

## Improving Organizational Learning Awareness of Turkish Teacher Candidates\*

Celile EREN ÖKTEN\*\*, Neslihan KARAKUŞ\*\*\*

Received date:11.07.2017

Accepted date:22.09.2017

### Abstract

This study focuses on the participation and thoughts of teacher candidates on activities related to the reception and dissemination of field-specific knowledge, and questions the functionality of the activities in interpreting knowledge. The teacher candidates were asked to evaluate their performance in lessons, communication with the department and their colleagues, and their accumulated field-specific knowledge. It also questions whether field knowledge is transferred through activities; what kind of cooperation is actualized at work; how their performance and interest develop in the lessons; what kind of a role institutional learning culture and MEB's (the Ministry for National Education) curriculum play in the application of lessons. The study adopts a general review model. The universe of the study is constituted by the students enrolled in the Turkish Language Teaching department at Yıldız Technical University. The purposeful sample is comprised of sophomores taking the "Scientific Research Methods" and "New Turkish Literature" courses. They were asked to apply the Scientific Research Methods to the New Turkish Literature course, and do micro-teaching by developing activities and turn the data into a report. Observation, interviews, mental maps, reports and literature review were used for data collection. First and foremost, a cognitive modelling was created based on the mental maps generated by the students. In order to develop this modelling, Schechter's (2008) Organizational Learning Mechanism scale was utilized, and the students were directed open-ended questions. For the New Turkish Literature course supported by Scientific Research Methods, activity development and in-class practice were observed, and the students were provided continuous feedback regarding their micro-teaching, thus assisting them in reporting. The collected data were described. In addition, student performance in activities, students' behavioral reactions, how they perceive field-specific knowledge within an institutional setting, the educational habits they develop were assessed. The institutional learning culture and learning mechanisms of the students were

\*\*Yıldız Technical University/Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkey; [cargit@yildiz.edu.tr](mailto:cargit@yildiz.edu.tr)

\*\*\*

Yıldız Technical University/Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkey; [nkarakus@yildiz.edu.tr](mailto:nkarakus@yildiz.edu.tr)

improved by the support of teacher candidates in an organizational framework, active searching for knowledge and its use accordingly.

**Keywords:** Turkish language teaching, organizational learning, scientific research methods, micro-teaching

# Türkçe Öğretmeni Adaylarının Örgütsel Öğrenme Farkındalığının Geliştirilmesi\*

Doi numarası: 10.17556/erziefd.327634

Celile EREN ÖKTEN \*\*, Neslihan KARAKUŞ \*\*\*

Geliş tarihi: 11.07.2017

Kabul tarihi: 22.09.2017

## Öz

Bu çalışmada öğretmen adaylarının, öğrendikleri alan bilgisini algılama ve aktarmaları ile ilgili etkinliklerde sergiledikleri tutum, davranış ve ilgileri araştırılmış, bu etkinliklerle Türkçe öğretmenliği hakkındaki alan bilgilerini nasıl yorumladıkları sorgulanmıştır. Öğretmen adaylarının derslerdeki performanslarını, bölümle ve arkadaşları ile olan iletişimlerini ve alan ile ilgili edindikleri birikimi değerlendirmeleri istenmiştir. Alan bilgisinin etkinliklerle aktarılıp aktarılmadığı, çalışmalarda nasıl bir işbirliğine gidildiği, derslerdeki performans ve ilgilerinin nasıl ilerlediği, kurum öğrenme kültürünün ve MEB'in programının derslerinin işlenmesinde nasıl bir rol oynadığı belirlenmiştir. Çalışma genel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemi ise bu öğrenciler arasından amaçlı örneklem ile seçilen, "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" ve "Yeni Türk Edebiyatı" dersini alan ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerden Bilimsel Araştırma Yöntemlerini, Yeni Türk Edebiyatı dersine aktarmaları ve etkinlik geliştirerek mikro-öğretim yapmaları ve bir rapor haline getirmeleri istenmiştir. Veri toplama araçları olarak gözlem, görüşme, zihin haritaları, rapor içerikleri ve literatür taraması kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin oluşturdukları zihinsel haritalarla alan bilgisi ile ilgili bilişsel bir modelleme oluşturulmaya çalışılmış. Daha sonra bu modellemeyi geliştirmek için örgütsel öğrenmeye ilişkin kavramsal bir çerçeve geliştiren Schechter'in (2008) Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları ölçeğinden yararlanarak açık uçlu sorular sorulmuştur. Bilimsel Araştırma Yöntemleri ile desteklenen Yeni Türk Edebiyatı dersi için etkinlik geliştirilmiş ve sınıf içi uygulama gözlenmiş; öğrencilere mikro-öğretimlerinde devamlı geri bildirimlerde bulunularak raporlaştırmaları sağlanmıştır. Elde edilen veriler betimlenerek kuruma özgü bir yapı içerisinde alan bilgisini nasıl algıladıkları, geliştirdikleri eğitim alışkanlıkları, etkinliklerdeki performansları gibi davranışsal tepkileri değerlendirilmiştir. Davranışsal ve bilişsel açıdan

\* Bu çalışma 3. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda 20-23 Nisan 2017 tarihinde sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\*

Yıldız Teknik Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye;  
celileokten@gmail.com

\*\*\*

Yıldız Teknik Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye;  
nkarakus@yildiz.edu.tr

## *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Örgütsel Öğrenme Farkındalığının Geliştirilmesi*

öğretmen adaylarının kurum öğrenme kültürü ile daha örgütlü bir yapı oluşturmasının, alan bilgisinin uygulamaya geçişini daha verimli ve etkin kılacağı sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının örgütsel çerçevede birbirlerini desteklemesi, bilgiyi aktif olarak arayıp kullanmaları; öğrenme mekanizmalarını ve kurum içi öğrenme kültürünü de geliştirmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe öğretmenliği, örgütsel öğrenme, bilimsel araştırma yöntemleri, mikro-öğretim.

## **1. Giriş**

Alan eğitiminde örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılması ve öğretmen adaylarının bu mekanizmaların farkında olması mesleki gelişim için önem arz etmektedir. 21. Yüzyıl becerilerinin<sup>1</sup> iletişim, işbirliği, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık olduğu düşünülürse örgütsel öğrenmenin gerekliliği daha da artmaktadır. Eğitim anlayışı çerçevesinde örgütün tanımına baktığımızda, bireylerin tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri çalışmalarını, grup halinde bir araya gelerek bilgi ve yeteneklerini birleştirmelerini mümkün kılan bir işbölümü sistemi olduğunu görmekteyiz. Bu sistem, ortak kavrayışları, bilgileri ve düşünsel modelleri düzenlemektedir. Küreselleşen eğitim sistemlerinde bilgi ve becerinin işlevselliklerinin artırılarak çocuğun hayata hazırlanması gerekmektedir. Çocuk, sınıfta etkinliğe katılmanın, test çözmenin ötesinde sınıf dışında da iletişim, işbirliği, müteşebbis olma, görev ve sorumluluk alabilme gibi beceriler kazanmak zorundadır. Bu yüzden de eğitimciler, sınıf içi yeni uygulamalar geliştirmeli ve kendi mesleki eğitimlerinde 21.yüzyıl becerilerini göz önünde bulunmalıdırlar. Böylelikle ekip çalışmasının, özellikle insanı merkeze alan sosyal bilimlerde ne kadar önemli olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Çalışmamızın hedef kitlesi olan yetişkin öğrenciler, davranış biçimi olarak yaptıklarının ne tür faydalar sağladığını anlamak ve görmek isterler. Aksi takdirde öğrenme sürecinde işbirliğinde bulunmaktan kaçınılırlar. Bundan dolayı da öğretmen eğitiminin etkinlik, uygulamalar, içerik açısından daha esnek olmasını sağlayacak yönlendirilmiş çalışmalara ihtiyacı vardır. Diğer bir deyişle öğretmen eğitimi sosyal antropolojik, kültürlerarası, psikolojik boyutları içermek zorundadır. Can (2004), bu boyutların öğretim becerilerini geliştirdiğini, “öğrenmeyi öğrenme” fikrini yerleştirdiğini belirtmektedir.

Öğrenmeyi geliştirecek örgütsel süreç ve yapılar, öğrencinin gelişimindeki davranışsal ve bilişsel değişimleri göz önüne sermektedir. Örgütsel öğrenme, öğrenmeyi sağlayacak amaca yönelik etkinlik ve uygulamalarla birlikte bunların sonucunda davranış ve algılarda gözlemlenen değişik performanslardır. Örgütsel öğrenmenin yapısal ve kültürel iki boyutu vardır. Kişisel deneyimler, birikimler, alışkanlıklar, vb. kültürel boyutu oluştururken, örgütün içinde bilginin sürekli yapılandırılması, eski bilgi ve yeni bilgi karşılaştırması, akranlar arasındaki bilgi alışverişi, bilgi ile ilgili öğreticiden devamlı geri dönüt alınması, bilginin uygulaması, yapısal boyutu oluşturmaktadır. Böylece somut öğrenme ortamları şekillenmektedir (Ünal, 2014: 20-21).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının, öğrendikleri alan bilgisini kavrama, yorumlama, ilişkilendirme, kullanma ve yayma performanslarıyla ilgili düşünceleri ve uygulamalara katılımları araştırılmış, yaptıkları etkinliklerin alan bilgisinin yorumlamadaki işlevsellikleri sorgulanmıştır. Alan bilgisinin etkinliklerle ne kadar uygulanabilir olduğu, çalışmalarda bölüm ve arkadaşlarla nasıl bir işbirliğine gidildiği, etkinliklere katılım ve ilginin hangi yönde ilerlediği, kurum öğrenme kültürünün ve MEB programının uygulamalarda ne kadar belirleyici olduğu üzerinde durulmuştur. Davranışsal ve bilişsel açıdan öğretmen adaylarının kurum öğrenme kültürü ile daha örgütlü bir yapı oluşturmasının, alan bilgisinin uygulamaya geçişini daha verimli ve etkin kılacağı sonucuna varılmıştır.

---

<sup>1</sup>Preparing 21st Century Students for a Global Society An Educator's Guide to the “Four C's”, National Educational Association. [www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf](http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf).

## **Örgütsel Öğrenme Süreci**

Örgüt, bireylerin tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri çalışmalarını, grup halinde bir araya gelerek bilgi ve yeteneklerini birleştirmelerini mümkün kılan bir işbölümü sistemidir (Şimşek, 1999:28). Örgütsel öğrenme, örgütün öğrenebilme yeteneğini ve deneyimini geliştirme sürecidir. Ortak kavrayışları, bilgileri ve düşünsel modelleri düzenlerken (Bontis, 2002: 441-442) grup halinde öğrenmeyi de amaçlamaktadır (Aytaç, 1999). Bu düzenleme, “öğrenenin yeni ve zor bir bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar bulmasına ve kullanmasına” yardımcı olur. Bireylerin kendilerine özgü öğrenme yol veya stilleriyle bilgiyi gerçek hayatla bağdaştırarak çeşitlendirdikleri ve olumlu deneyimlere dönüştürdükleri belirlenmiştir (akt. Arslan ve Uslu, 2014:341).

Bu dönüşüm sürecinde dikkat edilmesi gereken diğer bir konu da öğrencilerin, Türkçe öğretimi ile ilgili zaman içinde oluşan temel inançlarıdır. Temel inançları, öğrenilen kuramlar şekillendirmektedir. Öğrenciler yaptıkları uygulamalarla kendilerinin Türkçeyi nasıl öğrendiklerini hatırlar, okuma yazma öğrenirken yaşadıkları zorlukları ve bu zorlukları aşma süreçlerini tekrar gözden geçirirler. Eğitim-öğretim hayatları boyunca bilinçli veya bilinçsiz olarak geliştirdikleri öğrenme stratejileri de onların bu dönüşlerine yön verir.

Denilebilir ki öğretmen adaylarının kendi öğrenme tecrübeleri, öğretmek ile ilgili uygulamalarda verecekleri kararları etkilemektedir. Öğretmen adayları, meslekî eğitimleriyle birleşen eğitim tecrübelerini kuramsal-yapısal bir çerçeveye oturtmaya çalışırken çoğunlukla bu çerçevenin dışında gelişen uygulamalar karşısında verimli olamadıklarını dile getirmektedirler. Sınıf içi uygulamalar(ders-etkinlik-test çözme) ile tâbi oldukları meslekî eğitim arasındaki çatışmalardan olumsuz etkilendiklerini de ifade etmektedirler. Öğrendikleri ile yaptıkları arasında farklılıkların olması, öğretmen adaylarının eğitim ile ilgili inançlarını, tutumlarını da sorgulamalarına yol açmaktadır. Stajların yeterli olmaması, mikro-öğretim etkinliklerine yer verilmemesi kuram ve uygulama arasındaki bu gerginliği daha da beslemektedir.

Örgütsel öğrenme bu açıdan ele alındığında derslerin, örgütsel grup çalışmasıyla yürütülmesinin öğrencilerdeki bu gerginliği azaltacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte uygulama ve kuramlar arasında gözlemlenen çelişkilerin, meslekî gelişimi ve esnek bilginin keşfini de olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir (Phipps ve Borg, 2009).

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni**

Çalışma genel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemi ise bu öğrenciler arasından amaçlı örneklem ile “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” ve “Yeni Türk Edebiyatı” dersini alan ikinci sınıfta okuyan 40 öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlı örneklemede dâhil edilecek birimler, önceki bilgi, deneyim ve gözlemlerinden hareketle araştırmacı tarafından belirlenir. Araştırmacı kendi yargı ve değerlendirmeleriyle hareket ettiği için evren hakkında fikir sahibi olmalıdır. Derinlemesine araştırma yapabilmek için çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumlar seçilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Bu çalışmadaki bağımsız değişkeni öğrencilerin Türkçe öğretmenliği ve işbirliği ile ilgili görüşleridir. Bağımlı değişken ise meslek anlayışı, eğitim beklentisi, grup çalışması ve örgütsel öğrenmedir. Araştırmanın problemi, örgütsel öğrenme ile desteklendiğinde alan bilgisinin öğretmen

adaylarının derslerdeki performanslarını; bölüm ve arkadaşları ile olan iletişimlerini nasıl geliştireceğini sorgulamaktadır.

Öğrenciler “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersi için araştırma konuları ile ilgili alan taraması yapmış ve araştırma problemini destekleyecek konuyu isteğe bağlı olarak “Yeni Türk Edebiyatı” dersinde gördükleri metinlerden ve edebi şahsiyetlerden seçmişlerdir. 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ile bağlantı kurarak, dil becerilerinin kazanımı yönünde MEB’in programındaki kazanımları da dikkate alarak inceleme yapmışlardır.

Sınıf ortamında araştırma problemleri tanıtılmış ve araştırmalarındaki verilerin nasıl toplanacağı tartışılmıştır. Verilerin toplanma sürecinde araştırma problemleri tekrar tekrar sınıf ortamında hatırlatılmıştır. Oluşturulan gruplar, zaman içerisinde birbirlerine yaptıkları araştırmalarla ilgili görüşlerini dile getirmeye ve geri bildirimde bulunmaya başlamıştır. Bu çalışma, öğrencilerin kendi araştırmalarında her hafta ilerleyerek daha kolay raporlaştırmasını sağlamıştır.

## **2.2. Verilerin Toplanması**

Veri toplama araçları olarak ders gözlemi, görüşme, zihin haritaları, rapor içerikleri ve literatür taraması kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin Türkçe Öğretimi ve İşbirliğiyle ilgili oluşturdukları zihin haritalarıyla alan bilgisiyle ilgili bilişsel bir modelleme oluşturulmaya çalışılmıştır. Daha sonra bu modellemeyi geliştirmek amacıyla Schechter’in (2008) Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeğinden yararlanarak açık uçlu sorular sorulmuştur. “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” ile desteklenen “Yeni Türk Edebiyatı” dersi için geliştirilen etkinlikler ve sınıf içi uygulamalar gözlenmiştir. Bir araştırmacı dersin yürütücüsü olduğu için tam katılımcı görevini üstlenmiş; diğer araştırmacı da gözlemci katılımcı olarak gözlemi yapmıştır. Öğrenciler, ders kitaplarındaki okuma metinleri üzerinden dinleme-okuma-konuşma-yazma dil becerilerinden biriyle ilgili etkinlikleri plânlarken grup oluşturmuş ve birbirlerine devamlı geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Öğrenciler; sürekli iletişimde kalmanın, uygulanabilirliğe eleştirel gözle bakmanın, işbirliği ile çalışma sonucunda motivasyonun ve verimliliğinin artmasının, tekrarın peşine düşmektense daha farklı uygulamalar geliştirmenin heyecanını yaşamışlardır. Örgütsel paylaşımlar sonucunda gerekli düzeltmeleri yaparak ders plânlarını raporlaştırmışlardır.

## **2.3. Verilerin Analizi**

Veriler, bir ders dönemi boyunca toplanmış; araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak verileri betimlemeli olarak incelemişlerdir. Betimlemeli çalışmalar, araştırma sorularının daha önceden ortaya koyduğu temalara göre düzenlenir. Temalar doğrultusunda araştırma problemini aydınlatmak için görüşme ve gözlemler yapılır. Bu tür araştırmalarda asıl amaç, incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır. Bundan dolayı da görüşme ve gözlem süreçlerinde gerekirse doğrudan alıntılar yapılabilir. Elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Burada önceden belirlenen ana temalarımız alan bilgisi, uygulama, işbirliği ve örgütsel öğrenmedir.

Betimlemeler yorumlanırken neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Araştırmacının yapacağı yorumlar arasında ortaya çıkan temaların önceden belirlenen temalarla ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:256). Bu ilişkilendirme ve anlamlandırma aşamasında Schechter (2008)in Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeğinden yararlanılmıştır.

Schechter (2008), örgütsel öğrenme süreçlerini, bilginin kazanılması, bilginin dağıtımı, bilginin yorumlanması, örgütsel hafıza, bilgiyi örgütün kullanımı olarak tanımlamıştır. Örgütlerdeki bireyler kendi öğrenme süreçlerini belirledikleri gibi, tartışılan bilgiler, yorumlar, çözümler ve

hatalar da vardır. Soruna odaklanarak araştırmanın sorumluluğunu paylaşırlar. Bu açıdan açık uçlu soruların cevapları içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tâbi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:259). İki araştırmacı ayrı ayrı verileri kodlayarak temaları tespit etmiş; önceden belirlenen temalara ne kadar gönderme yapıldığına bakılarak verinin geçerliliği ve güvenilirliği, hem veri toplama araçlarının çeşitliliği hem de farklı yollardan elde edilen verilerin birbirlerini sağlaması ile elde edilmiştir.

### 3. Bulgular

Öncelikle öğretmen adaylarına iki adet boş zihin haritası şablonu verilmiştir. Şablonların ortasındaki büyük daireye düşüncelerini istediğimiz kavram yerleştirilmiş; büyük dairenin etrafındaki daireler ise boş bırakılmış, kavramla ilgili çağrışımların yerleştirilmesi söylenmiştir. Birinci şablonda ortadaki dairede bulunan kavram “Türkçe Öğretmenliği”, ikinci şablonda ise “İşbirliği” kavramlarıdır. Ayrıca “Çalışmalarınızda arkadaşlarınızla ve hocalarınızla nasıl işbirliği yapmaktasınız?” sorusu da zihin haritası doldurma çalışmasının sonu eklenmiştir. Türkçe Öğretmenliği ve İşbirliği başlığı altında iki liste yapılarak, dairelere yazılan kelimeler ve ifadeler sıralanmış, birbirini tekrar edenler ayıklanmış, tematik sınıflandırmalar yapılarak kategorilere yerleştirilmiştir. Daha sonra yukarıdaki sorunun cevapları tematik olarak tespit edilmiş ve listelerdeki kategoriler ile karşılaştırılmıştır.

“Türkçe Öğretmenliği” ile ilgili çizilen zihin haritalarında Dil, KPSS, Okumak, Yazmak, Öğrenci, Hayat Bilgisi, Okul, Öğretmen öne çıkan anahtar kavramlardır.

Bu kavramların tematik olarak nasıl ele alındığı incelenerek belli başlı kategoriler oluşturulmuştur. Öncelikle ana dil sevgisi, milli dil ve kültür bilinci vurgulanmıştır. Kitap okuma alışkanlığının kazanılması, düşünceyi düzenli ve tertipli bir şekilde yansıtan, yorum kabiliyetini artıran yazma becerisi üzerinde durulmuştur. Okul ödev ve sınavlarla dolu, yorgunluk ve tükenmişliğin hissedildiği, sınıf geçme korkusunun yaşandığı bir güç ve otoritedir. Öğretmen örnek kişiliğiyle kutsal bir mesleği icra etmektedir. Öğrencilerle ve çocuklarla empati kurarak nesli yetiştirmelidir. Nesil yetiştirmek için saygı, sevgi, emek ve sabır gerektiren hayat bilgisine ihtiyaç vardır. KPSS, atanamama ve işsizlik kaygısı mesleğin geleceğini zorlamaktadır.



Şema 1. Türkçe Öğretmenliği Zihinsel Yapılanma



Yukarıda çıkan modelde eğitimin, uygulamadan nasıl teori temelli yaklaşıma dönüştüğü gösterilmektedir. “Ana dili” öğretmen adaylarının beceri-süreç-estetik odaklı olarak algıladığı alan eğitimi, zaman içerisinde bilgi-ürün-yapısalcı bir çerçeveye oturtulmaktadır. Burada “Ana dili” tabirini kullanmamızın sebebi, kendi öz konuşucusu olduğu dilin eğitimini bu şekilde algılayan bireyin, kendi kültür ve yerelliğine bakışının da buna paralel bir şekilde değişeceğidir. “İşbirliği” ile ilgili şemalarda görülen anahtar kavramlar çoğunlukla paylaşmak, arkadaşlık ve grup çalışmasıdır. Paylaşmak ile verim, dayanışma, güven, güç, yardımlaşma, zaman yönetimi anlatılmıştır. Arkadaşlık ile eşitlik, güven, saygı ve sevginin altı çizilmiştir. Grupla çalışmak ise iş bölümünü, ekibi, beraberliği, tek seslilikten kurtulmayı, güveni, gücü, sabrı, zaman kazancını vurgulamaktadır. Grup çalışmasını algılayışlarındaki sıralama şu şekildedir:



**Şema 2. İşbirliği Zihinsel Yapılanma**

İş bölümünün iyi bir örgütlenmeye ihtiyaç duyduğunu, bunun için de sağlam ve olumlu bir iletişimin sağlanması gerektiğinin farkındadırlar. Örgütlenme iletişim ve plânlama merkezlidir. Bu yapının işleyebilmesi için herkesin görevinin ve alacağı sorumluluğun belli olması gerekmektedir. Verimliliğin artması ve problemlerin kolay çözülmesi için kişisel becerilerin yönlendirilmesi ve herkesin birbirine destek olması sağlanmalıdır.

Zihin Haritalandırması çalışmalarının akabinde sorulan işbirliği ile ilgili soruya verdikleri cevapta arkadaşlarıyla işbirliğine daha çok başvurdukları tespit edilmiştir. Özellikle ödev ve hata düzeltmede akran desteğine başvurmakta ve görev paylaşımı yapmaktadırlar. Hocalarla yapılan işbirliği ise ders konusu ile ilgili soru-cevap ve ders kaynaklarına yönlendirme şeklinde olmaktadır. Hocalarla olan iletişimi de e-mail, edmodo gibi bilgisayar teknolojileri üzerinden yürütmeyi tercih etmektedirler.

Daha sonra öğretmen adaylarına, alan bilgisinin yukarıdaki zihinsel modellemeleri ışığında Schechter'in (2008) Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları ölçeğinden yararlanarak yedi adet açık uçlu soru sorulmuştur:

- 1.Kurum kültürünüz (YTÜ) derslerinize yön vermekte midir? Cevabınız evet ise açıklayınız.
- 2.Öğrendiğiniz alan bilgisinin etkinlerde kullanabiliyor musunuz? Bu durumda yaşadığınız zorluk ve kolaylıklar nelerdir?
- 3.Bir Türkçe öğretmeni adayı olarak bölümle olan ilişkinizi nasıl değerlendirirsiniz?
- 4.Çalışmalarınızda arkadaşlarınızla ve hocalarınızla nasıl işbirliği yapmaktasınız?
- 5.Bölümle ilgili olarak hangi ortak etkinliklere katıldınız?

6.MEB'in ders programını ve ders kitaplarını takip ediyor musunuz? Cevabınız evet ise, bunlardan nasıl yararlanıyorsunuz?

7.Mesleki anlamda kendinizi geliştirmek için arkadaşlarınızla, bölümle beraber yaptığınız çalışmalar var mıdır? Cevabınız evet ise, bu çalışmalara örnek veriniz.

Elde edilen cevaplara baktığımızda birinci sorunun çoğunlukla olumsuz cevaplandırıldığı tespit edilmiştir. Kurum kültürüne teknik üniversitenin yön verdiği, eğitim fakültesine gereken önemin verilmediği belirtilmiştir. Eğitim sisteminin dayandırıldığı yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmadığından bahsedilir.

İkinci soruda sorulan alan bilgisini, sunumlarda, ödevlerde, stajlarda kullanmaya çalıştıklarını fakat uygulamaya geçişte problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çünkü soyut bilgiyi plânlı, düzenli, günlük hayatta ve iletişimde kullanılabilir somut uygulamaya dönüştürmek için çeşitli örneklerle, ayrıca bilgi yüklemesinden çok kavramasına ihtiyaç duyulmaktadır ve bilginin uygulamasında zorluklar yaşanmaktadır. Staj ve ders sunumları bilginin uygulanmasında yetersiz kalmaktadır. Bilginin nasıl kullanılacağı, uygulamada nelere dikkat edileceği, sınıfın, öğrencilerin durumuna göre nasıl başarı elde edileceği gibi hususlar zihinlerde oluşmaktadır. Kolay, anlaşılır ve zevkli etkinlikler düzenlenmelidir. Kuramsal bilgilerin KPSS için ezberlenmesi de uygulamayı ikinci plâna itmektedir.

Üçüncü soruda kuruma bağlı aidiyet hislerinin olmadıklarını açıklamışlardır. Bölümle olan ilişkilerini, ders geçmek üzere kurulu bir ilişki olarak belirtmişlerdir. Her şeyin nota dayalı olduğu bir düzende kendilerini rahat ifade edemediklerini söyleyen öğretmen adayları genelde kendi kendilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Öğretmen ve öğrencinin daha aktif bir etkileşimde olduğu, öğrencilerin birikimlerine göre uygulayabilecekleri etkinliklerin hazırlanması, kendilerini daha rahat ifade edebileceği, çok ödevden ziyade okuma ve yazmayı sevdirecek mesleki uygulamaların yapılması salık verilir. Ders seçiminde de esneklik tanınması istenir. Öğretmenlik dışında editörlük, yayıncılık, reklam yazarlığı gibi alanlarda da teşvik edilmeli, iş imkânları artırılmalıdır.

Dördüncü soruda hoca ve öğrenci arasındaki tek yönlü bir ilişkiden bahsedilir. Hocalarla işbirliğinden çok, onların kılavuz olması anlatılır. Öğrenciler arasındaki işbirliği de ödevler yapılırken ve materyal araştırırken ortaya çıkmaktadır. Hem hocalarla hem arkadaşlarla ders dışı paylaşımların az olduğu belirtilir.

Beşinci sorudaki bölümle yapılan ortak etkinlikler ise tiyatro dışında oldukça sınırlıdır. Hocaların zoruyla iştirak edilen toplantılar vardır. Öğrencilerin kendilerinin düzenlediği seminerler, toplantılar, sunumlar yok denecek kadar azdır. Ders konuları dışında bölüm içi sosyalleşme görülmez.

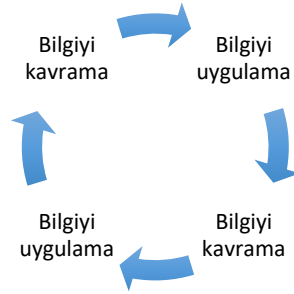
Altıncı soruda MEB'in ders programı ve ders kitaplarından ödevlerde ve stajda yararlanılmaktadır. Genelde bunların haricinde takip etmemektedirler. Bilimsel araştırma dersinde hazırlayacakları raporlar için ders kitaplarını ve programları incelediler. Yeni Türk Edebiyatı dersinde gördükleri metin türlerinden yola çıkarak da ders kitaplarındaki metinleri, programdaki beceri kazanımlarına nasıl yerleştirdiklerini gözde geçirdiler. Böylece staja başlamadan önce fikir sahibi olmaları, somut örneklendirmeleri görmeleri gerekmektedir.

Yedinci soruda mesleki anlamda kendilerini geliştirme çabası içinde olduklarını vurgulamaktadırlar. Bunun içinde grup çalışmasından çok kurslara, çalıştaylara gitme, kültürel gezilere katılma gibi bireysel çalışmalara önem verdiklerine değinirler. Grup şeklinde yapılan çalışmalar sadece arkadaşlarla beraber yapılan ödevler şeklinde gözükmektedir. Bölümle beraber

yapılan çalışmalar da hocaların liderliğinde hazırlanan etkinliklerdir. Fakülte içi ve dışı eğitim etkinliklerinin artırılması gerektiğini vurgularlar.

Anlaşıldığı üzere bilginin öncelikle anlamlı bir şekilde kavranıp bağlamsal bir çerçeveye oturtulması gerekmektedir. Bu bağlamdan yola çıkarak uygulama yapabileceklerdir. Bu da süreç ve iletişim temelli bir örgütlenme, plânlama ile mümkündür. Öğretmen adayları, ancak bu şekilde öz yeterliliklerinin farkına varabilecek, becerilerini keşfedip sergileyebilecek, ama en önemlisi mesleki gelişimlerini sağlayabileceklerdir.

### SÜREÇ VE İLETİŞİM



### Şema 3. Süreç ve İletişim Yapılanması

Sonuç olarak, “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” gibi uygulamaya dayalı bir dersin, genelde kural temelli öğrenme bilgisinin muhafaza edildiği, sınıf içi etkileşimin az olduğu “Yeni Türk Edebiyatı” gibi bir derse aktarılması, öğrenimin daha verimli hale gelmesini sağlamıştır. “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersinde öğrendikleri teknikleri, “Yeni Türk Edebiyatı” dersine aktarmaları örgütsel öğrenmeyi beraberinde getirmiştir. Örgütsel öğrenmeyle etkinlik geliştirerek arkadaşlarıyla mikro-öğretim yapmaları ve bir rapor haline getirip paylaşımında bulunmaları 21. Yüzyıl becerilerine de katkı sağlamıştır.

Diğer taraftan grup çalışmalarlarıyla hayata geçen örgütsel öğrenmenin tetiklediği önermeli bilgi (örneğin; farklı türlerde yazmak, yazma becerisini geliştirir gibi), uygulama bilgisine de katkıda bulunmaktadır (Phipps ve Borg, 2009). Burada alan bilgisi ile zaman zaman zihinlerde oluşan karmaşaların, örgütsel çalışmalarla daha kolay çözülebileceği ve uygulamalarla daha rahat aktarılabilirliğinden bahsedilmektedir.

## 4. Tartışma ve Sonuç

Eğitimde günümüzde karşılaşılan belli başlı problemlerden biri bilginin nerede ve nasıl kullanılacağıdır. Bilginin ediniminden çok, kullanımı söz konusudur. Özellikle dil eğitiminde becerilerdeki iletişimsel yetkinlik önemlidir (CEFR, 2017). Dil-kültür-toplum üçlüsü bağlamında iletişimin güçlenmesi için “Ana dili” eğitimi ön plânda tutulmalıdır. Ana dil öğreticilerinin de disiplinler arası iletişime önem vermeleri gerekmektedir. Dil ve edebiyat birbirinden ayrı tutulmamalı, dil kuramları ile uygulama, edebi örneklendirme beraber yürütülmelidir (Duff & Maley, 2011).

Bilginin düzenlenmesi, gruplarla daha verimli şekilde yapılmaktadır. Öğretici gözetiminde yapılan geri bildirimlerle grupta tecrübeler canlandırılmakta, empati kurulmakta, eleştirel dinleme ve konuşmaya göre bilgi şekillenmekte, kişisel meslekî farkındalık artmakta, uygulamaya göre bilginin seçilmesi, ilişkilendirilmesi ve kazanımlar için yansıtma görevi görmesi sağlanmaktadır. Örgütsel öğrenmenin belli bir öz değerlendirmeyi, düzeni, desteği, dayanışmayı, motivasyonu sağladığı bir gerçektir (Tochon, 2009). Buradaki amaç, bilginin işleyişinin somut kazanımlarını

elde etmektir. “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” ile oluşturulan işbirliği ile “Yeni Türk Edebiyatı” dersindeki edebi tür okumaları çözümlenmiş; özellikle yazı dilindeki kelime çeşitliliğinin artması, doğru ve düzgün cümle kurulması, imlâ düzeltme, noktalama işaretlerinin kullanımı, sayfa düzeni yönünde de bir başarı sağlanmıştır.

Linda Darling-Hammond, Güçlü Öğretmen Eğitimi (2006) adlı kitabında öğretmen adaylarının, bilgiyi verimli bir şekilde sunacak bireysel ve grup araştırmalarını, işbirlikçi öğrenme stratejilerini destekleyen çeşitli öğretim ve öğrenme yollarını keşfetmesi gerektiğini söyler (akt.Greenberg, Putman ve Walsh, 2014:38).

Grubun örgütlenmesiyle gelişen farkındalık, bilgi-beceri-tutum üçlüsünü beraber geliştirmektedir. “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersinde öğrenilen akademik düşünme ve yazma usulü ile “Yeni Türk Edebiyatı” dersinde işlenen edebi metinlerin içeriği daha titiz bir şekilde incelenmiş ve günümüzle karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu farkındalık, dikkati bilgi üzerinde artırırken, bilginin sunuşunun beceriye, becerinin uygulamaya geçişi sağlamıştır. Bilginin uygulanması, tutumu yönlendirmektedir. Tutumla birlikte etkileşim başlamaktadır. Öğretmek, bilginin sınıflandırılmasına karar verme sürecidir (Freeman, 1989:27). Bu karar verme sürecini öğretmenin bilgi-beceri-tutumu etkilemektedir. Staj ve uygulamalar zaman zaman eğitim sürecinde yetersiz kalmaktadır. Burada önemli olan soru sormayı bilmek, varsayımları denemek, inançları gözden geçirmek, devamlı öğrenmeyi hedeflemek ve yenilenen öğrendiklerimiz üzerinden öğretmeye devam etmektir (Clarke, 1994:22). Örgütsel öğrenme bu imkânları sağlamaktadır. Örgütsel öğrenmedeki grup çalışmalarıyla öğretimde durumsal karar verme, ön plânlama, sorunun tespiti ve soruna göre strateji geliştirme gibi müdahaleler ön görülmektedir. “Bilimsel Araştırma Yöntemleri “dersinin içeriğine de uygun olan bu yaklaşım, sadece edebiyat dersinde değil, diğer derslerin uygulamalarında ve “bu bilgiyi niçin öğreniyoruz?” sorusuna da yardımcı olacaktır.

## **Kaynaklar**

Arslan, H. ve Uslu, B. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Liderlik Yönelimleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*. 39(173), 341-355.

Aytaç, (1999). Öğrenen Örgüt: Okul. *Milli Eğitim Dergisi*, 141, 75-78.

Bontis, N. (2002). Managing an Organizational Learning System by Aligning Stocks and Flows. *Journal of Management Studies*, 39(4), 437-469.

Can, T. (2004, Kasım). Yabancı dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım (Theory and Application of Constructivist Approach for ELT teachers’ training). Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

CEFR, (2017). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>.

Clarke, M.A. (1994). The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse. *TESOL quarterly*28(1) 9-26.

Duff, A. & Maley, A. (2011). *Literature*. Second Edition. Oxford University Press.

- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL quarterly* 23(1), 27-45.
- Greenberg, J., Putman, H. ve Walsh, K. (2014). *Training our future teachers: Classroom Management*. National Council on Teacher Quality. [http://www.nctq.org/dmsView/Future\\_Teachers\\_Classroom\\_Management\\_NCTQ\\_Report](http://www.nctq.org/dmsView/Future_Teachers_Classroom_Management_NCTQ_Report).
- Phipps, S. ve Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186.
- Şimşek, Ş. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Şimşek, H ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, 9.baskı.
- Tochon, F. V. (2009). The Role of Language in Globalization: Language, Culture, Gender and Institutional Learning. *International Journal of Educational Policies*, 3(2), 107-124.
- Ünal, A. (2014). Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Okullarda Kullanılması Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 35(1), 19-32.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

The use of organizational learning mechanisms in subject-field teaching and teacher candidates' awareness of these mechanisms hold utmost importance for professional development. Considering the fact that the 21st century skills are communication, cooperation, critical thinking, problem-solving and creativity, organizational learning becomes a requirement. When we look at the description of organization within the frame of education, it is seen that there is a division of labour which enables the pooling of student skills, knowledge and work as a group. This system organizes common perceptions, knowledge and mental models. The child needs to be prepared for life by means of increasing the functionalities of knowledge and skills within globalizing educational systems. Beyond in-class activities and test solving, the child has to acquire skills such as communication, cooperation, entrepreneurship, assuming relevant responsibilities and tasks. Therefore, the educators should develop new in-class practices and consider the 21st century skills in their own professional training, which demonstrates how important it is to have human-focused teamwork in social sciences.

Students, the target group of our study, wish to understand and see what benefits their behaviours bring. Otherwise, they might avoid cooperation in the learning process. For this reason, there is a need for studies that will allow for more flexibility in teacher training activities, practices and content. In other words, teacher training needs to contain socio-anthropological, intercultural and psychological dimensions. Can (2004) asserts that these dimensions develop teaching skills and instills the idea of "learning to learn" into the minds of individuals. While the students remember how they learned Turkish themselves through their own practices, they have the chance to review the challenges they encountered in reading and writing, and how they tried to overcome these. In this context, the conscious or unconscious development of learning strategies during their educational life directs this transformation.

It can be said that learning experiences have an impact on student decisions regarding teaching practices. They reiterate that while trying to place their educational experiences within a theoretical-structural framework, they fail to be efficient in practices taking place out of this framework. They also state that they are adversely affected by the conflict between in-class practices (lessons- activities- test solving) and professional training. The gaps between what they learn and practice and differences cause teacher candidates to question their beliefs about and attitudes towards education. Insufficiency of traineeships, the lack of micro-teaching activities further foster the tension between theory and practice.

### **2. Method**

The study was conducted according to the general review model. The research universe is constituted by the students enrolled in the Turkish Language Teaching department at Yıldız Technical University. The purposeful sample is comprised of 40 sophomores taking the "Scientific Research Methods" and "New Turkish Literature" courses. The students did field survey with respect to research topics for the "Scientific Research Methods" course and chose their subject from texts and literary personalities they encountered in the "New Turkish Literature" course. Having direct contact with the reading texts from 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish coursebooks and considering the outcomes in the MEB curriculum, they studied language skills acquisition. Data were collected by means of tools such as lesson observations, interviews, mind-maps, reports



and literature review. First and foremost, a cognitive modelling was created based on the mental maps generated by the students. In order to develop this modelling, Schechter's (2008) Organizational Learning Mechanism scale was utilized, and the students were directed open-ended questions. For the New Turkish Literature course supported by Scientific Research Methods, activity development and in-class practice were observed. The data were collected during the whole course period. Independent of each other, the researchers studied the data descriptively. Descriptive studies are generally conducted in order to illuminate a situation, make evaluations according to standards and reveal the relations between events. The main aim of these studies is comprehensive description and explanation of the subject matter. The collected data are summarized and interpreted according to predetermined themes. In our study, the predetermined themes are field knowledge, application, cooperation and organizational learning. The causal links are closely examined while the descriptions are interpreted. Then some results are generated. Association of the emerging themes with the predetermined ones, their interpretation and prospective predictions are among the interpretations to be executed by the researcher. Schechter's (2008) Organizational Learning Mechanism Scale is utilized in this process of association and interpretation.

### **3. Findings, Discussion and Results**

One of the leading problems encountered in education today is where and how to use knowledge. The use of knowledge is more relevant than its acquisition. In particular, communicational competence in language education holds importance. "Mother Tongue" education should be prioritized in order to reinforce communication within the context of language-culture-society trilogy. Knowledge is organized more efficiently within groups. Experiences are revitalized in groups through teacher-supervised feedback sessions. Within this context, empathy is formed; knowledge is shaped by critical listening and speaking; professional awareness is increased; knowledge is selected and associated according to applications, and used as a reflector for outcomes. It is an undeniable fact that organizational learning enables a certain level of self-assessment, order, support, solidarity and motivation. The main aim here is to acquire concrete outcomes from the operation of knowledge. In her book "Strong Teacher Training (2006)", Linda Darling-Hammond states that teacher candidates need to present knowledge efficiently; explore various teaching and learning ways that support cooperative learning strategies, individual and group research (cited in Greenberg, Putman and Walsh, 2014:38). As awareness is reinforced through group organization, knowledge-skill-attitude trilogy develops thereof. While awareness increases attention through knowledge, the presentation of knowledge transforms into skill, and hence skill into practice. The application of knowledge directs attitude which triggers interaction accordingly. Teaching is the decision-making process for the categorization of knowledge (Freeman, 1989:27). Knowledge-skill-attitude of the teacher influences this decision-making process. Therefore, traineeships and practices do not suffice in the education process. What is important here is to know how to ask questions, test assumptions, review beliefs, aim at continuous learning and teach based on our renewed learning content (Clarke, 1994:22). Organizational learning provides these conditions. It is estimated that groupwork in organizational learning aims at interventions in education such as situational decision-making, pre-planning, identification of the problem and strategy development based on this problem.