (Dağ, 2014). Yapılan çalışmada elde edilen veriler, Fernandez ve Yoshida (2012) ile Lewis ve Tsuchida (1999)'nın bildirdikleriyle uyumlu olarak, Ders İmecesi modelinin “iş birliği” (f=23), “grup içi etkileşim” (f=61) ve “geri bildirim süreçleri” (f=73) gibi yüksek frekanslı iş birliği ve yansıtıcı geri bildirim uygulamalarıyla güçlü bir kolektif öğrenme kültürü oluşturduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının ChatGPT ve akran geri bildirimlerini kullanarak öğrenci merkezli uygulamaları ve ders planlarını etkin biçimde sınıflarına uyarlamaları ise, Dağ (2014) tarafından belirtilen pratik ve yansıtıcı çerçevenin uygulanabilirliğini teyit etmiştir.

Yapay zeka entegrasyonu bağlamında, literatür ChatGPT gibi yapay zeka araçlarının öğretim metodolojilerini, yansıtıcı uygulamaları ve kişiselleştirilmiş geri bildirim süreçlerini geliştirebileceğini öne sürmektedir (Chang vd., 2023). Daha da önemlisi, yapay zeka yaratıcı ders tasarımı, kişiselleştirilmiş öğrenme ve uyarlanabilir öğretim stratejileri yoluyla öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını etkin biçimde karşılayabilmektedir (Walter, 2024). Bulgular, “yapay zeka entegrasyonu” kodunun ilgili kategorinin en yüksek frekansı (f=50) olarak ortaya çıkması ChatGPT'nin literatürde (Chang vd., 2023; Walter, 2024) bildirilen nitelikte ve tümüyle kabul gördüğünü işaret etmiştir. Süreç boyunca yapılan toplantılar sırasında öğretmen adaylarının ifadeleri, yaratıcı ders tasarımı, kişiselleştirilmiş öğrenme ve uyarlanabilir öğretim stratejileri tartışmaları için ChatGPT kullanımına sıklıkla başvurulduğunu açıkça ortaya koymuştur. Bu durum, Chang vd. (2023) ve Walter (2024) tarafından belirtilen kişiselleştirme ve uyarlanabilirlik kullanımlarıyla doğrudan uyum içindedir.

C. Chan ve Colloton (2024) tarafından da belirtildiği gibi öğretmen yaratıcılığı ve özerkliğinin korunabilmesi adına yapay zekanın eleştirel ve bilinçli kullanımının gerektiği anlaşılmaktadır. Tez çalışmasına katılan öğretmen adaylarının ifadeleri ve “ChatGPT geri bildirim” kodunun frekansının ($f=31$) yüksek oluşu, ChatGPT’nin verdiği önerilerin doğrudan kullanılmadığını, geri bildirimlerin grupça tartışıldığı, gerekli düzenlemeler ve yaratıcı uyarlamalar ile ancak uygulanabilir hale geldiğini açıkça ortaya koymuştur. Böylece, öğretmen adaylarının yapay zekayı dikkatli kullanarak bağımlılığın önüne geçme konusundaki bilinç düzeyleri, C. Chan ve Colloton (2024) tarafından vurgulanan etik, pasif şablonculuk ve bağımlılık kaygılarıyla başa çıkılabileceğini göstermiştir. Bulgular, öğretmenlerin bu risklerin bilincinde olduğunu ve yapay zeka entegrasyonunu dikkatle sürdürdüklerini göstermekte; bu yönüyle literatürle tam anlamıyla örtüşmektedir. Öğrenciler için yapay zeka temelli kişiselleştirilmiş öğrenme konusunda, yapılan bir araştırmada (Walter, 2024) veri odaklı içgörüler aracılığıyla öğrenci ihtiyaçlarına yönelik çözümler üretilebileceği vurgulanmaktadır. Araştırmadaki katılımcılar yapay zekanın, ders planlaması ve yaratıcılık süreçlerine önemli katkılar sunduğunu belirtirken, öğrencilerin ve bağlamların çok ayrıntılı tanımlandığı durumlarda verimli çözümler elde ettiklerini fakat genel bağlamlarda doğrudan yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla, elde edilen bulgular Walter (2024) tarafından belirtilenlerle kısmen uyuşmakla birlikte komutlarda netlik, uygulamada esneklik ve uyarlama ihtiyacı bakımından uyuşmamıştır.

Uzun vadeli sürdürülebilirlik ve devamlılık açısından, sürdürülebilir mesleki gelişim modelleri, uygulamaların uzun zaman sürdürülmesini ve yapay zeka entegrasyonunun başlangıç aşamasından daha ileri bir düzeye taşınmasını öngörmektedir (Fernandez ve Yoshida, 2012). Bulgular, katılımcıların biri hariç tamamı mevcut Ders İmecesi ve yapay zeka entegrasyonu sürecine, minimal ya da hiç değişiklik yapmadan, devam etmeye istekli olduklarını göstermekte, böylece Fernandez ve Yoshida (2012) tarafından tanımlanan sürdürülebilirlik yaklaşımını açıkça doğrulamaktadır.

Öte yandan, mentorluk ve koçluk uygulamalarının mesleki gelişim için teori ile uygulama arasındaki boşluğu kapatmada hayati bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Altınsoy, 2021). Ancak elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yapılandırılmış ve deneyimli profesyonellerden alınan mentorluk veya koçluk sağlanamadığı durumlarda akran temelli iş birliği yoluyla etkili bir gelişim sağlanabileceğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar

öğretmenlerin “otorite ihtiyacı” ifadeleri, gelecekte yapılandırılmış mentorluk gereksinimine işaret etse de mevcut durumda Ders İmecesı ve yapay zeka entegrasyonu sürecinin doğal bileşeni olarak akran temelli yaklaşımların yeterli bulunduğu görölmektedir.

Bu kapsamlı tartışma, Ders İmecesı ve yapay zeka entegrasyonunun öğretmenlerin pedagojik becerilerini ve yansıtıcı yaklaşımlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Aynı zamanda, uygulamada ortaya çıkan zorlukların yapılandırılmış iş birliği ve sistematik yansıtma süreçleri sayesinde aşılabildiğı belirlenmiştir. Ders İmecesı, kolektif ve işlevsel öğrenme kültürünü güçlendirirken, yapay zeka entegrasyonu ise öğretim süreçlerinde pratiklik, yaratıcılık ve esneklik kazandırmaktadır. Yapay zeka entegrasyonunda etik kaygıların ve sürdürülebilir uygulamaların dikkate alınmasının, uzun vadeli başarı için kritik olduğu da bir kez daha teyit edilmiştir.

5.2. Sonuç

Bu araştırma, Japonya kökenli Ders İmecesı (Lesson Study) modelinin yapay zeka teknolojisiyle (ChatGPT) bütünleştirilmesinin, öğretmen adaylarının mesleki gelişimini ve ders uygulamalarını yenilikçi bir çerçevede dönüştürebildiğine işaret etmektedir. Ders İmecesı’nın döngüsel planlama-gözlem-yansıtma yapısı ile ChatGPT’nin anlık geri bildirim, içerik zenginleştirme ve veri odaklı içgörüler üretme becerisi, birlikte ele alındığında öğretmen adaylarının mesleki gelişimini bütüncül biçimde destekleyen güçlü bir ekosistem sunmaktadır. Araştırmanın genel yargısı, Ders İmecesı sürecine entegre edilen yapay zeka desteğinin iş birliğini, yansıtıcı düşünmeyi ve pratik öğretim becerilerini önemli ölçüde desteklediğidir. Özellikle İngilizce öğretmen adayları, anlık geri bildirim ve içerik zenginleştirme gibi açılardan ChatGPT’nin sunduğu olanaklarla pedagojik uygulamalarını sürekli olarak gözden geçirebilmiş ve geliştirebilmiştir.

Yapay zeka araçlarının geleneksel mesleki gelişim modellerine eklenmesi, yalnızca teknolojik bir yenilik sunmakla kalmayıp, öğretmen adaylarının donanması gereken teori-pratik bağına daha güçlü kurmasına da hizmet etmiştir. Böylece, Ders İmecesı’nın özgün yapı taşları olan planlama, gözlem ve yansıtma döngülerine yapay zeka desteğı eklenerek, öğretmen adaylarının etkinlik tasarımlarını ve sınıf içi uygulamalarını daha bilinçli, veriye dayalı ve yaratıcı bir biçimde yeniden yapılandırmaları mümkün hale gelmiştir. Araştırma, katılımcıların sınıf yönetimi becerileri ve öğrenci ihtiyaçlarını anlama düzeylerinde gözle görülür bir gelişme kaydettiklerini ortaya koymaktadır. Yapay zeka teknolojilerinin

eğitimdeki rolü genişlerken, aynı zamanda sorumlu ve etik bir çerçevede uygulanması gerektiği de netlik kazanmıştır.

Öğretmen adaylarının mesleğe başlarken karşılaştıkları yalnızlık, yetersizlik hissi ve mesleki tükenmişlik riskleri göz önüne alındığında, Ders İmecesi modelinin yalnızca pedagojik becerilerin gelişimiyle sınırlı kalmayıp, duygusal ve sosyal dayanışma ortamı yaratarak öğretmen iç huzur [well-being] halini desteklediği görülmektedir. Yapılandırılmış iş birliği, ortak sorumluluk ve karşılıklı destek esasına dayanan bu model, öğretmen adaylarının bireysel kaygılarını paylaşabilecekleri, birlikte çözüm üretebilecekleri güvenli bir topluluk hissi oluşturmakta ve toplum bilinciyle hareket etmelerini teşvik etmektedir. Bu sayede öğretmen adayları hem mesleki hem de kişisel düzeyde güçlenerek, karşılaştıkları zorluklarla baş etme konusunda daha dirençli bireyler haline gelmektedir. Ders İmecesi'nin bu çok yönlü katkıları, öğretmen yetiştirme programlarında sadece bilgi aktarımına değil, aynı zamanda dayanışma kültürü ve mesleki aidiyet duygusunun geliştirilmesine de odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bireysel gelişimi kolektif sorumlulukla bütünleştiren bu tür modeller, yalnızca nitelikli öğretmenler değil; aynı zamanda toplumsal barışa, kolektif refah ve insanlığın geleceğine katkı sunan bilinçli bireylerin yetişmesini mümkün kılmaktadır.

5.3. Öneriler

Ders İmecesi ve ChatGPT entegrasyonunun sürdürülebilir biçimde yerleşebilmesi için, öncelikle öğretmen yetiştirme programlarının zorunlu ders ve staj modüllerine “Yapay Zeka Destekli Ders İmecesi Uygulamaları” başlıklı bir alan yerleştirilmesi önerilebilir. Böyle bir modül, öğretmen adaylarına hem etkili prompt yazımı, veri gizliliği ve etik ilkeler gibi yapay zeka okuryazarlığı bileşenlerini hem de Ders İmecesi'nin iş birliği, sistematik gözlem ve iteratif revizyon adımlarını gerçek sınıf ortamlarında deneyimleme fırsatı verecek, staj dönemlerinin yalnızca “gözlem” aşamasıyla sınırlı kalmamasını sağlayacaktır. Üniversitelerle uygulama okulları arasında kurulacak ortaklığın altyapı ve protokol ayağı kritik öneme sahiptir. Bu ortaklık gerçekleştirilir ise hem dijital eşitsizlikler azaltılacak hem de iş birlikçi kültür tek bir okula ya da bireysel inisiyatife bağlı kalmaksızın kurumsallaşacaktır.

Yapay zeka araçlarının öğretmenlerin yerini alacak değil, öğretim sürecini destekleyecek yardımcı kaynaklar olarak konumlandırılması gerektiği unutulmamalıdır. Bu noktada, öğretmenlerin insanî bağlarını koruyarak öğrencilerle nitelikli ilişkiler kurmaları teşvik edilmeli, yapay zeka bu bağları zenginleştirecek şekilde stratejik olarak kullanılmalıdır. Olumsuz etkilenmemesi adına öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını ve özerkliklerini

koruyarak yapay zekayı eleştirel bir süzgeçten geçirmeleri, Ders İmecesi'nin yansıtıcı doğasıyla doğal bir uyum içerisinde. Dolayısıyla, fakültelerde yalnızca yapay zekayı “kullanan” değil, aynı zamanda bu araçların pedagojik etkilerini sorgulayan, gerektiğinde içeriği yeniden tasarlayan öğretmen profilleri yetiştirilmelidir. Çalışmanın bulguları, ChatGPT'den alınan geri bildirimlerin grup içinde tartışılıp özgün bağlama uyarlanması, pasif şablonculuğun önüne geçtiğini göstermiştir. Bu yaklaşımın yaygınlaştırılması, hem öğretim stratejilerinin kalite ve esnekliğini artıracak hem de mesleki dayanıklılığı destekleyecektir. Akran temelli geri bildirim döngülerinin teşvik edilmesi, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini de geliştirecektir.

Kurumsal düzeyde uzun vadeli başarı için, mentörlük sistemleri ile akran temelli Ders İmecesi topluluklarının birlikte işlemesi önem taşır. Yapılandırılmış mentörlük oturumları, ChatGPT'nin sunduğu veri temelli önerileri sahaya taşıma konusunda öğretmen adaylarına rehberlik ederken, akran geri bildirimi, güvenli bir tartışma ortamında yaratıcı uyarlamalar yapılmasını kolaylaştıracaktır. Bu iki mekanizmanın aynı ekosistemde yer alması, öğretmen adaylarının yalnızlık ve yetersizlik hissini azaltacak, mesleki motivasyonlarını pekiştirecektir.

Bu birleşik modelin güvenilir, daha faydalı, kullanışlı ve cazip hale gelebilmesi adına, gelecekteki araştırmacıların birkaç noktaya odaklanması önerilir. Öncelikle hem nicel hem nitel veriyi harmanlayan karma yöntemli, daha uzun vadeli (en az bir yıllık) araştırmalar, öğretmen adaylarının gelişim sürecinde ortaya çıkan kalıcı kazanımları ölçerek bulguların güvenilirliğini artıracaktır. Farklı üniversite, okul iş birlikleriyle yürütülecek çok merkezli çalışmalar ise modelin değişik sosyoekonomik bağlamlarda ne kadar işlevsel ve cazip olduğunu görmek açısından kritiktir. Sadece Ders İmecesi, sadece ChatGPT ve her ikisini birleştiren üç ayrı grubu içeren deneysel tasarımlar, modelin hangi bileşenlerinin öğrenci başarısı, öğretmen yaratıcılığı ve sınıf etkileşimi üzerinde daha belirleyici olduğunu ayrıntılı biçimde ortaya koyacak karşılaştırmalı araştırmalar yapılması önerilir.

Kullanıcı deneyimi araştırmalarıyla öğretmen adaylarının hangi yapay zeka modelleri ve arayüzleri daha kullanışlı ve cazip bulduğunu belirlenebilir. Yapılacak bu tip araştırmaların sonuçları geliştiricilerin kültürel olarak uyarlanabilir ve sezgisel yazılımlar üretmesine zemin hazırlayacaktır.

Tasarım temelli araştırma yaklaşımıyla küçük ölçekli prototiplerin sınıflarda döngüsel olarak test edilip iyileştirilmesi, hem uygulanabilirliği yükseltecek hem de öğrenci öğretmen geri bildirimleriyle sistemi gerçek ihtiyaçlara göre şekillendirecektir. Ders İmecesı ve ChatGPT sinerjisi, sadece teorik bir öneri olmaktan çıkıp, öğretmen adaylarının staj süreçlerinde vazgeçilmez bir mesleki gelişim aracı haline gelecektir.



KAYNAKLAR

- Ahmad, K., Qadir, J., Al-Fuqaha, A. I., Iqbal, W., El-Hassan, A., Benhaddou, D., ve Ayyash, M. (2020). *Artificial Intelligence in Education: A Panoramic Review*
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:242867064>
- Akinwalere, S. N., ve Ivanov, V. (2022). Artificial Intelligence in Higher Education: Challenges and Opportunities. *Border Crossing*.
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:247306853>
- Altınsoy, E. (2020). *Lesson Study-A Personal And Professional Development Model For Preservice Elt Teachers*.
- Altınsoy, E. (2021). Lesson Study as an Intervention to Develop Prospective English Language Teachers' Classroom Management Skills. *International Journal of Asian Education*, 2(3), 398-414. <https://doi.org/10.46966/ijae.v2i3.189>
- Amat, E., Tejada, J. K., ve Ilustre, R. G. (2022). Content-Based and Task-Based Language Teaching in L2 Classroom. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:250366586>
- Andreas, S. (2011). *International Summit on the Teaching Profession Building a High-Quality Teaching Profession Lessons from around the World: Lessons from around the World* (C. 2011). OECD Publishing.
- Arvin, N., Hoseinabady, M., Bayat, B., ve Zahmatkesh, E. (2023). Teacher Experiences with AI-based Educational Tools. *AI and Tech in Behavioral and Social Sciences*, 1, 26-32.
<https://doi.org/10.61838/kman.aitech.1.2.5>
- Atanasova, A., Marinova, N., ve Iliev, K. (2022). Interaction Between Types Of Artificial Intelligence. *Scientific Research And Education In The Air Force*
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:252240203>

- Bakhadirov, M., Alasgarova, R., Baku Oxford School, Azerbaijan, Rzayev, J., ve ADA University, Azerbaijan. (2024). Factors Influencing Teachers' Use of Artificial Intelligence for Instructional Purposes. *IAFOR Journal of Education*, 12(2), 9-32. <https://doi.org/10.22492/ije.12.2.01>
- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (lesson study) çalışması*.
- Baki, M., ve Arslan, S. (2023). Impact of lesson study on pre-service primary teachers' mathematical pedagogical content knowledge. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 54(10), 1994-2012 <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.2022225>
- Ball, D. L., ve Cohen, D. K. (1999). *Developing Practice, Developing Practitioners*.
- Baskan, G. A., Aydın, A., ve Madden, Ö. T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Baskara, F., ve Mukarto, F. (2023). *Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education. IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 7 (2), 343-358.
- Bell, B., ve Gilbert, J. (2004). A model for achieving teacher development. *The Routledge Falmer reader in science education*, 258-278.
- Biswas, M. B., Mishra, S., ve Biswas, J. (2022). *Personality Trait and ICT Adoption in Higher Education: Review*. 21(8).
- Bjuland, R., ve Mosvold, R. (2015). Lesson study in teacher education: Learning from a challenging case. *Teaching and Teacher Education*, 52, 83-90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.005>

- Boran, E., ve Tarım, K. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders imecesi hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(1), 259-273.
- Bütün, M. (2019). Mathematics Teachers' Early Lesson Study Experiences in Turkey: Challenges and Advantages. *World Journal of Education*, 9(5), 51. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n5p51>
- Caena, F., ve Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (*DIGCOMPEDU*) . *European Journal of Education*, 54(3), 356-369 <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Cerbin, W., ve Kopp, B. (2006). *Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching*.
- Chan, C., ve Colloton, T. (2024). *Generative AI in Higher Education: The ChatGPT Effect*. <https://doi.org/10.4324/9781003459026>
- Chan, K. S., ve Zary, N. (2019). Applications and challenges of implementing artificial intelligence in medical education: Integrative review. *JMIR medical education*, 5(1), e13930.
- Chang, D. H., Lin, M. P., Hajian, S., ve Wang, Q. Q. (2023). Educational Design Principles of Using AI Chatbot That Supports Self-Regulated Learning in Education: Goal Setting, Feedback, and Personalization. *Sustainability*, 15(17) <https://doi.org/10.3390/su151712921>
- Chen, L., Chen, P., ve Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chen, X., ve Zhang, Y. (2019). Typical practices of lesson study in East Asia. *European Journal of Education*, 54(2), 189-201. <https://doi.org/10.1111/ejed.12334>

- Chokshi, S., ve Fernandez, C. (2005). Reaping the Systemic Benefits of Lesson Study: Insights from the U.S. *Phi Delta Kappan Magazine*, 86, 674-680.
- Clivaz, S., ve Takahashi, A. (2018). Mathematics lesson study around the world: Conclusions and looking ahead. *Mathematics lesson study around the world: Theoretical and methodological issues*, 153-164.
- Coşkun, F., ve Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay Zekanın Tarih İçindeki Gelişimi ve Eğitimde Kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966. <https://doi.org/10.30964/auebfd.916220>
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., ve Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Çiçek, M. İ. (2020). (Investigation of Mathematics Teachers' Usage Levels of Lesson Study and Multiple Representations in Teaching Function).
- Dağ, S. A. (2014). *Mikroöğretim Ders İmecesi Modeli İle Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kesir Öğretim Bilgilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama*.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- De Winter, J. C. F., Dodou, D., ve Stienen, A. H. A. (2023). ChatGPT in Education: Empowering Educators through Methods for Recognition and Assessment. *Informatics*, 10(4), 87. <https://doi.org/10.3390/informatics10040087>
- Dean, L. A., Woodard, B., ve Cooper, D. L. (2007). Professional Development Credits in Student Affairs Practice: A Method to Enhance Professionalism. *The College Student Affairs Journal*, 27, 45-56.
- DiPaola, M., ve Wagner, C. A. (2018). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. IAP.

- Djoub. (2023). *Teacher Development: What Teachers Need to Know*
<https://edulearn2change.com/article-teacher-development-what-teachers-need-to-know/>
- Doig, B., ve Groves, S. (2011). *Japanese Lesson Study: Teacher Professional Development through Communities of Inquiry*.
- Doyle, W. (1980). *Classroom management*.
- Eliahoo, R. (2017). Teacher educators: Proposing new professional development models within an English further education context. *Professional Development in Education*, 43, 179-193.
- Eraslan, A. (2008). Japanese lesson study: Can it work in Turkey. *Education and Science*, 33(149), 62-67.
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., ve Wals, A. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 460-474.
- Fernandez, C., ve Yoshida, M. (2012). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Routledge.
- Fernández, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351-362.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.012>
- García-Peñalvo, F. J. (2023). *The perception of Artificial Intelligence in educational contexts after the launch of ChatGPT: Disruption or Panic?*
- Gisbert, M., ve Bullen, M. (2015). *Teaching and learning in digital world: Strategies and issues in higher education* (C. 70). Publicacions Universitat Rovira i Virgili.
- Granić, A. (2022). Educational technology adoption: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 27(7), 9725-9744.

- Guan, C., Mou, J., ve Jiang, Z. (2020). Artificial intelligence innovation in education: A twenty-year data-driven historical analysis. *International Journal of Innovation Studies*, 4(4), 134-147. <https://doi.org/10.1016/j.ijis.2020.09.001>
- Gunawan, I. I. (2017). The Application of Instructional Management Based Lesson Study and its Impact with Student Learning Achievement. *Proceedings of the 2nd International Conference on Educational Management and Administration (CoEMA 2017)*, 4-12. <https://doi.org/10.2991/coema-17.2017.2>
- Güner, P. (2017). *A Thesis Submitted To The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University*.
- Hart, L. C., Alston, A. S., ve Murata, A. (2011). *Lesson study research and practice in mathematics education*. Springer.
- Hiebert, J., Stigler, J. W., ve Manaster, A. B. (1999). Mathematical features of lessons in the TIMSS Video Study. *ZDM–Mathematics Education*, 31(6), 196-201.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *Tesol Quarterly*, 40(1), 109-131.
- Holmes, W. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. *Center for Curriculum Redesign*.
- Iqbal, S., ve Ali, A. (2024). Education And Professional Development: Opportunities And Challenges For In-Service Teachers: A Review. *March 2024*
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:268747606>
- Jacob, F., John, S., ve Gwany, D. (2020). Teachers' pedagogical content knowledge and students' academic achievement: A theoretical overview. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 14(2), 14-44.
- Kaur, M., ve Singh, B. (2019). Teachers' well-being: An overlooked aspect of teacher development. *Образование и саморазвитие*, 14(3), 25-33.

- Khan, M. R. F., Iahad, N. A., ve Miskon, S. (2014). *Exploring the Influence of Big Five Personality Traits towards Computer Based Learning (CBL) Adoption*.
- Kheswa, J. G., Sandlana, N., ve Kwatubana, S. (2014). The Need for Professional Development of Educators: A Key to Improving the Culture of Teaching and Learning. *Mediterranean journal of social sciences*, 5, 2864.
- Killen, R., ve O'Toole, M. (2023). *Effective teaching strategies 8e*. Cengage AU.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., ve Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *Relc Journal*, 54(2), 537-550.
- Kovari, A. (2025). Ethical use of ChatGPT in education—Best practices to combat AI-induced plagiarism. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1465703>
- Kumar, D., Haque, A., Mishra, K., Islam, F., Mishra, B. K., ve Ahmad, S. (2023). Exploring the Transformative Role of Artificial Intelligence and Metaverse in Education: A Comprehensive Review. *Metaverse Basic and Applied Research*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:259718095>
- Kurt, G. (2016). *Technological Pedagogical Content Knowledge (Tpack) Development Of Preservice Middle School Mathematics Teachers In Statistics Teaching: A Microteaching Lesson Study*.
- Lampou, R. (2023). The Integration of Artificial Intelligence in Education: Opportunities and Challenges. *Review of Artificial Intelligence in Education* <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:261161102>
- Lewis, C. (2000). *Lesson study: The core of Japanese professional development*.
- Lewis, C. (2002). Does Lesson Study Have a Future in the United States?. *Nagoya journal of education and human development*.

- Lewis, C. C., ve Hurd, J. (2011). Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction. *(No Title)*.
- Lewis, C. C., ve Tsuchida, I. (1999). A lesson is like a swiftly flowing river: How research lessons improve Japanese education. *Improving Schools*, 2(1), 48-56.
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410.
- Lorriman, J. (2011). Continuing Professional Development. *Journal of Medical Imaging and Radiation Oncology*, 55. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:1252753>
- Malik, P. K. (2024). The Role of Artificial Intelligence in Education: Opportunities and Challenges. *Interantional Journal Of Scientific Research In Engineering And Management*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:270272149>
- Marcelo, C. (2009). *Professional Development of Teachers: Past and future*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:199569357>
- Minh, P. T. T. (2021). The Benefits Of Using Games In The English Language Teaching Class. *Journal of Science Educational Science*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:246992846>
- Mohamed, A. M. (2024). Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: Perceptions of EFL Faculty Members. *Education and Information Technologies*, 29(3), 3195-3217.
- Mon, B. F., Wasfi, A., Hayajneh, M., ve Slim, A. (2023). A Study on Role of Artificial Intelligence in Education. *2023 International Conference on Computing, Electronics ve Communications Engineering (iCCECE)*, 133-138.
- Niemi, H., Pea, R. D., ve Lu, Y. (Ed.). (2023). *AI in Learning: Designing the Future*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-09687-7>

- Nsoh, A. M. A., Joseph, T., ve Adablanu, S. (2023). Artificial Intelligence In Education: Trends, Opportunities And Pitfalls For Institutes Of Higher Education In Ghana. *International Journal of Computer Science and Mobile Computing*
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:257868396>
- Oelrich, K. (2001). Virtual Schools: A 21st Century Strategy for Teacher Professional Development. *T.H.E. Journal Technological Horizons in Education*, 28, 48.
- Page, R. M., ve Page, T. S. (2003). *Fostering emotional well-being in the classroom*. Jones ve Bartlett Learning.
- Paterson, B. G., ve Carpenter, D. S. (1989). The emerging student affairs profession: What still needs to be done. *NASPA Journal*, 27(2), 123-127.
- Pjanić, K. (2014). The origins and products of Japanese lesson study. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 27(3), 83-93.
- Ramani, S., McMahon, G. T., ve Armstrong, E. G. (2019). Continuing professional development to foster behaviour change: From principles to practice in health professions education. *Medical Teacher*, 41, 1045-1052.
- Rhoads, R. A. (2015). *MOOCs, high technology, and higher learning*. JHU Press.
- Saito, E., Murase, M., Tsukui, A., ve Yeo, J. (2014). *Lesson study for learning community: A guide to sustainable school reform*. Routledge.
- Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., ve Myers, V. L. (2007). Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293631>

- Selezniov, S. (2019). Lesson study beyond Japan: Evaluating impact. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(1), 2-18. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2018-0061>
- Shen, X., Chen, Z., Backes, M., ve Zhang, Y. (2023). In chatgpt we trust? Measuring and characterizing the reliability of chatgpt. *arXiv preprint arXiv:2304.08979*.
- Sims, L., ve Walsh, D. (2009). Lesson Study with preservice teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 724-733.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.005>
- Şentürk, B., Aksu Dünya, B., ve Demir, M. C. (2023). Training 21st Century English Language Teachers in Turkish Context: Development of a Technology-Enhanced Measurement Curriculum. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 14(Özel Sayı), 345-358. <https://doi.org/10.21031/epod.1261763>
- T. Wu, S. He, J. Liu, S. Sun, K. Liu, Q. -L. Han, ve Y. Tang. (2023). A Brief Overview of ChatGPT: The History, Status Quo and Potential Future Development. *IEEE/CAA Journal of Automatica Sinica*, 10(5), 1122-1136.
<https://doi.org/10.1109/JAS.2023.123618>
- Tan-Chia, L., Fang, Y., ve Ang, P. C. (2013). Innovating the Singapore English Language curriculum through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2, 256-280.
- Thephavongsa, S. (2018). Enhancing the teaching skills of the multi-grade teachers through lesson study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(4), 71-87.
- Thorp, H. H. (2023). ChatGPT is fun, but not an author. *Science*, 379(6630), 313-313.
- Tobin, K., Roth, W.-M., ve Zimmermann, A. (2001). Learning to teach science in urban schools. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(8), 941-964.

<https://doi.org/10.1002/tea.1040>

- Vermunt, J. D., Vrikk, M., Van Halem, N., Warwick, P., ve Mercer, N. (2019). The impact of Lesson Study professional development on the quality of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 81, 61-73. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.009>
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64. <https://doi.org/10.1080/1359866052000341124>
- Walter, Y. (2024). Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: The relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>
- Wang, W. hui, Wang, S. yu, Huang, J. yan, Liu, X. di, Yang, J., Liao, M., Lu, Q., ve Wu, Z. (2024). An investigation study on the interpretation of ultrasonic medical reports using OpenAI's GPT-3.5-turbo model. *Journal of Clinical Ultrasound*, 52(2), 105-111. <https://doi.org/10.1002/jcu.23590>
- Willems, I., ve Van Den Bossche, P. (2019). Lesson Study effectiveness for teachers' professional learning: A best evidence synthesis. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), 257-271. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-04-2019-0031>
- Yeşilçınar, S., ve Aykan, A. (2022). Lesson study and 21st-century skills: Pre-service Teachers Reason, Produce and Share. *Participatory Educational Research*, 9(3), 315-329. <https://doi.org/10.17275/per.22.68.9.3>
- Yılmaz. (2021). Innovative Practices in Turkish Education System According to Teacher Perceptions. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 175-190. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.6115a>

- Yilmaz, A. (2011). Quality problem in teaching profession: Qualities teacher candidates feel to be required of teachers. *Educational Research and Reviews*, 6(14), 812.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (C. 5). sage.
- Yu, D. (2017). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. *Journal of Asia TEFL*, 14(3), 583.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., ve Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.
- Zhou, G., ve Xu, J. (2017). Microteaching Lesson Study: An Approach to Prepare Teacher Candidates to Teach Science through Inquiry. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(3), 235-235.
- <https://doi.org/10.18404/ijemst.296039>

EKLER

EK-1. Ders Gözlem Formu

Gözlemci İsmi: İREM TÜRKÖĞÜ		Eğitimci İsmi: HATİCE AKGÜL	
Tarih / Araştırma Dersi: 19.12.2024			
Planlama ve Hazırlık		Wild Animals ünitesindeki hayvanların kategorize edilmesi amaçlandı. Ders çok akıcı idi, öğrencilerin motivasyonları çok yüksekti. Akıllı tahta kullanıldı.	
Öğretim Yöntemleri		Üniteyle ilgili birçok etkili oyunlar ve etkinliklere yer verildi. Bazen akıllı tahta bazen beyaz tahta kullanıldı. Çoğunlukla öğrencilerin aktif olduğu bir ders oldu.	
Öğrenci Öğrenmesi ve Katılımı		Öğrenciler ders boyunca motive edilmişti. Öğrenciler derste kullanılan materyaller sayesinde ünite kelimelerine daha akılda kalıcı bir şekilde <u>hakim</u> oldular. Aktif şekilde katıldılar.	
Sınıf Yönetimi		Öğrenciler ders boyunca güdülenmişti, disiplin güzeldi. Öğretmenin öğrencilerle iletişimi ve etkileşimi pozitifti. Yapılan etkinlikler ve izletilen video iki ders saati için yeterli ve verimliydi.	
Pedagojik İçerik Bilgisi		Konu bilgisi ve etkinlikler uygun ve yeterliydi. Öğrenciler içeriği kolaylıkla anladı. Öğretmen anlaşılmayan yerlerde Türkçe kullandı.	
Öğretim Materyalleri ve Teknoloji Kullanımı		Kullanılan materyaller üniteyle tamamen bütünlük içerisindeydi ve çeşitliliği zengindi. Teknoloji derse entegre edildi. Kullanılan materyaller görsel, izletilen video ise işitsel kaynak olarak örnek gösterilebilir.	

EK-2. Toplantı sırasında gerçekleştirilen ChatGPT Görüşme Kaydı

Merhaba, ben ortaokul 7. sınıflara İngilizce dersleri planlayan ve bu dersleri anlatan bir öğretmenim. Çalışmalarımızı bir grup öğretmenle Lesson Study metodu ilkelerine göre yürütüyoruz. Bu hafta dinleme sınavını yaptık. Sınav sırasında öğrencilerden birinin soruları cevaplamakta oldukça isteksiz olduğunu gördüm. Defalarca kez cesaretlendirmeye çalışmama rağmen bir iki soruyu cevapladıktan sonra yine bıraktı. Bunun yapamadığı için olduğunu düşünmüyorum sadece çabalamıyordu. Ben ısrar edince bir soruyu cevapladı ve doğru cevap verdiğini de gördüm. Bu tür bir durumda bu öğrenciye nasıl yaklaşmam gerekiyor? Bu sorunu aşabilmek ve dersimizi daha etkili hale getirebilmek için ChatGPT'nin önerisi ne olurdu?

Bu durum, öğrencinin motivasyon eksikliği ya da başka bir duygusal/psikolojik faktörle ilgisi olabileceğini düşündürüyor. Öğrencinin dinleme sınavında çabalamaması, özgüven eksikliğinden, sınıf içindeki diğer öğrencilerle olan ilişkilerden ya da sınavla ilgili kaygılarından kaynaklanabilir. İşte bu tür bir durumda izleyebileceğiniz bazı adımlar:

1. Öğrenciyi Anlama ve Dinleme

- Öğrenciyle bire bir konuşarak neden çabalamadığını anlamaya çalışın. Samimi bir şekilde, onu suçlamadan ve yargılamadan konuşun.
- "Sınav sırasında biraz zorlanmış gibi göründün, nasıl hissettin?" gibi açık uçlu sorularla duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışın.

2. Küçük Hedefler Belirleyin

- Öğrencinin başarıya ulaşmasını kolaylaştıracak küçük, net hedefler belirleyin. Örneğin, sınavda sadece 3 soruyu doğru yanıtlamaya çalışması gibi somut hedefler verin.
- Başardığında mutlaka takdir edin ve çabasını övün. Çaba odaklı bir yaklaşım, onun motivasyonunu artırabilir.

3. Cesaretlendirme ve Özgüven İnşası

- Ders sırasında öğrenciye daha kolay sorular yöneltin. Doğru cevap verdiğinde kendisine duyduğu güven artacaktır.
- Ona, dinleme becerilerinde nasıl ilerlediğini fark etmesi için olumlu geri bildirimlerde bulunun.

Message ChatGPT



Search



Deep research



ChatGPT can make mistakes. Check important info.

EK-3. ChatGPT ile Geliştirilen Telaffuz ve Ritim Tabanlı Öğretim Materyali

6. Atatürk (Türk öğrenciler için özel)

```
pgsql

Atatürk, a leader so true,
Brought new hope to Turkey's view.
Education, peace, and liberty,
His vision shaped our history!
```

Bu tekerlemeler hem öğrencilerin telaffuz ve ritim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur hem de ünlü kişilerin hayatlarına dair bilgilerini pekiştirir. Bu tekerlemeleri şarkı haline getirebilir, grup halinde okuyabilir ya da öğrencilerden bunları canlandırmalarını isteyebilirsiniz. 😊

bunlara uygun olarak ritim önerir misin

Tabii ki! Tekerlemelere uygun ritimler önererek aktiviteleri daha eğlenceli ve etkili hale getirebilirsiniz. İşte her tekerleme için uygun ritim önerileri:

1. Albert Einstein (Bilim insanı temalı)

Ritim: "Clap, Snap, Clap-Clap, Pause"

- **Clap:** Alkış (ellerinizi çırpın).
- **Snap:** Parmak şıklatma.

Örnek:

```
SCSS

(Cl原因) Albert Einstein, (Snap) so smart and wise,
(Cl原因-Clap) He saw the world through (Pause) 👁️'s eyes.
```

Message ChatGPT

+ Search Deep research ...

ChatGPT can make mistakes. Check important info.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Ders İmcesi modeli ile ilgili deneyimlerinizden bahseder misiniz?
2. Sizce Ders İmcesi uygulamasının en avantajlı unsurları nelerdir?
3. Sizce Ders İmcesi uygulamasının zayıf yönleri nelerdir?
4. Ders İmcesinin mesleki gelişiminize katkıları oldu mu, oldu ise açıklayınız.
5. Ders İmcesinin kişisel gelişiminize etkileri oldu mu, oldu ise açıklayınız.
6. Ders İmcesi uygulamasının sınıf yönetimi becerileriniz üzerine etkilerini açıklayınız.
7. Ders İmcesinin gelişiminiz üzerinde en büyük olumlu etkisi hangi yönlerde olmuştur?
8. Ders İmcesi sürecinde hangi değişiklikleri önerirdiniz ve neden?
9. Gelecekte başka bir Ders İmcesi uygulamasına katılmaya istekli misiniz?
10. Yapay zeka kullanımı, araştırma dersi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini nasıl etkiledi?
11. Yapay zeka kullanımı, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine katılımı ve iş birliğini nasıl teşvik etti?
12. Yapay zeka kullanımıyla ilgili herhangi bir zorluk veya engel yaşadınız mı?
13. Yapay zeka kullanımı, ders imcesi sürecinin öznel ve insan merkezli yönlerini nasıl etkiledi?
14. Ders İmcesi süreciyle ilgili henüz ele almadığımız ek görüşleriniz var mıdır?



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULUNA
SUNULACAK
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU
(Bireylerden veri toplamaya dayalı her türlü araştırmada alınacaktır. Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)

Bu çalışma, "İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için yapay zeka destekli ders imecesi modeli" başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma, Doç. Dr. Galip KARTAL tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile yapay zeka destekli ders imecesi yönteminin öğretmen adaylarının becerilerini ve bilgilerini geliştirmede ne kadar etkili olduğunu ortaya konacaktır /ders imecesi yönteminin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine olan katkılarına ve bu yöntemin uygulamada nasıl kullanılabileceğine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yarı yapılandırılmış bir görüşme sırasında görüntü ve ses kaydı (*araştırmanın türü/türleri*) alınarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bilgilendirilmiş Onam Formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Necmettin Erbakan Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi bölümünden Doç. Dr. Galip KARTAL'a yöneltebilirsiniz.

Sorumlu Araştırmacı /Yardımcı Araştırmacı Unvan-
Adı-Soyadı: Doç. Dr. Galip KARTAL

İmza :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih: