



Türkiye'deki Almanca Öğretmenlerinin Hizmet-İçi Alan Eğitime İlişkin Görüşleri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri*

German Teachers' Views on In-Service Field Education and Meta-Cognitive Awareness Levels in Turkey

Veli BATDI**

• Geliş Tarihi: 30 Haziran 2014 • Kabul Tarihi: 15 Mart 2016 • Yayın Tarihi: 31 Ekim 2016

ÖZ: Bu çalışmada Türkiye'deki Almanca öğretmenlerinin hizmet-içi alan eğitime (HİAE) ilişkin görüşleri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Nicel ve nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın nitel boyutu için eylem araştırması deseni uygulanarak Nvivo-8 bilgisayar programından yararlanılmıştır. Nicel boyut ise betimsel nitelikli olup SPSS 17 programıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de Ortaöğretime bağlı okullara 2013 yılında atanan 435 Almanca öğretmeni arasından özel öğretim yöntem ve teknikleri (Almanca) HİAE seminerini Erzurum'da alan 64'ü oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Duman (2013)'in geliştirmiş olduğu "Üstbilişsel Farkındalık (ÜFAR) Ölçeği"nden faydalanılmıştır. Görüşlerin değişkenlere göre değerlendirilmesinde, ikili karşılaştırmalarda parametrik maddelerin analizi için bağımsız gruplar t-testi; non-parametrik maddeler için ise MWU testleri kullanılmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşleri arasında, sadece değişkenlere göre anlamlı olan maddelere yer verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında öğretmenlere yöneltilen HİAE'nin etkililiğine, yararlılığına ve kazandırdıklarına ilişkin sorular eğitim sürecinde HİAE'nin çeşitli öğrenme yollarını fark ettirdiği ve değerlendirme sürecinin sadece öğrenci boyutlu olmadığına hatırlatılmasına katkıda bulunduğu şeklinde yanıtlanmıştır. Nicel bulgular öğretmenlerin yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olduklarını ancak üstbilişsel farkındalığın cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık içerdiğini göstermiştir. Bu bağlamda karşılaşılan sorunların çözümünü bulmayı sağlayacak düzeyde üstbilişsel farkındalığı geliştirmek amacıyla birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: hizmet-içi alan eğitimi, Almanca öğretmeni, üstbilişsel farkındalık.

ABSTRACT: This study aimed to determine German teachers' views on in-service field education and meta-cognitive awareness levels in Turkey. Carried out both quantitatively and qualitatively, an action research design has been applied and Nvivo-8 program has been used in the study. Descriptive quantitative aspect of the study made use of SPSS 17 package program. Among 435 teachers appointed to high schools as German teachers in 2013 in Turkey, 64 of them who attended to "Special Teaching Methods and Techniques In-service Field Education Seminar (German)" held in Erzurum constituted the the study group. As a means of data collection, Duman's (2013) "A Meta-cognitive Awareness Scale" has been used. While evaluating teachers' views according to variables, independent group t-test has been used for analyzing parametric items in binary comparisons and MWU tests for non-parametric items. In this study, among the views of teachers, only items having significant difference in terms of variables have been presented. In qualitative aspect of the study the effectiveness, usefulness and attainments of in-service education were asked to teachers. As a consequence of qualitative results it was come out that in-service education makes both realization of various learning ways and reminding that evaluation is not only student-dimentional. As for quantitative results, it was seen that German teachers have high level of meta-cognitive awareness and this meta-cognitive awareness showed significant difference in terms of gender variable. In this context, certain recommendations are put forward in order to help teachers acquire meta-cognitive awareness which can enable them to find solutions they encounter.

Keywords: in-service field education, German teacher, meta-cognitive awareness.

1. GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin hız kazanmasıyla birlikte her alanda olduğu gibi, eğitim kurumlarında da ilerlemeler ve değişimler gerekli hale gelmiştir. Yeni fikirlerin ve yeni ürünlerin

*Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi'nde 15-16 Mayıs 2014 tarihinde Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu'nda (IV-ISPITE2014) sunulan sözlü bildirin geliştirilmiş formundan oluşturulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, veb_27@hotmail.com

ortaya çıkması dolayısıyla bilgisayarlı sınıflar, yüksek hızda internet erişimi, yazıcılar, yazılım ürünleri vb. birçok kaynağın temin edilmesi zorunlu hale gelerek geleneksel okul binalarının yenilenmesi durumu ortaya çıkmıştır (Stobaugh ve Tassell, 2011, s. 143). Bu noktada ise bilgi toplumuna ayak uydurmak amacıyla okullarda eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin yapısal olarak yenilenmesi gerektiği dile getirilmiştir (Chai ve Lim, 2011, s. 3). Eğitim çatısı altında, bu değişime uyum sağlama ve kendini daima yenileme amaçlarıyla öğretmenlere verilen öğretmen eğitiminin niteliğine dikkat edilmektedir. Nitekim bu süreçte eğitime yön verecek öğretmenlerin rolü büyük önem taşımaktadır (Demirtaş, 2010; Kanlı ve Yağbasan, 2001, s. 40). Bu sebeple öğretmenlere özellikle gelişen teknolojiyi sınıflarında daha etkili kullanmaları için teknolojik araçların kullanımına yönelik hizmet-İçi seminerler verilmektedir (Bower, Highfield, Pam ve Mowbray, 2013, s. 39; Kiper ve Tercan, 2012, s. 386). Ayrıca öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin, çeşitli gelişmelerinden ötürü ortaya çıkan yeniliklerden dolayı eksikliği ve yetersizliğini ortadan kaldırmak amacıyla hizmet-İçi eğitim seminerlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Fozdar, Kumar ve Saxena, 2007, s. 66). Bu seminerler sayesinde öğretmenlerin beceri ve yeterliklerinin artırılması ve teknolojik araçlarla sınıfta öğrenme başarısını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir (Beşoluk, Kurbanoglu ve Önder, 2010, s. 289). Bilimsel değişim ve yeniliği dolayısıyla da bilimsel düşüncüyü toplumsal yaşamın içine yerleştirmek ve bunu geliştirmek ancak öğretmen yetiştirme sistemleriyle sağlanabileceği için öğretmenlerin mesleki süreçleri içinde kendilerini geliştirebilecekleri ve yenilikleri takip edebilecekleri iyi yapılandırılmış öğretmen eğitimi programlarına gereksinim duyulmaktadır (Şahin, Kartal ve İmamoglu, 2013, s. 102).

Eğitim alanında öğretmenin mesleki açıdan gelişmesinin devamını sağlayan en yaygın yaklaşımlardan olan hizmet-İçi öğretmen eğitimi (Wang, 2012, s. 655; Yan ve He, 2011, s. 553), eğitimdeki değişim hızına ulaşabilmek (Özcan ve Bakioğlu, 2010, s. 201) ve kaliteyi yakalamak için bir araç görevi yüklenmektedir (D'Rozario, Low, Avila ve Cheung, 2012, s. 441; Duric ve Radojevik, 2012, s. 171). Mühendislik, tıp, hukuk gibi öğretmenlik de bir uzmanlık işi olarak düşünüldüğünde bu uzmanlığın devamı için hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde eğitim vermek gerekmektedir (Malik, 2012, s. 41). Çünkü eğitimin kalitesini yükseltmede rolü büyük olan öğretmenler (Kwok-Wai, 2004, s. 57), toplum tarafından değişim ve gelişim ihtiyaçlarını karşılayacak güce sahip bireyler olarak görülmektedir. Ancak lisans eğitiminde öğretmenlere bu ihtiyaçları giderecek yeterli eğitimin verilmemesi dolayısıyla hizmet-İçi eğitim son derece önemli ve gerekli görülmektedir (Baştürk, 2012). Nitekim eğitime, yeniden eğitime ve görev başındaki öğretmenlerin yeniliklere devamlı adapte olmalarının sağlanması, öğretmen kalitesini iyileştirmede önemli faktörlerdir (Eswaran ve Singh, 2008, s. 11). Gelişmekte olan ülkelerde her üniversitenin sunduğu hizmet-İçi eğitim birbirinden farklılık göstermekte ve hizmet öncesindense hizmet-İçi eğitimin çok daha önemli olduğu dikkat çekmektedir (McGinn ve Schiefelbein, 2010; aktaran, Begin-Caouette, 2012, s. 95). Diğer bir ifadeyle hizmet öncesi eğitim uygulamalarının yeterince iyileştirici olmadığı belirtilebilir. Ayrıca üniversitelerin birbirinden farklı olan lisans eğitimleri ve bu süreçte verilen öğretmenliğe hazırlık derslerinin dışında, hizmet-İçi eğitim programları kapsamındaki uygulamalar, tüm ülke çapında genel amaca yönelik ortak hedefler doğrultusunda gerçekleştirildiği için öğretmenleri mesleki açıdan geliştirmede daha önemli ve etkili düşünülebilir.

Hizmet-İçi eğitim daha etkili bir öğrenci kitlesi yetiştirmek amacıyla mesleki becerilerle eğitim alanında gelişmekte olan bilgi, tutum ve teknoloji entegrasyonunun sürekli yenilenmesi için fırsatlar sunmaktadır (Malik, 2012, s. 41). Bu noktada öğretmenleri yeterli pedagojik/psikolojik bilgiye, eğitimin kültürel ve sosyal önemini anlamak için gerekli beceri ve yeterliklere ve aynı zamanda öğretilen bir disiplinin alan bilgisine sahip olmayı zorunlu kılan hizmet-İçi eğitim uygulamalarında, multidisipliner bir yol izlemenin gereğini vurgulamaktadır (Duric ve Radojevik, 2012, s. 172). Çünkü öğretmen kalitesi sadece akademik yeterlikle ilgili değil aynı zamanda psikolojik ve motivasyonel birtakım özelliklerle de doğrudan ilgilidir (Wang,

2012, s. 655). Hizmet-içi eğitime yönelik yapılan bazı çalışma sonuçları incelendiğinde genel anlamda bu uygulamaların öğretmenler üzerinde etkili olduğuna rastlanmıştır. Doğan ve diğerlerinin (2011) bu konuyla ilgili yapmış oldukları bir çalışmada çok kısa süreli bir hizmet-içi eğitim programıyla bile öğretmenlerin bakış açılarının olumlu yönde geliştirilerek çağdaş bilim anlayışına sahip olmalarının sağlandığı anlaşılmıştır.

Hizmetiçi uygulamalara gereksinim duyulmasının altında yatan diğer bir neden, değişen dünya ve toplumda öğretmenlere yüklenen görev ve sorumlulukların farklılaşması ve modern çağın bir gereği olarak artık çok çeşitli etkileşimlerde bulunabilen öğrenci kitlesine daha etkili bir öğretim sunmanın gerekli olmasıdır (Altunoğlu ve Atav, 2005, s. 20). Hatta öğretmenlik mesleğinin aslında sürekli öğrenme ve kendini geliştirme isteği ile topluma katkıda bulunma ve başkalarının yaşantılarına olumlu etki etme durumlarıyla doğrudan ilgili olduğu konusunda birçok çalışma mevcuttur (Mansfield ve Beltman, 2014; Mansfield, Wosnitza, ve Beltman, 2012; Wosnitza, Helker ve Lohbeck, 2014). Bu bağlamda bütün bu etkenler dikkate alındığında, öğretmenlerin hizmet-içi eğitim programları ile kendilerini geliştirmeleri, gelecek nesillerin değişen toplumsal ihtiyaçları karşılayabilecek daha üretken ve bilinçli bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayabilir (Aslan ve Gül, 2009, s. 23; Orhan ve Akkoyunlu, 2003, s. 135). Ayrıca eğitimin dolayısıyla da yaşamın kalitesini arttıracak öğretmenlerin, günümüz şartları gereği karşılaştıkları sorunlara olası çözüm yolları bulabilmeleri için düşüncelerini kontrol edebilen ve değerlendirebilen, diğer bir deyişle üstbilis stratejilerini işe koşabilen bireyler olmaları gerekmektedir.

Çağın hızına yetişemeyecek derecede gelişimine uyum sağlamak hem bireysel hem de toplumsal bir sorumluluk olmakla birlikte yaşamı sürdürebilme ve üretken ve verimli olabilme düzeyine ulaşma noktasında da son derece önemli ve gereklidir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB), öğretmenlere zaman zaman düzenlediği hizmetiçi eğitimlerin bireysel ve toplumsal verimliliklerinin artması noktasında olumlu getirileri olduğu yapılan bazı araştırmalar sonucunda elde edilmiştir (Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Garcia, 2004; Kayabaş, 2008; Sarıgöz, 2011). Bu bakımdan öğretmenlerin göreve yeni başladıkları dönemdeki bilgi düzeyleri ve yeterlikleri ne kadar iyi ve mükemmel olsa da zaman geçtikçe öğretmenlerin kendi alanlarına yönelik bilgi ve becerileri edinme ve bunu meslek hayatında etkili kullanabilme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. İlgili alanyazın taraması yapılırken bu konuda öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin düşüncelerini inceleyen ulusal (Uçar ve İpek, 2006; Uşun ve Cömert, 2003) ve uluslararası (Cherubini, Zambelli ve Boscolo, 2002; Vanderberghe, Kelchtermans ve Maes, 2000) çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan birinde Almanya'daki eğitimden bahsedilmiş ve öğrenim düzeyi açısından son derece iyi bir düzeye sahip bu ülkede 3-6 yaş aralığındaki çocukların yaklaşık %92'sinin okula gittiği belirtilmiştir. Bu oranın Amerika ve diğer ülkelerdeki oranlardan oldukça fazla olduğu anlaşılmıştır (Suchodoletz, Fasche, Gunzenhauser ve Hamre, 2014). Bu durumda Almanya'nın ülke olarak eğitim-öğretime önem verdiği ve öğretmen yetiştirilmesi konusunda da titiz davrandığı ifade edilebilir. Ayrıca bir Batı Avrupa ülkesi olan Almanya'nın pedagojik dersleri, öğretmenlik stajları gibi öğretmen yetiştirme programını başından beri bütüncül bir sistemle uygulamakta ve öğretmen adaylarının uygulamalı eğitimlerini üniversite eğitimleri boyunca geniş bir sürece yayarak programlamakta olduğu belirtilmektedir (Al-Amoush, Markic, Uşak, Erdoğan ve Eilks, 2014). Yine öğretmen yetiştirme konusuyla ilgili yapılan çalışmalardan birinde, Almanya ile Türkiye'nin öğretmen yetiştirme programları açısından farklı yönleri sahip olduğu görülmektedir. Almanya'da öğrencilerin öğretmenlik bölümünü okumak için çalışacakları okul seviyesine göre üniversitede 3,5 yıl (ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmak için) veya 4,5 yıl (gymnasium veya mesleki okullarda) okumaları gerektiği; üniversiteye giriş yapmak için ise İlk Durum Sınavı olarak bilinen bu sınavı geçmeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Üniversiteye geçen bir öğrencinin iki yıl boyunca bir danışman hocanın rehberliği ile çeşitli eğitim ve seminerlere katılarak (Yanpar Yelken, 2009) iki yıllık hazırlık sürecinden sonra tekrar sınava (Lehramtsprüfung) girip öğretmen ünvanı alma hakkı kazanabilmektedir (Kilimci, 2009). Diğer

yandan Türkiye’de ise lise öğreniminin ardından iki aşamalı üniversiteye giriş sınavını geçen öğrenciler belli puanlar almak kaydıyla 4 yıllık öğretmenlik bölümünü okuyabilmektedirler. Ayrıca KPSS ve alan sınavları öğretmen yetiştirme eğitimini değerlendiren en belirleyici sınavlar olarak uygulanmaktadır. İki ülke arasındaki öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin farktan biri ise Almanya’nın öğretmenlik uygulamalarına Türkiye’den çok daha fazla süre ayırması ve önem vermesidir (Küçüköğlü ve Kızıldaş, 2012). Bu bağlamda iki ülkenin öğretmen yetiştirme sisteminin farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Ülkelerin eğitim sistemlerindeki farklılıklar ekonomik, teknolojik, siyasi ve kültürel faktörlerden kaynaklanmış olabilir. Ancak öğretmen yetiştirmede önemli olan eğitimin sadece belirli bir dönemle sınırlı tutulmadan sürekli ve sistemli aralıklarla çeşitli hizmetiçi eğitim faaliyetleri vasıtasıyla yenilenmesi, geliştirilmesi ve yapılandırılmasıdır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenlerin lisans bilgi ve becerileri, mesleklerini etkili bir şekilde sürdürmeleri noktasında çoğu zaman yetersiz kalabilmektedir. Bu aşamada öğretim sürecindeki öğrenmeyi kolaylaştırıcı role sahip öğretmenlerin (Dede, 2015) hizmetiçinde yetiştirilmeleri ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Özellikle dil öğretmenlerinin alan eğitimi konusunda son gelişmelerden haberdar olmaları ve kendilerini sürekli yenilemeleri için HİAE’ye gereksinimleri daha fazla olmaktadır. Kırmızı (2009) etkili bir Almanca öğretimi konulu çalışmasında eğitim-öğretim sürecinde öğrenci ve öğretim programı dışındaki üçüncü saçı ayağın öğretmen olduğunu dile getirmiştir. Ancak çalışmasında öğretmenin üniversitedeki bilgi birikimini olduğu gibi değil; çağın yeniliklerine paralel geliştirerek ve yapılandırarak mesleki yaşamında ilerlemesi gerektiğine, bunun ise ancak hizmetiçi eğitimlere katılarak gerçekleşebileceğine vurgu yapmıştır. Buna benzer bir durumu İnceçay (2011) dil öğretmenleri için hizmet öncesi gibi hizmetiçi eğitimin de gün geçtikçe daha önem kazandığını vurgulayarak konuya dikkat çekmektedir. Ülkelerin öğretmen kalitesini arttırmak için hizmetiçinde veya öncesinde verdiği bu eğitimin etkililiğini değerlendirmek ise eğitim sisteminin bütününe gelişimini ve yönünü etkileyebileceği için (Markic ve Eilks, 2008, 2010) bu noktada öğretmen görüşlerine başvuran araştırmaların yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın, HİAE’nin mevcut durumunun ortaya konulmasına ve ulaşılan bulguların araştırmacıların yeni çalışmaları için fikir üretmesine ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanacak illerdeki hizmetiçi faaliyetlerin planlanması ve oluşturulması sürecinde daha dikkatli, özenli ve etkili davranılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada 2013 yılında Almanca öğretmeni olarak atanan öğretmenlere verilen HİAE’ye ilişkin görüşleri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde;

- HİAE’nin Almanca öğretmenlerinin öğretim sürecindeki planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarına katkısı;
- Almanca öğretmenlerinin HİAE uygulamalarına ilişkin eleştiri ve önerileri,
- HİAE’nin Almanca öğretmenlerinin güçlü ve zayıf yönleri ile öğrenme yollarını farketmeye etkisi,
- Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirli boyutlar açısından incelemek,
- Öğretmenlerin düşüncelerinden yararlanarak HİAE’nin sağladığı katkıya ilişkin birtakım öneriler sunmak araştırmanın alt amaçlarını oluşturmuştur.

2. YÖNTEM

Araştırma sonuçlarının yüksek güvenilirlikli olabilmesi için nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılabilir ve bu şekilde ulaşılan sonuçların birbirini ne düzeyde desteklediği kontrol

edilebilmektedir (Demir ve Genç, 2014). Bu amaçla Almanca öğretmenlerinin HİAE'ye ilişkin görüşleri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri hem nicel hem de nitel yöntemin birlikte kullanılması ile belirlenmiştir. Bu çalışmada geçmişte ya da günümüzde mevcut bir durumu olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olarak bilinen tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012). Araştırmanın nitel boyutu için ise eğitimcilerin kendi uygulamalarını sistematik ve dikkatli inceleyerek durumu iyileştirmelerine dayalı (Ferrance, 2000) ve araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların katılımıyla mevcut uygulamanın eleştirel açıdan değerlendirilerek ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik önlemler almayı amaçlayan eylem araştırması desenine (Karasar, 1999) uyulmuştur.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'de Ortaöğretim genel müdürlüğüne bağlı okullara 2013 yılında atanan 435 Almanca öğretmeni arasından Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından verilen HİAE'yi Erzurum Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü'nde özel öğretim yöntem ve teknikleri (Almanca) Semineri adıyla (2014 yılında) 12 günlük sürede alan ve Türkiye'nin farklı illerinden katılan Almanca öğretmenlerinin 64'ünden oluşmaktadır. Bu seminerde dil ve edebiyat eğitimi faaliyet türü olarak belirtilmiş ve ilgili faaliyet ihtiyaç analizi gerekçesiyle yürütülmüştür. Çalışma grubunun cinsiyet ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Tabloya bakıldığında seminere katılan ve ölçme aracını cevaplamayı kabul eden 64 öğretmenin yaklaşık %44'ü kadın, % 56'sı erkek olarak görülmektedir. Yine öğretmenlerin %45'inin Eğitim Fakültesi; yaklaşık %36'sının Dil Edebiyat ve %19'a yakın diliminin diğer (öğrenimini yurt dışında görmüş, vb.) gruptan mezun oldukları belirlenmiştir.

Tablo 1: Örnekleme oluşturan Almanca öğretmenlerinin değişkenlere göre dağılımı

Değişkenler	N	%
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	43.8
	Erkek	56.3
<i>Mezun Olduğunuz Fakülte/Bölüm</i>	Eğitim Fak.	45.3
	Fen-Edebiyat Fak.	35.9
	Diğer	18.8
Toplam	64	100

Nitel verilere ulaşmak amacıyla çalışma grubu içinden 12 öğretmen (8 erkek, 4 kadın) çeşitlilik gösteren bir durumun ortak veya paylaşılan yönlerinin olup olmadığını bulmayı amaçlayan maksimum çeşitlilik örneklemesine (Yıldırım ve Şimşek, 2008) göre seçilerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubuna seçilen bu katılımcılara bir sayı ve cinsiyetinin baş harfi (7E: 7 nolu katılımcı ve erkek veya 8K: 8 nolu katılımcı ve kadın) verilerek bir kodlama oluşturulmuş ve çalışma boyunca katılımcılar kodlanmış şekliyle belirtilmişlerdir.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Veri toplama aracı olarak Duman'ın (2013) geliştirmiş olduğu "Üstbilişsel Farkındalık (ÜFAR) Ölçeği"nden faydalanılmıştır. Ölçek beşli likert türünde 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yedi faktörü bulunmaktadır. Bunlar: "Planlama, Farkındalık, Kontrol, Düzenleme, Sorgulama, Motivasyon, Değerlendirme" şeklindedir. Ancak ölçeğin değerlendirme boyutu göz önünde bulundurulmamıştır. Ölçme aracının tamamı için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı) 0.89; KMO değeri 0.893 ve Bartlett testi değeri ise 4539.827 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında öğretmenlerin HİAE'ye ilişkin görüşlerini

almak amacıyla bu uygulamaların öğretim sürecindeki planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarına katkısına ve öğretmenlerin kendilerine sağladığı artılara ilişkin açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formdaki sorular literatür taraması sonrası uzman görüşüne (1 profesör, 3 doçent, 2 yardımcı doçent, 3 Almanca ve 2 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni) sunularak düzenlenmiştir. Görüşme formunda yer alan 6 adet sorudan uzman düzeltmeleri sonucu 2'si elenerek 4 soru şekline getirilmiş ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Görüşme formu Almanca öğretmenlerine Erzurum Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü'nde seminer sonrasında uygulanmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Nicel ve nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın nitel boyutu için QSR N-VIVO 8 bilgisayar programından nicel boyutu için ise SPSS 17 programından faydalanılmıştır. Araştırmada, hazırlanan anket maddeleri, aritmetik ortalama ve standart sapma ile analiz edilmiştir. Almanca öğretmenleri görüşlerinin değişkenlere göre değerlendirilmesinde, ikili karşılaştırmalarda parametrik maddelerin analizi için bağımsız gruplar t-testi; non-parametrik maddeler için ise MWU testleri kullanılmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşleri arasında, sadece değişkenlere göre anlamlı olan maddelere yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel verileri çözümlerken nitel veri analizi programından yararlanılarak veriler içerik analizi yaklaşımına uygun çözümlenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verileri açıklamak amacıyla kavramlar ve ilişkiler oluşturma süreci şeklinde açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğretmenlerin görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar benzerlikleri bakımından gruplandırılmıştır. Diğer bir ifadeyle nitel veriler analiz edilirken kodlamalar yapılmıştır. Verilerin kodlanması sürecinde, verilerin anlamlı bütünler şeklinde ayrılması ve ayrılan her bölüme kavramsal bir ad (tema) verilmesi gerekir (Karasar, 2012). Araştırmanın nitel boyutunun geçerlik ve güvenilirliği amacıyla nitel çözümlenmelerdeki tema ve kodlar arasındaki tutarlılık ve anlamlılık tespit edilmiştir. Bu nedenle güvenilirlik noktasında öncelikle katılımcıların metin içinde verilen ifadeleri yorumla gidilmeden doğrudan alıntılanmış ve sunulmuştur. Diğer yandan verilerin analizi sürecinde kodlamalar iki kodlayıcı güvenilirliği sağlanarak yapılmıştır. Yapılan hesaplamada kodlayıcılar arasındaki uyum değeri (Cohen Kappa) nitel kapsamdaki her alt boyut için ayrıca bulunmuştur. Kappa değeri, bir araştırmada gözlemci veya veri kodlayıcıları arasındaki uyumu bulmak için hesaplanan bir değerdir (Viera ve Garrett, 2005). Bu bağlamda HİAE uygulamalarının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesine ilişkin çözümlenmelerde ortaya çıkan "Planlama, izleme ve değerlendirme", "eleştiri ve öneriler", "güçlü ve zayıf yönleri katkısı" ve "öğrenme yollarını fark ettirme" temalarına ilişkin değerler olarak sırasıyla .653; .672; .706; .727 şeklinde hesaplanmıştır. Dolayısıyla bu değerler Cohen Cappa değer aralıklarına göre .653 ile .727 arasında ve "iyi düzeyde uyum" şeklinde yorumlanabilir.

3. BULGULAR

3.1. Nitel bulgular

Bu bölümde HİAE'ye ilişkin Almanca öğretmenlerinin görüşlerine dayalı nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın verilerinin analizinden elde edilen ilgili bulgular, tema ve kodlar şekline getirildikten sonra modelleştirilerek sunulmuştur. Ayrıca bu bulgular araştırmanın alt amaçlarında yer alan soruların sırası dikkate alınarak verilmiştir.

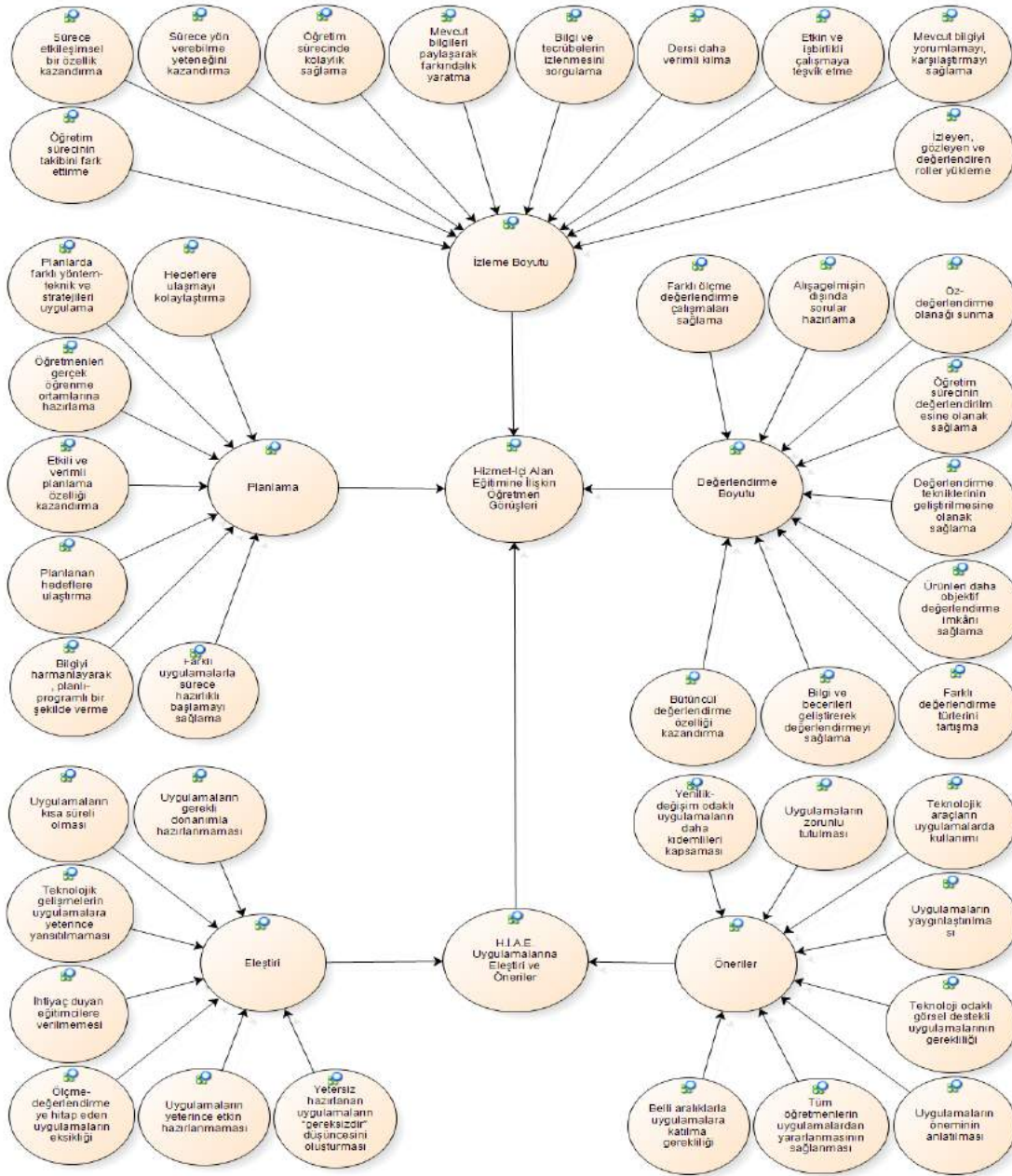
3.1.1. HİAE'nin planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarına katkısı ile buna yönelik eleştiri ve önerilere ilişkin bulgular

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerinin, HİAE'nin planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarına katkısı ile buna yönelik eleştiri ve önerilere ilişkin nitel çözümlenmeler sonucunda elde edilen model Şekil 3.1.'de sunulmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak

HİAE'nin planlama boyutuna ilişkin dile getirilen “etkili ve verimli planlama özelliği kazandırma”, “planlarda farklı yöntem-teknik ve strateji uygulama” şeklindeki kodlara ilişkin kaynaklık ettiği düşünülen 5E kodlu öğretmenin görüşü “Planlamada özellikle yöntem-teknik ve strateji seçiminin konulara göre seçiminin oldukça önemli olduğu, uygulanabilir, öğrencinin mevcut bilgisini yorumlayabilecek, karşılaştırılabilir ve rahat bir şekilde bilgi aktarabilecek yöntem ve tekniklerin bu süreçte planlamaya dâhil edilmesi gerekir.” biçiminde ifade edilebilir. Benzer şekilde yine 5E kodlu katılımcı tarafından “Bu aşamanın bilginin harmanlandığı, düzenlendiği ve öğrenciye en sade ve net bir şekilde var olan bilgileri ile yorumlanarak ve cazibeli hale getirilerek sunulduğu ve öğrenciye kazandırılmak istenilen boyut olduğunu anlamış oluyorduk.” biçiminde dile getirilen düşünce HİAE'nin “bilgiyi harmanlayarak, planlı-programlı bir şekilde verme” özelliğini vurgulamaktadır. Ayrıca HİAE'nin hedeflere ulaşma konusunda “farklı uygulamalarla sürece hazırlıklı başlamayı sağlama” ve “hedeflere ulaşmayı kolaylaştırma” şeklindeki kodlar elde edilmiştir. Bu noktada 3E kodlu katılımcının “..Mesleğimizin, planladığımız bazı hedeflere ulaşmakta kolaylık sağladığımı ifade edebilirim. Nitekim tecrübelerin ortaya koyduğu tespitler sayesinde kısa vadede hedeflere ulaşmak adına yapılan çalışmalarını olumlu buluyorum.” biçimindeki görüş ilgili kodu destekler niteliktedir.

HİAE'nin izleme boyutu noktasında “öğretim sürecinde kolaylık sağlama”, “dersi daha verimli kılma”, “mevcut bilgiyi yorumlamayı, karşılaştırmayı sağlama” ve “mevcut bilgileri paylaşarak farkındalık yaratma” şeklindeki kodlar öne sürülmüştür. Bu ifadeleri destekleyen 7E kodlu öğretmenin düşüncesi “Öğretim süreci seyrederken HİAE, kullandığımız yöntem-tekniklerin güncel ve modern olması, öğretim süreci içinde öğrencilerin gelişim sürecini izleme anlamında değerlendirme yapılması, bilinen bilgilerin meslektaşlarla paylaşılması ile yeni bilgilere ulaşılması gerektiğine vurgu yapmaktadır” biçiminde dile getirilmiştir. Ayrıca “öğretim sürecinin takibini fark ettirme ve bilgi ve tecrübelerin izlenmesini sorgulama” şeklindeki kodlar 6E kodlu katılımcı tarafından “HİAE uygulamalarında meslektaşların henüz yeni olan lisans bilgileri ile kısa sürede yaşadıkları okul deneyimleri paylaşılmaktaydı. Öğrencinin süreç içindeki durumunun nasıl izlenmesi gerektiği sorgulanarak sürece yön verilmeye çalışılıyordu.” şeklindeki ifade ile desteklenmiştir.

Almanca öğretmenlerinden HİAE'nin değerlendirme boyutuna ilişkin alınan görüşler incelendiğinde, bu doğrultuda “farklı ölçme değerlendirme çalışmaları sağlama” şeklindeki kodun meydana geldiği görülmüştür. 1E kodlu katılımcının “...öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirecek farklı ölçme değerlendirme soruları hazırlamamızı sağladı.” şeklindeki görüşünün ise bu ifadeye kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencileri genel olarak kapsayan “bütüncül değerlendirme özelliği kazandırma” koduyla ilgili 4E kodlu öğretmenin “Etkili öğrenme veya öğretmede, iyi bir planlama yapma, öğrenciyi çok iyi izleme (gözleme) ve de bir bütün olarak (her alandaki artılarını eksilerini hesaba katarak) değerlendirebilmek için seminerlerde yukarıdaki kavramların daha sık güncellenmesi gerek” şeklindeki ifadesi ilgili kodu desteklemektedir. Bu boyuta ilişkin son olarak HİAE uygulamalarının “öz-değerlendirme olanağı sunma” özelliği dile getirilmiştir. Bu husustaki görüşlerini 7E kodlu katılımcı “Aynı branşta olup da ortak müfredat programı uygulayan eğitimcilerin bir arada olması, eksiklerini görmeleri ve değerlendirme yapmaları açısından faydalıdır.” biçiminde ifade ederek bireylerin başkalarıyla diyalogu sonucu kendi eksikliklerini fark ettiğini belirtmiştir.



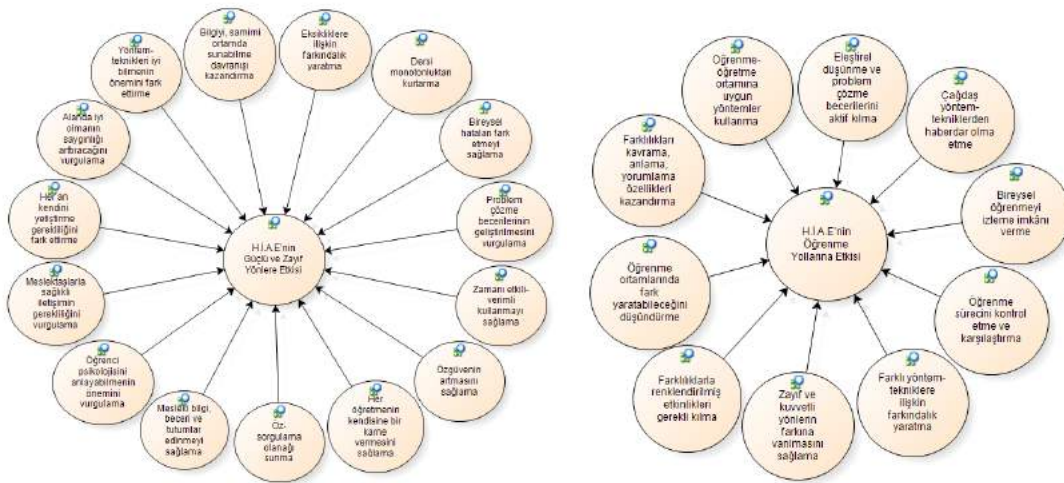
Şekil 3.1. HİAE'nin planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarına katkısı ile buna ilişkin eleştiri ve öneriler

HİAE'nin ilgili başlığı altında öğretmenler tarafından dile getirilen eleştiri ve öneriler de mevcuttur. Bu görüşler değerlendirilerek kodlar oluşturulmuştur. HİAE'ye ilişkin eleştirilerden biri "uygulamaların gerekli donanımla hazırlanmaması", "uygulamaların kısa süreli olması ve yeterince etkin hazırlanmaması" şeklinde dile getirilmiştir. Bu husustaki görüşünü 2E kodlu katılımcı "...Öncelikle hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin yetersiz ve gerekli donanımla hazırlanıp, eğitime ihtiyacı olan kesime verilmemesini düşünüyorum..." biçiminde ifade ederken özellikle uygulamaların kısa süreli olduğuna 1E kodlu öğretmen "...Uygulamalarda verilmek istenen daha ayrıntılı ve düzenli hazırlanmış farklı uygulamalarla daha uzun süreyi kapsayacak şekilde de verilebilirler." biçiminde vurgu yapmıştır. HİAE uygulamalarına yönelik öneriler de öğretmenler tarafından ayrıca sunulmuştur. "teknoloji odaklı görsel destekli uygulamalarının gerekliliği",

“yenilik/değişim odaklı uygulamaların daha kıdemlileri kapsamaması ve belli aralıklarla yapılması gerekliliği” gibi kodlar bu doğrultuda oluşmuş ve bunlara ilişkin 2E kodlu katılımcı “teknolojik eğitim araçlarını kullanma uygulamaların, eğitim esnasında daha kalıcı, akıcı olmasını sağladı.” diyerek ve 1E kodlu katılımcı ise “...her öğretmenin seçeceği belli sayıdaki hizmet-içi eğitim kurslarına her yıl veya belli aralıklarla katılması gereklidir...” diyerek konuyu destekleyen görüşlerini dile getirmişlerdir.

3.1.2. HİAE'nin öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerine ve öğrenme yollarını fark ettirmeye etkisine ilişkin bulgular

Araştırmanın nitel başlığı altında yer alan HİAE'nin öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönleri ile öğrenme yollarını fark ettirmede ne derece etki ettiği ile ilgili düşünce ve görüşler bu bölüm altında Şekil 3.2.'de sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bu tür uygulamaların eksik yönlerini gidermeye ve güçlü yönlerini de daha güçlü kılmaya yardımcı olduğu anlaşılmıştır. Bu noktada düşüncelerini belirten katılımcıların cümleleri doğrudan aktarılacak konu ile ilgili kodlara kaynaklık ettiği görülmüştür.



Şekil 3.2. HİAE'nin öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerine ve öğrenme yollarını fark ettirmeye katkısı

Araştırma kapsamında Almanca öğretmenleri tarafından HİAE uygulamalarının öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerine etkisiyle ilgili belirtilen görüşler değerlendirildiğinde, “eksikliklere ilişkin farkındalık yaratma”, “her an kendini yetiştirme gerekliliğini farketme”, ve “her öğretmenin kendisine bir kane vermesini sağlama” şeklindeki görüşlerin kodlardan bazıları olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, HİAE uygulamalarının öğrenme yollarını fark ettirmedeki etkililiği Almanca öğretmenlerinin görüşlerine göre incelendiğinde “farklı yöntem/tekniklere ilişkin farkındalık yaratma” biçiminde bir kod oluştuğu görülmüştür. Bu kodu destekleyen görüş ise 4E kodlu katılımcı tarafından “Her hizmet-içi uygulamasında: ‘ya nasıl olmuş da şu metodu hiç düşünmemişim’ diye hayıflandığım olmuştur. Farklı, yöntemler, yaklaşımlar her seminerle beraber illaki bizi şaşırtmıştır.” şeklinde dile getirilmiştir.

3.2. Nicel Bulgular

3.2.1. Türkiye'deki Almanca Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının Planlama Düzeyleri

Türkiye'deki Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının planlama düzeylerine ilişkin inançlarının genel değerlendirilmesi Tablo 2'de belirtilmektedir. Bu değerlendirmede öğretmenlerin genel görüşlerinin *toplam ortamala değerinin* 3.79 olduğu görülmektedir. Bu değer, Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının planlama düzeylerine ilişkin inançlarının iyi düzeyde olumlu yönde olduğuna işaret etmektedir. Tablodaki her maddeye ilişkin analizler yine Tablo 2'de verilerek aşağıda yorumlanmıştır.

Tablo 2: Türkiye'deki Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının planlama boyutundaki düzeylerine ilişkin görüşleri

Mad. No	Öğretmen görüşleri	\bar{X}	ss
5	Çalışmaya başlamadan zaman planlaması yaparım.	3.78	.93
6	Çalışma öncesi takip edeceğim aşamaları planlarım.	3.64	.98
7	Çalışma öncesi neyi bilip bilmediğimi sorgularım.	3.75	.97
8	Çalışma öncesi amaçlarımı belirlerim.	4.00	.96
Ort.		3.79	.67

Tablo 2'de yer alan, “Çalışmaya başlamadan zaman planlaması yaparım” şeklindeki madde, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından ‘katılıyorum’ ($\bar{x}=3.78$) derecesiyle benimsenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin çalışmalarına başlamadan önce zaman planlaması yaptıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, ilgili madde non-parametrik maddelerden olup bu maddede cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($MWU_5=360.000$, $P<0.05$). Bu durumda, öğrencilerin dikkatini derse toplamada erkek öğretmenlerin ($MR_1=36.50$), kadınlara göre ($MR_2=27.36$) daha yeterli bir farkındalık düzeyine sahip oldukları söylenebilir (EK-1).

Tablo 2'de yer alan “Çalışma öncesi takip edeceğim aşamaları planlarım” şeklindeki madde, araştırmaya katılan Almanca öğretmenleri tarafından “katılıyorum” ($\bar{x}=3.64$) derecesiyle benimsenmiştir. İlgili maddeye yönelik Almanca öğretmenlerin çalışmaya hazırlık anlamında yapılacakların planını içeren adımları takip etme konusunda iyi bir farkındalık düzeyine sahip oldukları vurgulanmıştır. Parametrik olan bu maddede cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($t_{(62)}=2.091$; $p<0.05$). Bu anlamlı farklılık, çalışma öncesi takip edilecek aşamaları planlama konusunda erkeklerin kadın öğretmenlere göre ($\bar{x}_1=3.86$, $\bar{x}_2=3.36$) söz konusu farkındalık düzeyinde daha iyi oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Ölçme aracında yer alan “Çalışma öncesi neyi bilip bilmediğimi sorgularım” şeklindeki madde, araştırmaya katılan Almanca öğretmenleri tarafından “katılıyorum” ($\bar{x}=3.75$) derecesiyle benimsenmiştir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu ($t_{(62)}=2.411$; $p<0.05$) ve bu farka göre erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=4.61$) kadın öğretmenlere ($\bar{x}=4.11$) göre çalışma öncesi neyi bilip bilmediğini sorgulama konusunda daha iyi bir farkındalık düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Diğer yandan, ölçme aracında bulunan amaçlar konusundaki “Çalışma öncesi amaçlarımı belirlerim.” şeklindeki madde de benzer şekilde katılımcılar tarafından “katılıyorum” ($\bar{x}=4.00$) derecesiyle benimsenerek Almanca öğretmenlerinin çalışma öncesi ne yapacaklarını belirledikleri anlaşılmıştır.

3.2.2. Türkiye'deki Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında incelenen diğer bir boyut Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin inançlarının değerlendirilmesidir. Tablo 3'te öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerinin toplam ortalama değerinin 4.02 olarak hesaplandığı anlaşılmaktadır. Bu değer öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3: Türkiye'deki Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin görüşleri

Mad. No	Öğretmen görüşleri	\bar{X}	ss
9	Öğrenme stratejilerimin farkındayım.	4.00	.94
10	Hangi öğrenme stratejisini nasıl ve ne zaman kullanacağımı bilirim.	3.98	.98
11	Daha iyi nasıl öğreneceğimin farkındayım.	4.08	.93
Ort.		4.02	.67

Tablo 3'te üstbilişsel farkındalık ölçeğinin *farkındalık* alt boyutuna ilişkin görüşlerin madde bazında analizleri incelendiğinde “Öğrenme stratejilerimin farkındayım” şeklindeki maddenin, araştırmaya katılan Almanca öğretmenleri tarafından ‘katılıyorum’ ($\bar{x}=4.00$) derecesiyle benimsendiği görülmektedir. Bu bulgu ile Almanca öğretmenlerinin nasıl öğrettiklerine dair kendi öğrenme stratejilerinin farkında oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte “Hangi öğrenme stratejisini nasıl ve ne zaman kullanacağımı bilirim” şeklindeki madde, katılımcılar tarafından “katılıyorum” ($\bar{x}=3.98$) derecesiyle benimsenmiştir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre yapılan değerlendirmede anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($t_{(62)}=2.85$; $p<0.05$). Bu noktada erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=4.28$) kadın öğretmenlere ($\bar{x}=3.61$) oranla kendi öğrenme stratejilerini nasıl ve ne zaman kullanacakları konusunda daha yeterlikli bir düzeyi benimsedikleri söylenebilir.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenmelerini iyileştirme konusundaki görüşlerini sorgulamayı amaçlayan “Daha iyi nasıl öğreneceğimin farkındayım” maddesinin katılımcılar tarafından ‘katılıyorum’ ($\bar{x}=4.08$) düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Bu bulgu, Almanca öğretmenlerinin kendileri için daha iyi öğrenme yolunun ne olduğuna ilişkin farkındalık düzeylerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir.

3.2.3. Türkiye'deki Almanca Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının Kontrol (Gözden Geçirme) Düzeyleri

Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının Kontrol (Gözden Geçirme) düzeyleri araştırmada incelenen diğer boyut olarak belirlenmiş ve ilgili analiz verileri Tablo 4'te sunulmuştur. Ölçekte yer alan bu boyutun Almanca öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesinin ardından ilgili boyutun toplam ortalama değeri 3.84 olarak bulunmuştur. Bu değere göre Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının kontrol boyutu iyi düzeyde şeklinde belirtilebilir.

Tablo 4: Türkiye'deki Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının kontrol (gözden geçirme) boyutundaki düzeylerine ilişkin görüşleri

Mad. No	Öğretmen görüşleri	\bar{X}	ss
12	Anlamadığımda durur ve tekrar ederim.	4.14	.92
13	Öğrendiklerimi özetlerim.	3.75	1.08
14	Belli zamanlarda anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.	3.84	.93
15	Öğrendiklerimin kontrol ve düzenlemesini yaparım.	3.64	1.14
Ort.		3.84	.70

Öğretmenlerin, üstbilişsel farkındalıklarının kontrol boyutundaki her maddeye göre analizi Tablo 4’te sunulmuştur. Bu tablo incelendiğinde, “Anlamadığımda durur ve tekrar ederim.” şeklindeki madde, araştırmaya katılan Almanca öğretmenleri tarafından ‘katılıyorum’ ($\bar{x}=4.14$) derecesiyle benimsenmiştir. İlgili madde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(62)}=.90$; $p<0.05$). Kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=4.42$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3.91$) göre herhangi bir konuyu anlamadıklarında tekrar etme konusunda daha hassas oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, araştırma ölçeğinde bulunan hem “Öğrendiklerimi özetlerim.” hem de “Belli zamanlarda anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.” şeklindeki maddeler katılımcılar tarafından “katılıyorum” ($\bar{x}=3.75$)₁₃ ($\bar{x}=3.84$)₁₄ düzeyinde benimsenmiştir. Bu bulgu, katılımcıların öğrendiklerini özetlemede ve anlayıp anlamadıklarını kontrol etmede yeterli düzeyde olduklarını göstermiştir.

Bunun yanı sıra Almanca öğretmenleri, ölçekte yer alan, “Öğrendiklerimin kontrol ve düzenlenmesini yaparım” maddesini, ‘katılıyorum’ ($\bar{x}=3.64$) şeklinde benimsemişlerdir. Bu bulgu, katılımcıların öğrendiklerini gözden geçirerek gerekli düzeltmeleri yapma konusunda iyi düzeyde olduklarını ifade etmektedir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık vardır ($t_{(62)}=-2.29$; $p<0.05$). Bu noktada, kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=4.00$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3.36$) göre söz konusu maddeye katılımının daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.2.4. Türkiye’deki Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının düzenleme düzeyleri

Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının düzenleme düzeylerine ilişkin inançları araştırmanın incelediği diğer bir boyuttur. Bu boyutun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi ile ulaşılan toplam ortalama değer Tablo 5’e bakıldığında 4.15 olduğu anlaşılmaktadır. Bu değer öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının düzenleme boyutunda kendilerini iyi düzeyde gördükleri biçiminde ifade edilebilir.

Tablo 5: Türkiye’deki Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının düzenleme boyutundaki düzeylerine ilişkin görüşleri

Mad. No	Öğretmen görüşleri	\bar{X}	ss
16	Çalışmaya başlamada ilk adım (eylem) benim için önemlidir.	4.05	.97
17	Nasıl başarılı olacağım hakkında düşünürüm.	4.28	1.01
18	Bir çalışma görevi benim için anlamlı olduğunda daha iyi öğrenirim.	4.30	.81
19	Çalışma hızımı durum ve şartlara göre ayarlarım.	3.98	1.03
Ort.		4.15	.59

Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının *düzenleme* boyutundaki düzeylerine ilişkin görüşleri her madde açısından ayrıca incelendiğinde “Çalışmaya başlamada ilk adım (eylem) benim için önemlidir” şeklindeki maddenin, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından ‘kararsızım’ ($\bar{x}=4.05$) derecesiyle benimsendiği görülmektedir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık vardır ($t_{(62)}=2.23$; $p<0.05$). Erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=4.27$) kadın öğretmenlere ($\bar{x}=3.75$) göre bu maddeye ilişkin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan ölçme aracında yer alan “Nasıl başarılı olacağım hakkında düşünürüm.” şeklindeki madde öğretmenler tarafından ‘katılıyorum’ ($\bar{x}=4.28$) derecesiyle benimsenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin başarılı olmaya yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı grupta yer alan 18. maddedeki öğretmenlerin anlamlı öğrenmeye yönelik görüşlerini sorgulamayı amaçlayan ifadenin katılımcılar tarafından “tamamen katılıyorum” ($\bar{x}=4.30$) düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Bu bulgu, Almanca öğretmenlerinin anlamlı olduğunu düşündükleri çalışmaların kendileri için daha kolay öğrenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçme aracında yer alan “Çalışma hızımı durum ve şartlara göre ayarlarım” şeklindeki madde ise, araştırmadaki katılımcılar tarafından “tamamen katılıyorum” ($\bar{x}=3.98$) derecesiyle benimsenmiştir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık vardır ($t_{(62)}=2.15$; $p<0.05$). Erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=4.22$) kadın öğretmenlere ($\bar{x}=3.68$) göre çalışma hızını ayarlama konusunda daha yeterlikli bir düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

3.2.5. Türkiye’deki Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının sorgulama ve motivasyon düzeyleri

Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının sorgulama ve motivasyon düzeyleri araştırma kapsamında incelenen başka bir boyut olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda sorgulama ve motivasyon boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam ortalama değerleri sırasıyla 3.83_{sorgulama} ve 3.63_{motivasyon} olarak bulunmuştur. Bu değerler iyi düzeyde bir değer olup öğretmenlerin ilgili boyutta kendilerini yeterli gördükleri biçiminde yorumlanabilir. Öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının sorgulama ve motivasyon düzeylerinin madde bazında incelenmesi Tablo 6’da sunulmuş ve aşağıda yorumlanmıştır.

Tablo 6: Türkiye’deki Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının sorgulama ve motivasyon boyutundaki düzeylerine ilişkin görüşleri

Mad. No	Öğretmen görüşleri (Sorgulama)	\bar{X}	ss
20	Şartlara ve konuya göre farklı stratejiler kullanırım.	3.87	1.05
21	Öğrenirken kendi kendime sorular sorarım.	3.83	1.05
22	Problem çözmede alternatifleri dikkate alırım.	3.92	1.01
23	Bir bilgiyi kendi ifadelerimle anlatırım.	4.05	.90
24	Anlamadığım bir bilgiyi derinlemesine araştırırım.	3.50	1.18
Ort.		3.83	.61
Öğretmen görüşleri (Motivasyon)			
25	Öğrenirken karşılaştığım güçlükler beni yıldırmaz.	3.55	1.28
26	Öğrenmek için kendimi motive ederim.	3.72	1.13
Ort.		3.63	1.03

Her madde açısından Almanca öğretmenlerinin, üstbilişsel farkındalıklarının sorgulama boyutu incelendiğinde, “Şartlara ve konuya göre farklı stratejiler kullanırım” şeklindeki madde, katılımcılar tarafından “katılıyorum” ($\bar{x}=3.87$) düzeyinde benimsenmiştir. Parametrik maddelerden olan bu madde, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(62)}=-2.37$; $p<0.05$). Kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=4.21$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3.61$) göre şartlara ve konuya göre farklı stratejiler kullanma konusunda daha üst düzeyde oldukları söylenebilir. Bununla birlikte, araştırma ölçeğinde yer alan “Öğrenirken kendi kendime sorular sorarım.” şeklindeki madde öğretmenler tarafından “katılıyorum” ($\bar{x}=3.83$) düzeyinde benimsenmiştir. Bu durum, katılımcıların öğrenme sürecinde kendilerine sorular sormada yeterli düzeye sahip olduklarını göstermiştir.

Ölçme aracında yer alan “Problem çözmede alternatifleri dikkate alırım” maddesi katılımcılar tarafından “tamamen” ($\bar{x}=3.92$) derecesiyle benimsenmiştir. Bu durum, Almanca öğretmenlerinin problem çözmede alternatifleri dikkate alma hususunda daha dikkatli olduklarını göstermektedir. Parametrik olmayan maddelerden olan bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık vardır ($MWU_{22}=347.000$, $P<0.05$). Buna göre problem çözmede alternatifleri dikkate alma konusunda erkek öğretmenlerin ($MR_1=36.86$) kadın öğretmenlere ($MR_2=26.89$) göre daha yeterli bir düzeyde oldukları görülmektedir (EK-1). Yine aynı grupta bulunan “Bir bilgiyi kendi ifadelerimle anlatırım.” şeklindeki madde katılımcılar tarafından “katılıyorum” ($\bar{x}=4.05$) düzeyinde benimsenmiştir. Bu bulgu, katılımcıların bilgileri kendi ifadeleri ile anlatmada yeterli düzeye sahip olduklarını göstermiştir.

“Derste işlenen konuyu gözden geçirerek özetleme yaparım” şeklinde Tablo 6’da yer alan diğer bir madde ise, öğretmenler tarafından “tamamen” ($\bar{x}=3.50$) derecesiyle benimsenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, parametrik olan bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır ($t_{(62)}=2.43$; $p<0.05$). Bu noktada, erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=3.80$) kadın öğretmenlere ($\bar{x}=3.11$) göre anlamadıkları bir bilgiyi derinlemesine araştırmada daha yeterli bir düzeyde oldukları görülmüştür.

Son olarak öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının *motivasyon* boyutundaki her maddeye ilişkin değerler de Tablo 6’da sunulmuştur. Buna göre, öğretmenlerin hem “Öğrenirken karşılaştığım güçlükler beni yıldırılmaz” şeklindeki maddeye hem de “Öğrenmek için kendimi motive ederim” şeklindeki maddeye ‘katılıyorum’ ($\bar{x}=3.87$)₂₅, ($\bar{x}=3.87$)₂₆ düzeyinde görüş belirttiklerine rastlanmıştır. Bu bulgu, Almanca öğretmenlerinin hem öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerin kendilerini yıldırmadığı hem de öğrenmek için kendilerini motive etmede yüksek bir yeterlik düzeyine sahip olduklarını göstermiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın nitel bulguları kapsamında Almanca öğretmenleri tarafından hizmet-içi eğitim uygulamalarının öğretim sürecindeki planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarına etkisine yönelik dile getirilen görüşler içerik analizi ile ortaya çıkan bulgulara dayanarak incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet-içi eğitim uygulamalarının planlama boyutunda etkili ve verimli planlar yapmalarını, bu süreçte çeşitli yöntem-teknikler kullanmalarını, öğretim sürecine hazırlıklı başlamalarını ve hedeflere ulaşmada kolaylıklar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kayabaş (2008) bu noktada hizmetçi eğitimin mesleki bilgi ve becerileri arttırarak yenilenmeyi sağladığına vurgu yaparak çalışmanın mevcut sonucuna paralel bir ifade ileri sürmüştür. Bu aşamada araştırmanın nicel bulguları sonucunda Almanca öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının planlama boyutundaki tüm maddelere yönelik katılım düzeylerinin iyi derecede olduğu ve öğretmenlerinin çalışma öncesi planlama yaptıkları anlaşılmıştır. Ayrıca 6., 7. ve 8. maddelere ilişkin cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Hizmet-içi eğitimin izleme boyutu noktasında öğretmenlerin bilgilerini karşılaştırarak ve paylaşarak farkındalık yaratmalarını, öğretim sürecini izlemelerini ve kendilerinin sürece ilişkin bilgi ve tecrübelerini sorgulamalarını sağladığı ve sonuç olarak da bu uygulamaların öğretmenlere izleyen, gözleyen ve değerlendiren roller yüklediği anlaşılmıştır. Diğer yandan araştırmanın nicel boyutu kapsamında öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine yönelik öğrenme stratejilerini kullanma durumları sorgulanmıştır. Bu bağlamda öğretmenler stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacakları ve daha iyi nasıl uygulayabilecekleri noktasında olumlu yönde görüş belirttikleri konu ile ilgili iyi düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Aynı başlık altında 10. maddeye yönelik erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durum erkek öğretmenlerin kadınlara oranla kullanacakları stratejilerin zamanı ve kullanımı konusunda daha iyi düzeyde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Doğan’ın (2013) bu konuda üstbilişle ilgili yaptığı bir çalışmada üstbiliş farkındalığı ve becerilerinin öğrencilerin başarısında etkili olduğu ve üstbiliş düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları belirtilerek bu farkındalığın ve becerinin öğrencilere kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca bu amaçla üniversitelerde veya hizmet-içi eğitim kurslarında öğretmenlere üstbiliş stratejileri ile ilgili eğitimler verilmesinin önemli olduğunun altını da çizmiştir. Öğretim sürecinin değerlendirme boyutu noktasında elde edilen bulgular hizmet-içi eğitimin öğretmenlerinin farklı ölçme-değerlendirme çalışmaları yapmalarını, süreci bütüncül olarak değerlendirmelerini teşvik ettiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca değerlendirme boyutundaki bulgular neticesinde hizmet-içi eğitimin öğretmenlere öz-değerlendirme yapma ve ürünleri daha objektif değerlendirme imkânı tanıdığı ve farklı tarzda sorular hazırlamaları gerektiği sonucu elde edilmiştir.

Almanca öğretmenlerine yöneltilen değerlendirme başlığı altında öğretmenlerin HİAE'ye ilişkin öneri ve eleştirileri de olmuştur. Bu noktadaki bulgular yorumlandığında, hizmet-içi faaliyetlerin yeterince etkili hazırlanmadığı, kısa süreli uygulamaları içerdiği, teknolojik gelişmeler konusunda uygulamaların eksik ve çağa uygun olmadığı ve hizmet-içi etkinliklerin yeterli donanımla hazırlanmadığı şeklindeki eleştirel sonuçlar ortaya çıkmıştır. Açıklan (1991) bu konuyla ilgili yapmış olduğu bir çalışmada hizmet-içi eğitimin öğretmenlerin ihtiyaçlarına tam olarak cevap veremediği ve fiziki mekân, nitelik ve nicelik açısından yetersiz kaldığını belirterek ilgili araştırma sonucunu desteklemiştir. Bu hususta yapılan önerilere ilişkin bulgular hizmet-içi faaliyetlerin teknolojiye uyarlı, yenilik ve değişimlere uygun, daha yaygın ve tüm öğretmenlerin yararlanabileceği şekilde zorunlu olması gerektiği sonucunu oluşturmuştur. Bu noktada Baykan, Güngen ve Ünal (1987) araştırmanın bu sonucuna paralel olarak öğretmenlerin hizmet-içi programlara belli aralıklarla katılmaları ve kendilerini yenilemelerinin yasal bir zorunluluk olması gerektiğinden bahsetmiştir. Ancak günümüz bilgi ve teknoloji çağında öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri noktasında verilen hizmetiçi eğitim faaliyetini bir zorunluluk değil gereklilik olarak görmeleri gerekir.

Araştırmada hizmet-içi uygulamaların öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini nasıl etkilediği ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri gerektiğini fark ettirdiği; mesleki bilgi, beceri ve tutumlar edinmeyi, zamanı etkili ve verimli kullanmayı ve bireysel hataları fark etmeyi sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca hizmet-içi faaliyetlerin öğretmenlerin öz-değerlendirme yapmalarına olanak vererek her öğretmenin aslında kendisine bir karne vermesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerde bulunan eksikliklere ilişkin farkındalık yarattığı, farklı yöntem-teknik kullanmanın önemini vurguladığı ve öğrenciye hitap edebilmek için öğrenci psikolojisini anlayabilmenin önemini ortaya çıkardığı anlaşılmıştır. Bu noktada Gökmenoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada FATİH Projesi ve 4+4+4 eğitim reformu kapsamında yapılan değişiklikler ve düzenlemelerin ardından öğretmenlerin farklı alanlarda mesleki açıdan gereksinimlerinin ve eksikliklerinin ortaya çıkmasının kuvvetle muhtemel olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin eksiklik ve ihtiyaçlarının ancak hizmet-içi eğitim seminerleri ile giderilebileceği önerisini gündeme getirmekte ve araştırmanın ilgili sonucunu da güçlü kılmaktadır. Nicel bulgular incelendiğinde ise bu noktada öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının kontrol düzeyini belirlemeyi amaçladığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu başlığa ilişkin görüşleri ışığında tüm maddeleri iyi düzeyde benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca 12. maddede anlamadığını tekrar etme ve 15. maddede öğrendiklerinin kontrol ve düzenlenmesini yapma noktalarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farkın olduğu ve bu farkın kadın öğretmenler lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarını sorgulama ve motivasyon düzeylerine ilişkin bulgular kapsamında yer alan maddelere yönelik olumlu yönde görüş belirttikleri anlaşılmıştır. Şartlara göre farklı stratejiler uygulama şeklindeki 20. maddede anlamlı farklılık olduğu ve bunun kadın öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Diğer taraftan 22. ve 24. maddelerde de cinsiyet açısından farklılık olduğu fakat bu farkın erkek öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Almanca öğretmenleri son olarak hizmet-içi eğitimin öğrenme yollarına nasıl etki ettiği ile ilgili yöneltilen soru neticesinde öğrenme sürecini kontrol etme, çağdaş yöntem-tekniklerden haberdar olma ve farklılıkları kavrama, anlama ve yorumlama özellikleri kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu tarz uygulamaların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini aktif kılarak öğrenme ortamına uygun yöntemler kullanmaya teşvik ettiği Almanca öğretmenlerinin görüşlerinde rastlanmıştır. Malik (2012) tarafından yapılan çalışmada hizmet-içi eğitimin öğretmenleri öğrencilerin problemlerini çözebilen, onların öğrenme zorluklarını giderebilen ve ortama uygun yöntem kullanmayı sağlayan nitelikte hazırlaması gerektiği şeklindeki sonucu mevcut araştırmanın bu sonucuyla örtüşür niteliktedir. Bu başlıkla ilişkili olarak nicel bulgular kapsamında yer alan üstbilişsel farkındalıkların düzenleme boyutu ile ilgili

maddeler öğretmenler tarafından iyi düzeyde benimsenmiştir. Öğretmenlerin çalışmayı önemsemeleri ve çalışma hızını durum ve şartlara uygun ayarlamaları şeklindeki maddelere yönelik cinsiyet değişkeni açısından oluşan farkın erkek öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Böylece başarısını düzenleme ve çalışmalarını değerlendirme noktalarında erkek öğretmenlerin daha dikkatli oldukları söylenebilir. Bu noktada Aktürk ve Şahin'in (2011) çalışmasında, öğrencilerin öğrenmelerini kontrol altına almak ve kendi öğrenme süreçlerini izleyebilmelerini sağlamak için öğretmenlerin derslerinde öğrenci üstbiliş farkındalıklarını geliştiren yöntemler kullanmaları gerektiğinden bahsedilmiştir. Bu sonuç ise mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir.

Bütün bu sonuçlar neticesinde Almanca öğretmenlerinin yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Üstbilişsel farkındalıklarının ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Genelde erkeklerin lehine çıkan bu farklılık erkek öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan Almanca öğretmenlerinin genel anlamda hizmet-içi eğitime yönelik olumlu düşüncelerinin yanında kısa süreli faaliyetler, iyi organize edilmemiş ve planlı hazırlanmamış programlar gibi bazı eksikliklerden dolayı hizmet-içi eğitimin yeterli etkiyi göstermemesi de söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle HİAE içeriklerinin öğretim süreci girdi ve çıktıları ile öğretmenlerin değişen rollerine göre yeniden ve sürekli yapılandırılması gerekmektedir. Genç (2003) ülkemizde geçmişten bugüne hazırlanan eğitsel içerikli programların sadece ulusal değil, uluslararası düzeydeki gelişmeler takip edilerek yapılandırıldığını vurgulayarak bu hususta gayretli çalışmalar yapıldığına değinmektedir. Diğer yandan Kayabaş (2008) bu noktada yaptığı çalışmasında hizmetiçi birimlerde çalışan eğitimcilerin profesyonel, iyi yetiştirilmiş ve nitelikli olmalarının eğitim hizmetlerinin istenilen standartlara ulaşmasına olumlu etki edeceğini belirterek mevcut çalışmanın sonucunu farklı bir açıdan desteklemektedir. Baştürk (2012) özellikle HİAE'nin çok daha planlı ve itinalı yapılması gereken, uygulama ve değerlendirilmesinin fazla uzmanlık ve yatırım gerektiren programlar olması nedeniyle bu şekildeki eğitimlerin daha az gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Ancak 1997 yılındaki Eğitim Reformunda öğretmen yetiştirmenin uygulama ve mesleki yeterlilik gelişimine dayalı anlayışla yapılması (Demir ve Genç, 2013) ve bu nedenle öğretmenliğin uygulama boyutuna ağırlık verilmesi gerektiği şeklinde düzenlemeler yapılmıştır (Çetintaş ve Genç, 2005; Genç, 2001). Bu uygulama hala öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına üniversitelerde, ancak görevde olan öğretmenlere ise HİAE seminerleri düzenlenerek verilebileceği için aslında bu seminerlere son derece önem verilmelidir. Bu durumda öğretmenleri alan bilgisi konusunda geliştirecek ve çağın teknolojisi ile donatılmış uygulamaya dayalı hizmet-içi eğitim programlarının daha düzenli ve sistemli düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca bu noktada verilen seminerlerin sadece belirli illerle sınırlı kalmaması öğretmenlerin bu faaliyetlere katılımını kolaylaştırabilecektir.

Araştırma sonucunda öneri olarak sunulabilecek diğer bir husus, Almanya'da hizmetiçi eğitimler veren farklı eyaletlerde birçok özel kuruluşun olması Türkiye'de neden bu tarz bir uygulama olmasını akla getirmektedir. Hamburg'da *Das Institut Für Lehrerfortbildung*, Berlin'de *Das Pädagogische Zentrum*, Bayern'de *Die Akademie Für Lehrerfortbildung* bunlardan bazılarıdır (MEB, 2008). Türkiye'de de bunun gibi bazı kuruluşlar kurularak öğretmen kalitesine katkıda bulunulabilir. Diğer yandan özellikle yabancı dil öğretmenlerinin bağlı oldukları dile ait ülkelere devlet desteği sağlanarak gönderilmeleri ve bu tarz faaliyetlere buralarda katılmaları mesleki ve alan yeterliliklerinin gelişimi noktasında oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlere bu deneyimi kazandıracak gerekli teşvikler sağlanmalıdır. Bunun dışında HİAE uygulamalarının bilişim teknolojileri desteği ile online formlar şeklinde hazırlanarak sunulması bu noktada maliyeti düşük, simultane ve her yerden ulaşılabilir özelliği ile bu seminerlerin daha verimli ve pratik olmasını sağlayabilecek ve öğretmenlerin mesleki performanslarının geliştirilmesini kolaylaştırabilecektir. Farklı bir boyuttan bakıldığında öğretmenlere hizmetiçi uygulamalarla bilgi ve iletişim teknolojileriyle ilgili bilgilendirme ve bu konudaki bilgilerini geliştirme çalışmaları da

sunulabilecek öneriler arasındadır. Araştırmada ulaşılan sonuçların ve sunulan önerilerin diğer araştırmacıların çalışmalarına katkı sağlayacağı beklenmekte ve ilgili kurum ve kuruluşların ilgisini ve dikkatini çekeceği düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Açıkalın, Ş. (1991). Özel ve kamu kuruluşlarında hizmet-içi eğitimin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 111-119.
- Aktürk, A. O., ve Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.
- Al-Amoush, S., Markic, S., Uşak, M., Erdoğan, M., & Eilks, I. (2014). Beliefs about chemistry teaching and learning— a comparison of teachers' and student teachers' beliefs from Jordan, Turkey and Germany. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, 767-792.
- Altunoğlu, B. D. ve Atav, E. (2005). Daha etkili bir Biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 19-28.
- Aslan, N. ve Gül, T. (2009). Küreselleşmenin sosyal boyutunun hizmet-içi eğitime yansımalarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 20-31.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet-içi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107.
- Baykan, S., Güngen, Y. ve Ünal, S. (1987). Mesleki eğitimde hizmet-içi eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 233-240.
- Begin-Caouette, O. (2012). The internationalization of in-service teacher training in Que'bec ce'geps and their foreign partners: An institutional perspective. *Prospects*, 42, 91–112. DOI: 10.1007/s11125-012-9221-2.
- Beşoluk, Ş., Kubanoğlu, İ., & Önder, İ. (2010). Educational technology usage of pre-service and in-service science and technology teachers. *Elementary Education Online*, 9(1), 389–395.
- Bower, M., Highfield, K., Furney, P., & Mowbray, L. (2013). Supporting pre-service teachers' technology-enabled learning design thinking through whole of programme transformation. *Educational Media International*, 50(1), 39–50.
- Chai, C. S., & Lim, C. P. (2011). The internet and teacher education: traversing between the digitized world and schools. *Internet and Higher Education*, 14, 3–9.
- Cherubini, G., Zambelli, F., & Boscolo, P. (2002). Student motivation: an experience of inservice education as a context for professional development of teachers. *Teaching & Teacher Education*, 18(3), 273-288.
- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.
- D'Rozario, V., Low, E. L., Avila, A. P., & Cheung, S. (2012). Service learning using English language teaching in pre-service teacher education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 441-454. DOI: 10.1080/02188791.2012.741764.
- Dede, Y. (2015). Comparing primary and secondary Mathematics teachers' preferences regarding values about Mathematics teaching in Turkey and Germany. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 227-255.
- Demir, A. ve Genç, A. (2013). Anadolu Lisesi Almanca öğretmenlerinin sosyal ve öğretim yöntemlerine ilişkin davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 84-93.
- Demir, A. ve Genç, A. (2014). Yabancı dil öğretmenin sınıf içi davranışlarını belirlemeye yönelik gözlem formu geliştirme-uygulama-değerlendirme. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 3(1), 36-44.
- Demirtaş, Z. (2010). Öğretmeni hizmet içinde yetiştirmenin bir aracı olarak denetim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 41-52.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbiliş dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.

- Doğan, N., Çakıroğlu, J., Çavuş, S., Bilican, K. ve Arslan, O. (2011). Öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirilmesi: hizmet-içi eğitim programının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 127-139.
- Duman, B. (2013). *Üstbilişe dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşüncelerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Duric, I., & Radojevik, T. (2012). New trends in in-service teachers training in the Republic of Serbia. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(3), 171-179.
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 518-522.
- Eswaran, S., & Singh A. (2008). A study of effectiveness of in-service education of teachers. All India Primary Teachers' Federation. 15.06.2014 tarihinde http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/AIPTF_India_Effectiveness%20of%20In-Service%20Training_08_EFAIDS.pdf adresinden alınmıştır.
- Ferrance, E. (2000). Action research. Brown University. Retrieved 2 January, 2016 from http://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf
- Fozdar, B. I., Kumar, L. S., & Saxena, A. (2007). In-service teacher training programme: an analysis of learner opinion on the effectiveness of the programme. *Malaysian Journal of Distance Education* 9(2), 65–87.
- Garcia, R.A. (2004). The difficult relationship between theory and practice in an in-service course for science teachers. *International Journal of Science Education*, 26(10), 1223–1245. DOI: 10.1080/1468181032000158390.
- Genç, A. (2001). Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında okul deneyimi-ı dersinin uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 41-55.
- Genç, A. (2003). İlk- ve ortaöğretim okullarında Almanca öğretim programları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 186-195.
- Gökmenoğlu, T. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2(1), 31-52.
- İnceçay, G. (2011). A critical overview of language teacher education in Turkish education system: from 2nd constitutional period onwards (1908-2010). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 186–190. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.03.071.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2001). Fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursları. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 39-46.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA)*, 12(2), 9-32.
- Kırmızı, B. (2009). Etkili bir Almanca öğretimi için öğretmen beklentileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 268-280.
- Kilimci, S. (2009). Teacher training in some EU countries and Turkey: How similar are they? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1975–1980. DOI:10.1016/j.sbspro.2009.01.347.
- Kiper, A., & Tercan, S. S. (2012). The usage of information technologies in classroom environment among primary school teachers and their perception on in-service training programs on it (Sample of Sakarya). *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 386-392.
- Küçüköğlü, A. ve Kızıldaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(3), 660-670.
- Kwok-Wai, C. (2004). Teacher professional development: in-service teachers' motives, perceptions and concerns about teaching. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 3, 56-71.
- Malik, S. K. (2012). Connecting in-service teacher education with teachers' classroom associated problems. *Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education*, 12(13), 40-46.

- Mansfield, C. F., & Beltman, S. (2014). Teacher motivation from a goal content perspective: Beginning teachers' goals for teaching. *International Journal of Educational Research*, 65, 54-64.
- Mansfield, C., Wosnitza, M., & Beltman, S. (2012). Goals for teaching: Towards a framework for examining motivation of graduating teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 21-34.
- Markic, S., & Eilks, I. (2008). A case study on German first year chemistry student teachers' beliefs about chemistry teaching, and their comparison with student teachers from other science teaching domains. *Chemistry Education Research and Practice*, 9(1), 25-34. DOI: 10.1039/B801288C
- Markic, S., & Eilks, I. (2010). First-year science education student teachers' beliefs about student-and teacher-centeredness: Parallels and differences between chemistry and other science teaching domains. *Journal of Chemical Education*, 87(3), 335-339.
- MEB (2008). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) Çalışması, Ankara.
- Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (2003). Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim I. kademe öğretmenlerinin video destekli hizmet-içi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 134-141.
- Özcan, Ş. ve Bakioğlu, A. (2010). Bir meta-analitik etki analizi: okul yöneticilerinin hizmet-içi eğitim almalarının göreve etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 201-212.
- Sarıgöz, O. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. 2nd *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.
- Stobaugh, R. R., & Tassell, J. L. (2011). Analyzing the degree of technology use occurring in pre-service teacher education. *Educ Asses Eval Acc*, 23, 143-157. DOI:10.1007/s11092-011-9118-2.
- Suchodoletz, A., Fasche, A., Gunzenhauser, C., & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 509-519.
- Şahin, Ç., Kartal, O. Y. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 14, 1, Nisan 2013, Sayfa 101-118.
- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Uşun, S. ve Cömert, R. (2003). Okul öncesi öğretmenlerde hizmet içi eğitim ihtiyacı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 125-138.
- Vanderberghe, R., Kelchtermans, G., & Maes, F. (2000) Valuable in-service training: Evaluation by principals. Annual meeting of the American Educational Research Association, LA, April 24-28. New Orleans.
- Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- Wang, H. (2012). Adaptive and motivated: Psychological qualities of college students in teacher education programs in Taiwan. *British Educational Research Journal*, 38(4), 655-675.
- Wosnitza, M., Helker, K., & Lohbeck, L. (2014). Teaching goals of early career university teachers in Germany. *International Journal of Educational Research*, 65, 90-103.
- Yan, C., & He, C. (2011). Enhancing part-time in-service teacher training programmes to facilitate rural teacher development in China. *Prospects*, 41, 553-566. DOI:10.1007/s11125-011-9211-9.
- Yanpar Yelken, T. (2009). Türkiye, Almanya ve Danimarka öğretmen yetiştirme programlarının standartlarının İngilizce öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 2047-2094.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

With the rapid changes in technological development, the progress and changes in educational institutions also has become necessary. To improve the quality of life and therefore the quality of education, teachers should control and evaluate their thoughts to find possible solutions to the problems

they encounter. In other words, it is necessary for them to have meta-cognitive awareness. In this respect, this research conducted in Turkey aimed to determine the views of German teachers on in-service field education and the level of metacognitive awareness.

Including both quantitative and qualitative approaches, this research was conducted with the survey method. Survey method is a research approach whose aim is to define the existing condition in current or in the past (Karasar, 2012). For the qualitative aspect of the research an action research design that is described for helping practitioners of education to improve teaching and learning and to solve practical problems faced through systematic ways (Ferrance, 2000; Karasar, 2012). Among 435 teachers appointed to high schools as German teachers in 2013 in Turkey, 64 of them who attended to “Special Teaching Methods and Techniques In-service Field Education Seminar (German)” held in Erzurum constituted the study group. In order to achieve qualitative data, 12 teachers (8 males, 4 females) among the study group were included in the study in terms of maximum variation sampling whose aim is to find out whether the varied aspects of a situation is common or shared (Yıldırım and Şimşek, 2008). As a means of data collection, Duman’s (2013) “A Meta-cognitive Awareness Scale” has been used. The scale consists of 31 items with five-point Likert-type. There are seven factors of the scale which can be put in order as “Planning, Awareness, Control, Regulation, Interrogation, Motivation, Assessment”. Internal consistency coefficient (Cronbach’s alpha reliability coefficient) for the whole measurement tool was calculated as 0.89; KMO value was as 0.893 and Bartlett test was as 4539.827. As for the qualitative aspect of the research, a semi-structured form of interview consisting of a number of open-ended questions about the contributions of in-service education to teachers to get their views on these practices was prepared.

QSR N-VIVO 8 computer program was used for the qualitative dimension of the research while SPSS 17 software program was made use of for quantitative dimension. In the study, the items were analyzed with the arithmetic mean and standard deviation. While evaluating teachers’ views according to variables, independent group t-test has been used for analyzing parametric items in binary comparisons and MWU tests for non-parametric items. In this study, among the views of teachers, only items having significant difference in terms of variables have been presented. The qualitative data obtained in this study were analyzed according to content analysis approach. When analyzing qualitative data, coding was done. Four themes emerged in analyzing the teachers views on in-service education and the coding related to these four themes was performed by two encoders in order to reach compliance values (Cohen kappa). The values of themes as “Planning, monitoring and evaluation”, “criticisms and suggestions”, “effect on strengths and weaknesses” and “making realization of learning paths” were respectively calculated as .653; .672; .706; .727.

When the German teachers’ views about the process of planning were examined, the most of the teachers were seen to make plans before they worked ($\bar{x}_{total}=3.79$). In addition, the item 5 of the same sub-dimension was seen to have significant difference in terms of gender variable in favor of male teachers (MWU5 = 360.000, $p < 0.05$). Considering the dimension of metacognitive awareness of teachers, almost all of the teachers were seen to be aware of themselves ($\bar{x}_{total}=4.02$). When teachers’ opinions were considered according to control levels, it was understood that they are in great levels about checking their own learning ($\bar{x}_{total}=3.84$). Concerning the dimensions of regulation ($\bar{x}_{total}=4.15$), questioning ($\bar{x}_{total}=3.83$) and motivation ($\bar{x}_{total}=3.63$), teachers were found to have high levels in each sub-dimension. Also at this point it was seen that the sub-dimensions showed significant differences in favor of female teachers. When qualitative data of the research was examined, the teachers expressed that in-service education was effective on planning, evaluation and monitoring dimensions and increased individual success via enabling the individuals to be aware of their awareness in the process of learning.

In conclusion, the findings of planning, controlling, regulation, interrogation and motivation levels of metacognitive awareness demonstrated that teachers felt themselves competent in these dimensions. On the other hand, the qualitative aspect of the research reflected that in-service education helped teachers participate in in-service education programs equipped with modern technology and based on practice in order to acquire meta-cognitive awareness which enables teachers to find solutions they encounter.

EK-1. Cinsiyet Değişkenine Göre UFAR Ölçeğinin Mann Whitney U ve T-Testi Sonuçları

Tablo 7: Almanca öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre UFAR ölçeğinin 5. ve 22. maddelerine ilişkin Mann Whitney U ve T-testi sonuçları

5. Soru												
Grup	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	p	M.W.U		Sıra Ort.	Sıra Top.
					F	p			M.W.U	p		
Erkek	36	4.00	.75								36.50	1314.00
Kadın	28	3.50	1.07	62	10.044	.002	2.188	.032	360.000	.041		
Toplam	64										27.36	766.00
22. Soru												
Grup	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	p	M.W.U		Sıra Ort.	Sıra Top.
					F	p			M.W.U	p		
Erkek	36	4.19	.82								36.86	1327.00
Kadın	28	3.57	1.14	62	7.392	.008	2.545	.013	347.000	.026		
Toplam	64										26.89	753.00