

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE İLİŞKİN BİR MODEL GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

ZAKİR ELÇİÇEK

GAZİANTEP
TEMMUZ-2016

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE İLİŞKİN
BİR MODEL GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

DOKTORA TEZİ

ZAKİR ELÇİÇEK

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet YAŞAR

GAZIANTEP
TEMMUZ-2016

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Zakir ELÇİÇEK

Öğrenci Numarası: 201113608

Tezin Savunma Tarihi: 11.07.2016

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE İLİŞKİN BİR MODEL GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

ELÇİÇEK, Zakir

Doktora Tezi,

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet YAŞAR

Temmuz - 2016, 188+xiii sayfa

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik problemlere alternatif çözümler getirecek, sürdürülebilir ve uygulanabilir bir mesleki gelişim modeli geliştirmektir. Tasarım tabanlı araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada tasarım-analiz-yeniden tasarım adımları izlenmiştir. Bu amaçla sorunlu alana yönelik literatür taraması yapılmış ve çeşitli ülkelerin mesleki gelişim çalışmaları incelenmiştir. Bir grup öğretmenle problemleri alana ilişkin nitel bir ihtiyaç analizi yapılarak problem somutlaştırılmıştır. Daha sonra tasarlanan model 10 haftalık bir uygulama sürecinden sonra, toplanan veriler ışığında yeniden tasarlanarak son şeklini almıştır. Araştırmadaki ihtiyaç analizi 2015 Haziran ayında rastgele yöntemle seçilen 24 öğretmenle görüşme yöntemiyle yapılmıştır. Tasarımın uygulama aşaması ise 2015-2016 Eğitim öğretim yılının birinci döneminde, 12 öğretmen 3 yöneticiden oluşan kadroya sahip bir okulda yürütülmüştür. Nitel araştırma ile desenlenen çalışmada veriler görüşme formu, odak grup görüşmesi ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde okul temelli, üniversite destekli, danışmanlı ve sürekli bir yaklaşımı esas alan çalışma, uygulama sonunda önemli anlamda olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenler için özellikle motivasyonel anlamda önemli katkılar sağlayan çalışma; okulda, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre belirlenen konularda, öğretim üyeleri tarafından etkileşimli bir ortamda verilen seminerler yönüyle öğretmenlere büyük fayda sağlamıştır. Ayrıca okulda mesleki gelişim danışmanının bulunmasına yönelik de olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Okulda yapılan seminerlerin yapıldığı zaman ve süre ile ilgili ise olumsuz sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin talepleriyle dinlenme saatleri olan öğle arasında yapılan seminerler için daha uygun ve yeterli bir zaman ayrılması görüşü öne çıkmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çalışmalarında dikkat edilmesi gereken 12 ilke ortaya çıkmıştır. Bunlar: okul temellilik, süreklilik, uzman desteği ve yönlendirme, ihtiyaç odaklılık, yerleşme, yeterli ve uygun zaman dilimi, ücretlendirme, ödüllendirme, gönüllülük, teşvik ve güdüleme, planlılık ve akademik (Üniversite) destek ilkeleri olmuştur.

Anahtar kelimeler: mesleki gelişim, mesleki gelişim danışmanı, okul temelli, üniversite destekli, ihtiyaç odaklı

ABSTRACT

A MODEL DEVELOPMENT RESEARCH RELATED TO TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ELÇİÇEK, Zakir

Doctorate Thesis,

Department of Educational Sciences

Educational Administration Supervision Planning And Economi Program

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet YAŞAR

July - 2016, 188+xiii pages

The aim of this study was to develop a sustainable and practical professional development model which can suggest solutions to problems related to teachers' professional development in Turkey. Design based research model was used in this study following design, analysis and re-design steps. A detailed literature review was carried out for the problematic area and professional development studies around the World were investigated. A qualitative needs analysis was carried out with a group of teachers to make the problem more visible and concrete. The designed model was applied at a school for 10 weeks and finally the model was re-designed based on the gathered data. Needs analysis was carried out in July 2015 through interviews which were conducted with 24 teachers who were chosen randomly. The practise phase of the study was done in 2015-2016 fall in a school which has 12 teachers and 3 school managers. This qualitative study's data were gathered through interview form, focus group interview and observations. Descriptive and content analysis was used in analyzing the data. This study which was school based, university supported, supervised and continuous in nature achieved important positive findings. High motivation of the teachers and interactive seminars which were based on teachers' needs were among the main contributions of the study. Also it was found that there were positive reflections for the presence of a professional development supervisor. For the timing and duration of the seminars teachers reflected negative feelings. Teachers asked to develop a better time instead of conducting seminars at the lunch break which was their free time. As a result of the study 12 main principles were found which should be paid attention in studies for professional development of theachers. Those principles were: school orientedness, continuity, expert support and guidance, needs focused, localization, enough and good timing, pricing, rewarding, volunteerism, incentive and motivation, planning and academic support.

Keywords: professional development, professional development consultant, school-based , university-supported , needs-oriented

ÖN SÖZ

Bu çalışma, Türkiye’de önemi ihmal edilen bir konu olan mesleki gelişime alternatif uygulanabilir bir model geliştirme çabasıdır. Çalışması ve uygulaması zor bir konu olmakla birlikte maalesef yeterince çalışmanın olmadığı, pragmatik ve uygulanabilir çalışmanın ise yok denecek kadar az olduğu bu problemleri alana olan merakım beni bu çalışmaya sevk etti. Ciddi bir emek sarf edilerek ortaya çıkan çalışmada, elbette keşke şunu da yapsaydım dediğim, farkında olduğum ve olmadığım eksik yönleri mutlaka vardır. Geliştirilmesi gereken yönleri olmakla birlikte, yapılan uygulama sonucu elde edilen sonuçlardan modelin önemli problemlere çözüm sağlayacak nitelikte olduğu anlaşılmıştır. Çalışmaya başlarken, çok daha kolay bir çalışma yapabileceğimi, zorlu bir yola girdiğimi söyleyenler olmadı değil. Fakat, alana katkı sağlayacağımı, yapıldıktan sonra bir kenara atılmayacak bir çalışma ortaya çıkaracağımı ve problemleri alana yönelik çözümleri uygulamalı bir şekilde gösterebileceğimi düşündüğümünden, gerek mal olacağı zaman gerekse karşılaşacağım zorluklar hiçbir şekilde gözüme gelmedi. Her adımında, her sayfasında emeğimi görebildiğim çalışmam içime sinerek yapılan bir araştırma olduğundan, karşılaştığım zorluklar ve yaşadığım yorgunluklar, sıkıntı çekmeme değil keyif almama vesile oldu. Başından sonuna seveceğim yaptığım, ve somut sonuçlar elde ettiğim araştırmamın, daha geniş alanlarda uygulanmasını temenni etmekteyim.

Çalışma sürecinde birçok kişinin önemli katkı ve desteklerini arkamda hissetmiş olmaktan da ayrıca mutluluk duymaktayım. Bana imtiyazlı ve anlayışlı davranıp, konu seçme ve değiştirme özgürlüğü tanıyıp, bana güvendiklerini hissettirip desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım; başta tez danışmanım Mehmet YAŞAR’a, ve diğer tez izleme komitesi üyeleri Habib ÖZGAN ve Mehmet AÇIKGÖZ’e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmanın uygulama ayağında bizzat bulunan ve yardıma ihtiyaç duyduğum her zaman desteklerini arkamda hissettiğim; Behçet ORAL, Taha YAZAR, Mehmet Emin ULUDAĞ, Ahmet ÇOBAN ve Fazlı ERGÜL hocalarıma samimi teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın uygulandığı Küçükkadı İlkokulu ve Küçükkadı Ortaokulu’nda görev yapan ve çalışmada özverili olarak aktif katılımcı olan başta okul müdürü, müdür yardımcıları ve tüm öğretmen, yardımcı personel ve öğrencilere teşekkürlerimi sunarım. Çalışmaya katkıları ve görüşleriyle bana destek olan değerli arkadaşlarım, Bünyamin HAN, İsmail KİNAY ve Tuncay ARDIÇ ve Hayrullah DOGRUEL’e teşekkür ederim.

Teşekkürde olduğu gibi, ilgi ve birlikte zaman geçirme konusunda da sona bıraktığım ve ihmal ettiğim halde; başta varlıklarıyla, sevgileriyle ve dualarıyla, ihtiyaç olduğunda her türlü maddi manevi destekleriyle hep yanımda olan, huzur ve mutluluk kaynağım olan; başta muhterem annem ve babam ve tüm aileme en kalbi teşekkürlerimi burada ifade ederek tescillemiş olmak isterim.

4 Mayıs, 2016
Zakir ELÇİÇEK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
EKLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı.....	14
1.2. Problem Cümlesi	17
1.3. Alt problemler	17
1.4. Araştırmanın Amacı	18
1.5. Araştırmanın Önemi	18
1.6. Sınırlılıklar.....	19
1.7. Tanımlar	19

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Hayat Boyu (Yaşam Boyu) Öğrenme	21
2.2. Yetişkin Eğitimi	23
2.2.1. Yetişkin Öğrenme Kuramları.....	25
2.2.1.1. Andragoji	25
2.2.1.2. Öz-yönelimli Öğrenme.....	27
2.2.1.3. Dönüştürücü (dönüşümsel, dönüşümcü) Öğrenme	28

2.3. Mesleki Gelişim	31
2.3.1. Mesleki Gelişimin Amaçları ve Özellikleri	33
2.3.2. Mesleki Gelişim Modelleri	37
2.3.2.1. Sparks ve Loucks-Horsley Modelleri.....	37
2.3.2.2. Mackenzie Mesleki Gelişim Modelleri.....	39
2.3.2.2. Okul Temelli Mesleki Gelişim.....	41
2.3.3. Bazı Ülkelerde Mesleki Gelişim.....	43
2.3.3.1. Türkiye’de Mesleki Gelişim	43
2.3.3.2. Yeni Zelanda’da Mesleki Gelişim	47
2.3.3.3. Kanada’da Mesleki Gelişim.....	48
2.3.3.4. Finlandiya’da Mesleki Gelişim	49
2.3.3.5. Çin’de (Şangay) Mesleki Gelişim.....	50
2.4. Modelin Teorik Dayanakları	52
2.5. İlgili Araştırmalar	54
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	55
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	59

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.1.1. Tasarım Tabanlı Araştırma (Design-Based Research)	63
3.2. Araştırma Süreci, Çalışma Alanı ve Çalışma Grubu.....	66
3.2.1. Araştırmacının Rolü.....	72
3.3. Veri Kaynakları ve Analizi.....	74
3.3.1. Görüşme Formları.....	75
3.3.2. Odak Grup Görüşmeleri.....	75
3.3.3. Gözlem Notları	77
3.3.4. Verilerin Analizi	77
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik	78

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin; Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı mevcut mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve mesleki gelişimlerine yönelik beklentilerine ilişkin bulgular.....	81
--	----

4.2. Tasarılan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular	89
4.2.1. Birinci Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular	90
4.2.2. İkinci Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular	101
4.3. Tasarılan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulamaya Katılan Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular	110
4.4. Seminerleri Veren Öğretim Üyelerinin Tasarılan ve Uygulanan Modele İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	121
4.5. Tasarılan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulayıcının (Araştırmacı) Gözlem ve Görüşlerine Yönelik Bulgular	127

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5. 1. Mesleki Gelişimin Gerekliliği	137
5. 2. Mevcut Mesleki Gelişim Uygulamaları	138
5. 3. Modelle İlgili Elde Edilen Olumlu Sonuçlar	141
5. 4. Modelle İlgili Elde Edilen Olumsuz Sonuçlar	150
5. 5. Modelle İlgili Önerilere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	151

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	153
6.2. Öneriler	158
6.2.1. Politika yapıcılara öneriler	158
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	160
5.2.3. Uygulayıcılara Öneriler	160

KAYNAKLAR	163
------------------------	------------

EKLER.....	173
-------------------	------------

Ek 1. Okulun SWOT analizi.....	174
Ek 2. İhtiyaç analizi görüşme formu	175
Ek 3. Öğretmen ve yönetici odak grup görüşme rehber formu	177
Ek 4. Öğretim Üyesi görüşme formu	180
Ek 5. İzin yazıları	182
Ek 6. Özgeçmiş.....	185

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2. 1 Eğitim ve Yetiştirme Dönemi ile Yaşam Boyu Öğrenme Döneminin Karşılaştırılması	22
Tablo 2.2. Yıllara göre MEB tarafından öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen merkezi ve mahalli hizmetiçi eğitim faaliyetleri	26
Tablo 2.3. 2009-2013 Yılları arasında Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri'nin hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılan katılımcı sayısı	27
Tablo 3. 1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	67
Tablo 3. 2 Uygulamaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Kişisel Bilgileri...	72
Tablo 4. 1 Öğretmenlerin; Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı mevcut mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve mesleki gelişimlerine yönelik beklentilerine ilişkin bulgular	69
Tablo 4. 2 Birinci Odak Grup Görüşmesinde Katılımcıların Olumlu Görüşlerine İlişkin Bulgular	77
Tablo 4. 3 Birinci Odak Grup Görüşmesinde Katılımcıların Olumsuz Görüşlerine İlişkin Bulgular	82
Tablo 4. 4 Birinci Odak Grup Görüşmesinde Katılımcıların Önerilerine İlişkin Bulgular.....	98
Tablo 4. 5 İkinci Odak Grup Görüşmesinde Katılımcıların Olumlu Görüşlerine İlişkin Bulgular	88
Tablo 4. 6 İkinci Odak Grup Görüşmesinde Katılımcıların Olumsuz Görüşlerine İlişkin Bulgular	106
Tablo 4. 7 İkinci Odak Grup Görüşmesinde Katılımcıların Önerilerine İlişkin Bulgular.....	95
Tablo 4. 8 Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulamaya Katılan Okul Yöneticilerinin Olumlu Görüşlerine İlişkin Bulgular	99
Tablo 4. 9 Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulamaya Katılan Okul Yöneticilerinin Olumsuz Görüşlerine İlişkin Bulgular	104
Tablo 4. 10 Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulamaya Katılan Okul Yöneticilerinin Önerilerine İlişkin Bulgular	106
Tablo 4. 11 Seminerleri Veren Öğretim Üyelerinin Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Olumlu Görüşlerine Yönelik Bulgular	109
Tablo 4. 12 Seminerleri Veren Öğretim Üyelerinin Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Olumsuz Görüşlerine Yönelik Bulgular	112

Tablo 4. 13 Seminerleri Veren Öğretim Üyelerinin Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Önerilerine Yönelik Bulgular	113
Tablo 4. 14 Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulayıcının (Araştırmacı) Olumlu Gözlem ve Görüşlerine Yönelik Bulgular	115
Tablo 4. 15 Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulayıcının (Araştırmacı) Olumsuz Gözlem ve Görüşlerine Yönelik Bulgular	120
Tablo 4. 16 Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulayıcının (Araştırmacı) Önerilerine Yönelik Bulgular.....	121



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 2. 1: Model 1 Lawnmower Yaklaşımı (Ling ve MacKenzie, 2001).....	39
Şekil 2. 2: Model 2 Türbin Yaklaşımı.....	40
Şekil 3. 1: Araştırmadaki Tasarım Döngüsü.....	55
Şekil 6.1. Modelin son hali	149

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Okulun SWOT analizi	162
Ek 2. İhtiyaç analizi görüşme formu.....	164
Ek 3. Öğretmen ve yönetici odak grup görüşme rehber formu	166
Ek 4. Öğretim Üyesi görüşme formu.....	170
Ek 5. İzin yazıları	172
Ek 6. Özgeçmiş.....	174

KISALTMALAR

ÖRAV: Öğretmen Akademisi Vakfı

OTMG: Okul Temelli Mesleki Gelişim

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

TTA: Tasarım Tabanlı Araştırma

MGD: Mesleki Gelişim Danışmanı

OMGD: Okul Mesleki Gelişim Danışmanı

TALIS: The OECD Teaching and Learning International Survey – Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması

PISA: Programme for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

OECD: Organization for Economic Cooperation and Development - İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

Bkz. : Bakınız

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı

Refah seviyesi yüksek bir toplumun temeli iyi eğitimle doğrudan ilintilidir. İyi bir eğitim sistemine sahip bir ülke demek birçok konuda iyi noktalara gelmek demektir. Çünkü bilgi her şeyin temelini oluşturmaktadır. Teknolojiden ekonomiye, tıptan ziraate, sanayiden hayvancılığa, politikadan edebiyata her alanda başarılı olmanın temeli sağlam bir bilgi alt yapısına dayanmaktadır. Bilgiyi etkili ve güncel bir şekilde kullanıp katma değeri yüksek bir ürüne dönüştürmenin yolu ise çağdaş bir eğitim sisteminden geçmektedir. Çağdaş bir eğitim sistemi ise ancak iyi eğitimcilerle yani profesyonel bir öğretmen kadrosuyla var olabilir.

Bu açıdan, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemi daha fazla ön plana çıkmaktadır. Mart 2016 Milli Eğitim istatistikleri ve Milli Eğitim Bakanı'nın açıklamaları doğrultusunda ortaya çıkan tabloya göre ücretli öğretmenler dahil mevcut öğretmen sayısı bir milyonu aşmıştır (MEİ, 2016: 12-14; MEB, 2015a, Online1). Bununla birlikte atanmayı bekleyenler ise 500 binin üzerinde ve her yıl da hızla artmaktayken, öğretmen açığı ise 100 binin altına gerilemiştir (Online2, MEB, 2015a). Bu tablo hâlihazırdaki öğretmen sayısının atanacak öğretmen sayısının on katından fazla olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen eğitiminin önemi ihmal edilmemekle birlikte; bu durum sayısal ağırlığın yoğunlukta olduğu meslek hayatına devam eden öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin en az hizmet öncesi eğitim kadar önemsenmesi gerektiğini göstermektedir. Bir öğretmen, üniversitede belli bir süre zarfında aldığı eğitimle öğretmenlik görevine hazırlanmaktadır. Bu süreçte öğretmen adayının aldığı eğitimin kalitesini tartışmak bir tarafa iyimser bir varsayım ile, bu hizmet öncesi eğitim yeterli olsa bile, çok kısa bir süre sonra güncelliğini yitirmekte (Aydın, 1987) veya öğretmen, gelişmelere bağlı olarak (lisans

öğrenimi sırasında öğrenmediği) farklı bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktadır. Öğretim teknolojilerinin sürekli ve hızlı bir şekilde değişmesi, küresel bazda değişen eğitim paradigmalarının ülkemize etkileri ve ülkemizde eğitim programlarının zaman zaman şekil ve içerik anlamında yeniden yapılandırılması gibi değişimler bu durumu açıklayan bazı örneklerdir.

Teknolojinin hızlı gelişmesi sonucu ortaya çıkan tablo değerlendirildiğinde 10-15 yıl önce üniversitede öğretmenin aldığı eğitimle günümüzde öğrencilerin eğitimini sağlamaya çalışmak, öğrencilerin ilgisini çekme ve onları günün ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirme noktasından etkili olabileceğini söylemek zordur. Öğretmenler bu anlamda öğrencilerin dikkatini çekebilecek etkili eğitim-öğretim yöntemleriyle öğrencilere hitap etmek durumundadır (Genç, 2015: 22).

Tüm bu problemlere karşı çözüm mekanizmaları acaba yeterli midir? Türkiye’de öğretmenlerin karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri bu tür problemlere çözüm üretmek için iki seçenekleri vardır: Ya kendi çaba ve imkânlarıyla meselelerin üstesinden gelmeye çalışacaklar, ya da MEB’in hizmet içi eğitim seminerleriyle yetineceklerdir. Her öğretmenin kendi mesleki gelişimini sınırlı imkânlarıyla sağlaması profesyonel anlamda ve genel bir başarı için pek de mümkün olmamakta ve bireysel bir teşebbüsten öteye gidememektedir. MEB’in sağladığı hizmet içi eğitimlerin yeterlik ve kalitesi ise önemli bir tartışma konusu olmakla birlikte yeterli olmadığı yönünde görüşler ağır basmaktadır (Gönen ve Kocakaya, 2010; Seferoğlu, 2004, Özoğlu, 2010a).

Türkiye’de uzun süreden beri MEB tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çeşitli adımlar atılmakla birlikte, birçok adım alınan kararlarla sınırlı kalmakta ve bir türlü somut adımlar atılamamakta veya sınırlı bir süre ve alanda uygulama şansı bulabilmektedir. Örneğin 2002’de MEB tarafından Avrupa Birliği Komisyonu ile başlatılan proje ile Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG), 2006-2007 ve 2007-2008 eğitim-öğretim yıllarında pilot okullarda denemesi yapılmış ve daha sonra rafa kaldırılmıştır (MEB, 2008). 2011 yılında ise Antalya’da dönemin Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer’in talimat ve katılımıyla düzenlenen Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayında da önemli kararlar alınmakla birlikte bu kararların uygulanması yönünde beklentiler karşılanmamıştır (Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştay, 2011). Türkiye’de sıkça Milli Eğitim Bakanlarının değişmesi bu kararların uygulanmamasının sebeplerinden bir tanesi olabilir. Örneğin 6 Temmuz

2011 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı görevine gelen Ömer Dinçer 18-20 Kasım 2011'de bizzat talimat verdiği ve katıldığı Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı'nın kararlarını uygulamak için yeterli zamanı olmamış olabilir. Çünkü toplamda yaklaşık 1,5 sene bu görevde kalan Dinçer, 24 Ocak 2013'te görevi Nabi Avcı'ya devretmiştir (wikipedia.org).

Hâlihazırda MEB tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılan çalışmalar; her eğitim öğretim yılı başında ve sonunda, MEB tarafından belirlenen plan çerçevesinde okullarda okul müdürlerinin kontrolünde icra edilen 15'er günlük seminer çalışmalarından oluşmaktadır. Bununla birlikte toplamda 7 tane aktif Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü, yıl içinde çeşitli hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlemektedir. Her eğitim öğretim yılı başında ve sonunda yapılan çalışmaların yetersiz ve verimsiz olduğu ve mevcut haliyle öğretmen ihtiyaçlarına cevap vermemekle birlikte, mevcut halinin dahi uygulanmadığı yapılan bu çalışmanın ve benzer çalışmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır (Genç, 2015; Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Hizmetiçi eğitim enstitülerinin sayısı, kapasitesi ve sadece birkaç ilde oluşu mevcut durumdaki öğretmen sayısı ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarıyla orantısız ve yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. MEB'in istatistiklerine göre 6 hizmetiçi eğitim enstitüsünde (İstanbul Ataşehir Zübeyde Hanım Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü istatistiklere alınmamış) 2009-2013 yılları arasında toplam 122.736 kişi hizmetiçi eğitim enstitülerinin eğitimlerinden yararlanmıştı. Yıllık ortalama 25.000 kişiye tekabül eden bu rakam öğretmen sayısına oranla çok küçük bir sayıdır (MEB, 2013). Erzurum Hizmetiçi Eğitim Enstitüsünün 2016 hizmetiçi eğitim planına göre ise 2016 yılında 12.943 kişiye çeşitli konularda eğitim verilmesi planlanmaktadır. Bu eğitimlerin çoğunluğu okul yöneticilerine yönelik olmakla birlikte, geçmiş yıllardaki sayılar göz önüne alındığında, planlanan eğitimlerin ne kadarının icra edileceği de soru işareti oluşturmaktadır (MEB, 2016).

Bütün bu değerlendirmeler göz önüne alındığında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin ciddi bir çalışmanın yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan da anlaşıldığı üzere, öğretmenler doğru ve güncel bir mesleki gelişim anlayışına sahip olmakla birlikte mesleki gelişimin gerekliliğine olan inançları da tamdır (Bkz. s. 68, 69, 76, 86, 97). Bu durum öğretmen profili anlamında bu yönüyle bir avantaj sağlamaktadır. Yani MEB'in

tatmin edici mesleki gelişim çalışmalarına öğretmenlerin gönüllü olarak katılacakları anlaşılmaktadır. Nitekim Öğretmen Akademisi Vakfı'nın (ÖRAV) gerçekleştirdiği yüz yüze etkileşimli etkinliklere, 81 ilden 100 bin öğretmen katılmıştır (ÖRAV, 2015). Fakat yapılacak çalışmaların güncel paradigmalara ve dünyadaki başarılı uygulamalarla birlikte, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda ve etkili ve verimli yöntemlerle bütünleştirilerek sunulması gereklidir. Özetle mesleki gelişimde; Okul temellilik, üniversite-akademik destek, öğretmen ve ihtiyaç odaklılık, yönlendirici ve destekleyici uzman gerekliliği, ödül ve motivasyonel pekiştireçlerle desteklenmesi gibi temel bazı ilkeler hareket noktası olmalıdır. Çünkü güncel paradigma ve dünyadaki başarılı ülkelerin uygulamalarından bunlar anlaşılmaktadır. Elbette bu ilkeler, mevcut problemlerimiz, toplum ve kültür yapımız ve öğretmen profilimiz göz önüne alınarak bütüncül bir yaklaşım içerisinde bir potada eritilerek, faydalı ve işlevsel bir hale getirilmelidir.

1.2. Problem Cümlesi

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek bir mesleki gelişim modeli nasıl olmalıdır ve hangi ilkelere dayanmalıdır?

1.3. Alt problemler

Araştırmanın genel amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin; Milli Eğitim Bakanlığının mevcut mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve mesleki gelişimlerine yönelik beklentileri nelerdir?
2. Tasarlanan ve uygulanan modele ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Tasarlanan ve uygulanan modele ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
4. Tasarlanan ve uygulanan modele ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri nelerdir?
5. Tasarlanan ve uygulanan modele ilişkin uygulayıcının (araştırmacı) gözlem ve görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek bir mesleki gelişim modelinin geliştirilmesidir. Bu amaçla mevcut mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri alınmış, literatür ve dünyadaki mevcut uygulamalar da dikkate alınarak bir model tasarlanmış ve sahada geliştirilmiştir.

Araştırmanın nihai amacı elde edilen bulgular ışığında bir Mesleki Gelişim Modeli ve bu modele ilişkin ilkeler ortaya koymaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince aldıkları eğitimin yetersizliği, zaman içinde çok çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmaları, bilginin zamanla eskimesi ve değişmesi, zamanla bir monotonluk ve ilgili durum ve problemlere karşı duyarsızlaşma gibi sorunlar öğretmenlerin meslek hayatları boyunca profesyonel gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bahsi geçen problemleri öğretmenlerin tek başlarına aşmaları çoğu kez mümkün olmamaktadır. Bu problemlerle başa çıkmakta zorlanan öğretmenin zamanla mesleki doyumu azalmakta ve tükenmişlik yaşayabilmektedir. Bu durumdaki bir öğretmenle öğrenciye kaliteli bir eğitim öğretmek çoğu kez mümkün olmayacaktır. Eğitim öğretimin kalitesi öğretmenin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Kaliteli bir eğitim sisteminin ilk şartı nitelikli bir öğretmen kadrosuna sahip olmaktır.

Öğretmen kalitesi bu kadar önem arz etmekle ve halihazırda konuyla ilgili önemli sorunlar olmakla birlikte; bu sıkıntılara çare olabilecek çalışmaların yetersizliği de net bir şekilde ortadadır. Konuyla ilgili gerek geçmişte yapılan çalışmalardan gerekse araştırmacının yaptığı çalışmadan mevcut mesleki gelişim çalışmalarının nitelik, nicelik ve içeriği konusunda önemli problemlerin olduğu anlaşılmaktadır. Yurtiçinde bu önemli konuya eğilen akademik çalışmaların da azlığı dikkat çekmektedir.

Meselenin bu derece önemli olmasına karşın ilgili ve uygulanabilir çalışmaların yetersizliği araştırmanın önemini açıkça göstermektedir. Bu araştırmayla problem tespiti ayrıntılı bir şekilde yapılarak; dünyadaki farklı

uygulamalar ve Türkiye'deki problemler göz önünde bulundurularak pratik ve pragmatik bir model tasarlanarak sahada (okulda), doğal ortamında geliştirilmiştir.

Araştırma önemli bir boşluğu doldurma amacına yönelik olması, problem tespitinin literatür ve verilere dayandırılması ve çözüme ilişkin modelin sahada, doğal ortamında geliştirilerek bir anlamda test edilmesi yönleriyle önem arz etmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın uygulandığı kurumdaki katılımcılar okuldaki ders programlarına bağlı olarak veya farklı sebeplerle okulda bulunmadıkları zamanlarda yapılan çalışmalara katılmamışlardır. Yine çeşitli sebeplerden dolayı (görevlendirme ile gelenler, ücretli çalışanlar vb.) yaklaşık %25'lik bir öğretmen sirkülasyonu olduğundan değerlendirmeye katılan öğretmenlerin (görüşme yapılan öğretmenler) bir kısmı çalışmaların tamamına katılmamışlardır. Ayrıca gönüllü katılımın esas olduğu çalışmada istisna da olsa çalışmalara kısmen veya tamamen katılmayan öğretmenler olmuştur.

Çalışma için müstakil bir zaman ayıramaması, okulda yapılan seminerlerin öğretmenlerin dinlenme zamanı olan öğle saatinde yapılması bir zorunluluktan kaynaklıdır. Yapılan çalışmalar genellikle okulun normal programını bozmadan, mevcut akış içinde gerçekleştirilmiştir. Bu durum çalışmanın yapılacağı zamanla ilgili sınırlılık arz eden durumlardır. Ayrıca çalışmayı yürüten araştırmacının ve çalışmaya katılan öğretim üyelerinin bu çalışma dışındaki sorumlulukları, yapılan çalışmanın yeterince planlı ilerlememesine kısmen etki etmiştir. Ayrıca çalışma sırasında kullanılabilecek maddi imkanların da kısıtlı olması bu anlamda araştırmacıya sınırlama getirmiştir. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılının birinci döneminin ilk 10 haftalık dönemiyle sınırlıdır. Bu durumlar araştırmanın sınırlılıkları olarak ifade edilebilir.

1.7. Tanımlar

Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin mesleki gereksinimlerine yönelik gelişimlerini sağlayacak her türlü etkinlik ve çalışma.

Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG): Öğretmenlerin mesleki gereksinimlerine yönelik gelişimlerini sağlayacak çalışmaların meslek hayatlarını sürdürdükleri kurumlarında gerçekleştirmeyi esas alan yaklaşımdır.

Okul Mesleki Gelişim Danışmanı: Araştırma kapsamında geliştirilen modelin bir parçası olarak, okulda öğretmen ve okul yöneticileriyle birlikte tespit edilen öğretmenlere yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin etkinlikler yapmak ve organize etmekle sorumlu uzman kişi. Bu uzman en az eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapmış ve mesleki gelişimle ilgili arka planı olan kişilerden seçilmelidir. Modelin yaygınlaştırılması durumunda, belli eğitimler kapsamında uzmanlar yetiştirilerek bu ihtiyaç karşılanabilir.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Hayat Boyu (Yaşam Boyu) Öğrenme

“Hayat boyu öğrenme, okullar ile sınırlı kalmayan; evde, işte, hayatın her alanında gerçekleşebilen; öğrenmenin yaş, sosyal, ekonomik statü ve eğitim seviyesine bakılmaksızın, herhangi bir engel olmadan sürdürülebileceğini gösteren temel kavramlardan biridir.” (MEB, 2014: 3). Değişen ve gelişen dünyada en önemli güç bilgi olmuştur. Hayat boyu öğrenme ile bilgiyi hayatın her zamanına ve yerine yaymak ve bilginin güncelliğinin peşinden sürüklenmek mümkün olmaktadır. İnsanların hayatlarının belli dönemlerinde aldıkları eğitimin bir ömür geçerliliğinin olmadığı ve bilginin sürekli değiştiği ve güncellendiği açıktır. Dolayısıyla öğrenmenin, bireylerin hayatlarının tamamına entegre edilmesinin gerekli olduğu ve bunun adının hayat boyu öğrenme olduğu anlaşılmaktadır (Mahiroğlu, 2005, COTEC, 2000).

Yaşam boyu öğrenme toplumumuzda ve dinimizde de önemli yer tutmaktadır. Toplum arasında yaygın olan “öğrenmenin yaşı olmaz” sözü ve “beşikten mezara kadar ilim öğreniniz” (Işık, 2014: 1045) Hadis-i Şerifi bu durumu ortaya koymaktadır. Batılı yazarlar da benzer bir şekilde “öğrenmenin, beşikle mezar arasında gerçekleşen doğal bir süreç” (Jarvis ve Holford, 2005: 283) olmasıyla yaşam boyu öğrenmenin sadece hayat boyu devam eden programlanmış bir öğrenme değil, yaşamın her alanına yayılan bir öğrenme olduğunu ve hayatımızın her anında çeşitli öğrenmelerin gerçekleştiğini dikkat çekmişlerdir (Beycioğlu ve Konan, 2008: 372).

Belli bir yaşa kadar çoğunluğunun zorunlu olduğu eğitim kademeleri ile yaşam boyu öğrenme arasında bazı önemli farklar vardır. Eğitim kademelerindeki

eğitimler, belli kurumlar ve kişiler tarafından planlanıp bireylere aktarılırken yaşam boyu öğrenmede başrolde bireyin kendisi vardır. Birincide süreci yöneten ve yönlendiren kurum ve öğretmen iken ikincisinde tüm inisiyatif bireyin kendisindedir (Longworth, 2003: 117). Bu durum özetle aşağıdaki tabloda olduğu gibi ifade edilebilir (Kaya, 2010: 31):

Tablo 2. 1. Eğitim ve Yetiştirme Dönemi ile Yaşam Boyu Öğrenme Döneminin Karşılaştırılması

	Eğitim ve Yetiştirme	Yaşam Boyu Öğrenme
1.	Eğitimde karar verme mekanizması kitlelerin toplu halde eğitimi ve yetiştirilmesi yaklaşımına dayanmakta	Eğitimle ilgili alınan kararlarda bireylerin beklentileri, talepleri, gelişim düzeyleri, yaşları ve yetenekleri dikkate alınmakta
2.	Öğrenme sorumluluğu ve öğrenilecek olan konunun içeriğinin belirlenmesi doğrudan öğretmene ait	Öğrenme sorumluluğu öğrenilecek olan konunun içeriğinin belirlenmesinde öğrenenin kendisi ön planda
3.	Kısa dönemli istihdam gereksinimlerinin karşılanması için eğitim ve yetiştirme süreci bireyleri mesleğe hazırlamaya yönelik	Orta ve uzun dönemli gereksinimleri de içeren eğitim ve yetiştirme süreci bireyleri işe hazırlama yanında onları hayata da hazırlama amacı taşımakta
4.	Öğretmenler bilginin doğrudan aktarıcısı olarak görev yapmakta	Öğretmenler bilginin aktarıcısı olmanın ötesinde bilgiyi yöneten ve içselleştiren bir role sahip
5.	Öğrenme eğitim kurumlarının çatısı altında gerçekleşmekte	Öğrenme bireyin istediği yerde, zamanda ve formda bireyin istediği kadar gerçekleşmekte
6.	Öğrenme süreci bireylerin yaşlarına göre basamaklara ayrılmış	Öğrenme, değişik yaş grupları arasında yatay ve dikey bağlantılar sağlayan yaşam boyu süren bir yaklaşımla gerçekleşmekte

Yaşam boyu öğrenme Avrupa'da 1970'lerde daha çok insani yönüyle ön plana çıkan, sosyal ve kültürel öğelere yoğunlaşan bir yaklaşım iken günümüzde daha çok ekonomik kaygılara dayalı olarak sürdürülen bir süreç halini almıştır (Dehmel, 2006; COTEC, 2000). Türkiye'de de durum bundan farklı değildir. Çeşitli kurumlarda açılan sertifika programlarına insanlar birçok sebeple başvurmakla beraber ekonomik kaygıların ön planda olduğu, ekonomik karşılığı olan programlara gösterilen ilginin fazlalığından anlaşılmaktadır. Bu durum biraz da gelişmekte olan ülkelerin bir özelliği olarak ön plana çıkmakla birlikte, Avrupa'daki yönelim de gittikçe buna kaymaktadır (Kaya, 2010: 43; Mahiroğlu, 2005).

Yaşam boyu öğrenmede doğru anlaşılması gereken en önemli noktalardan birisi şudur; bireyler belli okullardan mezun olmakla eğitim ve öğrenme süreçlerini tamamlamış olmazlar. Her birey bulunduğu pozisyona göre şekillenen bir yaşam boyu öğrenme sürecine müdahil olmak zorundadır. Daha da doğru bir ifadeyle yaşam boyu öğrenmeyi kişi bir yaşam tarzı haline getirebilmelidir. Özellikle günümüz dünyasında bilginin hızla değişmesi ve eskimesi sonucu, çağı yakalamak için bireyler sürekli bir güncellenme ve yenilenme hareketi içinde olmak zorundadırlar. Aksi halde zaten bu hızlı değişim ve dönüşüm, ayak uyduramayanları kendiliğinden dezavantajlı duruma düşürmektedir.

2.2. Yetişkin Eğitimi

Yetişkin eğitimi, yetişkin olarak düşünülen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini artırmalarına, teknik veya mesleki yeterliliklerini iyileştirmelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme yönünden, hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma açısından değiştirmelerine imkan sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümünü ifade eder (Titmus, Buttedahl, Ironside ve Lengrand, 1985; Akt. Yazar, 2012).

Tekin (1996) tarafından yetişkin eğitimi şu şekilde özetlenmiştir (Akt. Akdoğan, 2007: 19):

Yetişkin eğitimi kendini yetişkin olarak tanımlayanlara yöneliktir.

Yetişkin eğitimi amaçlı, planlı ve örgütlü bir eğitimidir.

Yetişkin eğitimi örgün ve yaygın eğitimi içinde yer alabilir.

Yetişkin eğitiminde ihtiyaç kategorileri, hem bireysel gelişme ve mesleki yeterlilik açısından, hem de toplumsal gelişme açısından ortaya konabilir.

Hayat boyu süreklilik gösteren öğrenme ihtiyacının giderilmesi için artık toplumlar, toplumun her kesimine ulaşmaya çalışmakta ve halka bilgiyi aktarmanın yollarını aramaktadır (Penirci, 2014: 10).

Tüm yetişkin öğrenmelerinde içsel motivasyon bir ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır (Csikszentmihalyi, 1997; Maslow, 1965. Akt. Hunzicker, 2010: 3). Bu içsel motivasyon yetişkinlerin beklenti ve ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Bu durumda öğrenmenin muhatabı olan yetişkin kitlenin karakteristik özelliklerini ve

beklentilerini bilmek önemli bir noktadır. Yetişkinler öz-yönetimli, öğrenmeye hazır, görev odaklı bir gruptur. Yetişkinler, açık uçlu öğrenme fırsatlarını ve gidilecek yöne doğru sesli ve düzenli öğrenme fırsatlarını tercih ederler. Yetişkinler, öğrenme faaliyetlerine kafalarında açık amaçlar ile ulaşmakta ve kendi deneyimlerini yeni bilgilerin anlamını kavrayarak kazanmada kullanırlar. Yetişkinler, kendi yaşamları ile ilgili problemler ve onlara çözüm bulmaya odaklı fırsatlar için doğal olarak güdülenmişlerdir (Hunzicker, 2010:3). Mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenler de yetişkin bir grup olarak yukarıda sayılan özellikleri taşıyan nitelikli ve kalabalık bir kitleyi teşkil etmektedirler.

Türkiye’de yetişkin eğitiminde özellikle geçmiş yıllarda öncelik okuma yazma bilmeyen yetişkinlere bu yönde hizmet verme öncelenmiş olmakla birlikte günümüzde bu durum daha geniş eğitim alanlarına yayılmıştır. Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğünün sorumluluğunda olan yetişkin eğitiminin ilkeleri Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde (2010) şu şekilde ifade edilmiştir:

- a) Herkese açıklık,
- b) İhtiyaca uygunluk,
- c) Süreklilik,
- ç) Geçerlilik,
- d) Planlılık,
- e) Yenilik ve gelişmeye açıklık,
- f) Gönüllülük,
- g) Her yerde eğitim,
- ğ) Hayat boyu öğrenme,
- h) Bilimsellik ve bütünlük,
- ı) İş birliği ve eş güdüm

Türkiye’deki yetişkin eğitimiyle ilgili bir çalışma yapan Koç ve diğerleri (2009) konuyla ilgili görüş ve önerilerini şu şekilde ifade etmektedirler: Türkiye’deki yetişkin eğitimi uygulamalarında gerçekleştirilmekte olan etkinliklerin yeterli ve gerekli yapıda olduğu söylenemez. Günümüz kentsel yaşamı için kritik önem taşıyan bu etkinliklerde, halk eğitim merkezleri, belediyeler, sivil toplum örgütleri, kamu ve

özel kurumların hizmet içi eğitim birimleri, özel dershaneler, huzurevleri ve cezaevlerinin ilgili birimlerinde görev alacak öğretici ihtiyacının had safhada olduğu ve bu amaçla lisans programları açılmasının kritik önem taşıdığı görülmektedir.

2.2.1. Yetişkin Öğrenme Kuramları

Yetişkin öğrenmesini çocuk öğrenmesinden ayıran önemli noktalar vardır. Çocuklar öğrenme sırasında yetişkinlere göre daha pasif ve daha az pragmatiktirler. Dolayısıyla yetişkinler için öğrenme faydacı temele dayanır, seçicidirler ve öğrenme sürecinde hareket noktası bireyin kendisidir. Ayrıca yetişkin öğrenmesinde bilişsel süreç de önem arz etmektedir. Yetişkinlerde bilişsel süreç; çocuklukta var olan ve yaşam deneyimleriyle zenginleşen ve bu birikimlerle yetişkinin tüm hayatını etkileyebilecek içsel değişimler oluşturabilen bir süreç olarak düşünülebilir (Merriam, 2013: 105-114). Yetişkin öğrenmesinde bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Merriam (2013), yetişkin öğrenmesinde yukarıda özetlenen 3 temel katkı (kuram) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar aşağıda kısaca tartışılmıştır.

2.2.1.1. Andragoji

Öğrenmeyle ilgili bilinenlerin çoğu çocuk ve hayvanların öğrenmesini inceleyen çalışmalar sonucu elde edilirken, öğretmeyle ilgili deneyimler de daha çok zorunlu eğitim kapsamında çocuklara yönelik öğretim deneyimlerinden oluşmaktadır. Öğrenme ve öğretme söz konusu olduğunda da ilk akla gelen pedagoji kavramıdır. Oysaki, pedagoji Yunanca “paid” yani “çocuk” ve “agogos” yani yöneltme kelimelerinden türetilmiştir ve aslında çocuklara öğretim sanatı ve bilimi anlamına gelmektedir. Yetişkinlerin öğrenmeye yaklaşımının farklı olduğunu söyleyen Knowles, yetişkin eğitimi için de kullanılan pedagoji ifadesine karşın Yunanca Andros (yetişkin adam) kelimesinden türetilen andragoji ifadesini (Ada ve Baysal, 2013: 33), yani yetişkinlere öğretim sanatı ve bilimi, ifadesini kullanılmasını gerektiğini ifade etmiştir (Knowles, 2009: 127).

Knowles (2009)'un Andragoji yaklaşımına göre yetişkin eğitiminin çocuk eğitiminden farklı 4 varsayımı vardır. Bunlar:

1. Kişi olgunlaştıkça benlik kavramı bağımlı bir kişilik olmaktan kendini yöneten bir insan olmaya doğru yol alır.
2. Zamanla çoğalan bir yaşantı birikimini kazanır ve bu öğrenme için artan bir kaynak olur.
3. Öğrenmeye hazır oluşu, giderek daha fazla, toplumsal rolleri ile ilgili gelişimine yönelir.
4. Öğrenme yönelimi konu merkezli olmaktan sorun merkezli olma yönünde değişir.

Androgojik açıdan yetişkin öğreniminin temel ilkeleri ise şu şekilde sıralanabilir (Zmeyov, 1998: 106):

Kendi kendini yöneterek öğrenme hâkimiyeti: Yetişkin öğrenenler için öğrenmenin önemli şartlarından birisi inisiyatifin kendilerinde olmasıdır. Bu yetişkin öğrenmesinin temel şartıdır.

Kooperatif aktiviteler: Planlamada, gerçekleştirmede, öğrenme sürecinde değerlendirmede ve düzeltmede öğretmenle ve diğer öğrenenlerle yetişkin öğrenenlerin birlikte çalışmasıdır.

Ampirik öğrenme: Öğrenenin hayat tecrübesi (sosyal, mesleki, ailevi) kendisi ve diğer öğrenenlerin öğrenimine kaynaklık etmesidir.

Öğrenmenin bireyselleşmesi: Her öğrenen, öğretmen ve bazen de diğer öğrenenlerle işbirliği yaparak, somut hedeflerin başarılmasını amaçlayan ve belirli eğitimsel ihtiyaçların tatminine yönelik, önceki eğitim ve her öğrenenin psikolojik ve bilişsel özelliklerini göz önünde bulunduran bireysel bir öğrenme programının oluşturulmasıdır.

Sistemik öğrenme: Hedeflerin, içeriklerin, metotların ve öğrenme yöntemlerinin açık bir şekilde belirlenmesi ve öğrenme çıktıların değerlendirilmesidir.

Bağlamsal öğrenme: Yetişkin öğrenmesinde, öğrenme hedefleri kişinin gerçek hayatıyla bağlantılı olmalıdır. Dolayısıyla birey için hayatında öncelikli somut hedefler belirlenmeli ve yetişkinin mesleki, sosyal ve ailevi aktivitelerle zaman, mekan ve yetişkinin hayatının günlük faktörleriyle uyumlu olmak zorundadır.

Öğrenme sonuçlarının gerçekleştirilmesi: Öğrenme yoluyla elde edilen bilgilerin doğrudan gerçek hayata uygulanmasıdır.

Seçici öğrenim: Öğrenen; hedef, içerik, yöntem, kaynak, şartlar, zaman, mekân, değerlendirme yöntemi ve eğitici gibi konularda alternatiflere sahip olması ve bunlardan birini seçebilmesidir.

Eğitim ihtiyaçlarının gelişmesi: Kişi öğrenme sürecinde yeni kazanımlara kavuşurken bir taraftan da yeni öğrenme ihtiyaçlarına yönelik farkındalık kazanır. Öğrenme süreci yeni eğitim ihtiyaçlarının oluşmasında katkı sağlar ve öğreneni hayat boyu öğrenmeyi sürdürmeye cesaretlendirir.

Öğrenme bilinci: Yetişkinler çocuklardan farklı olarak öğrenme ve öğrenme sürecinin tamamına karşı bilinçli bir yaklaşım içindedirler.

Androgoji, bireyin öz yönelimli ve faydacı olması ve öğrenme sürecinin tamamında aktif ve seçici olması şeklinde özetlenebilir. Dolayısıyla yetişkinlerle ilgili öğrenme şekli ve ortamları düşünüldüğünde çocukların öğrenmesinden önemli noktalarda ayrıldığı anlaşılmakta ve yetişkin eğitiminde bu farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

2.2.1.2. Öz-yönelimli Öğrenme

Öz-yönelimli öğrenmenin temelleri 1920'li yıllarda özellikle yetişkin öğrenmesi amacı ile kullanılmaya başlanmış ve günümüze kadar da yetişkin öğrenmesinde önemli bir boyut olagelmıştır. Teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte bilgiye erişimin kolay ve ucuz hale gelmesi sonucu her bireyin diğer bireylerden bağımsız olarak bilgiye erişebilirliğini arttırmıştır. Bu da öz-yönelimli öğrenmenin günümüzde tüm yaş grupları için söz konusu olması anlamına gelmektedir (Tercan, Uysal ve Horzum, 2014). Fakat burada daha çok öz yönelimli öğrenmenin yetişkin öğrenmesi ile ilgili kısmı üzerinde durulacaktır.

Androgoji'nin altında yatan temel varsayımlardan birisi, yetişkinin bağımsız bir benlik algısına sahip ve olgunlaştıkça daha da öz-yönelimli bir kişiliğe bürünmesidir (Merriam, 2013). Dolayısıyla yetişkin eğitiminde yetişkinin bu yönü üzerinde durmak önemlidir. Yetişkin öğrenmesinin % 70'inin bizzat bireyin kendisi tarafından başlatıldığını söyleyen Tough (1971); Kanadalı yetişkinlerle yaptığı

araştırmada da bu durumu destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Yaptığı araştırmada, yetişkinlerin bir önceki yılda kendilerinin planladıkları öğrenme etkinliklerine %90 oranında katıldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bu kuramda yetişkinler sürecin bütününde başrolde yer almaktadır. Buna göre yetişkinler kendi öğrenme ihtiyaçlarını kendileri tespit etmekle işe başlar, daha sonra kaynaklar ve öğretim biçimlerini belirleyerek planı uygular ve sonuçta ortaya çıkan ürünü değerlendirir (Knowles, 1975; Tough, 1971). Başka araştırmacılar öz-yönelimli öğrenmeye farklı bakış açıları getirerek: öğrenenin mevcut şartları ve imkanları tespit ederek bunlardan maksimum düzeyde yararlanması; süreçte kendi kendini izleme, kendini yönetme ve güdüsel etmenleri kullanma gibi değerlendirmeler yapmışlardır. Zamanla bu durum bireylerin baskıcı zihniyetten kurtulup kendi tercihleri ve talepleri doğrultusunda hareket etmesi şeklinde yaklaşımlar da ortaya çıkarak, konu politik seviyedeki durumları da açıklama noktasına gelmiştir (Merriam, 2013).

Tüm bu farklı bakış açılarıyla birlikte öz-yönelimli öğrenmenin bireyin inisiyatifi ve bizzat aktif rol almasıyla, öğrenme ihtiyaç ve imkanlarının belirlenmesi, sürecin planlanması ve yönetilmesi, sonuçların değerlendirilmesi ve güdüsel etmenlerin kontrol edilmesi süreçlerinden oluştuğu söylenebilir.

2.2.1.3. Dönüştürücü (dönüşümsel, dönüşümcü) Öğrenme

Dönüştürücü (Transformatif) öğrenme kuramı, Freire'nin önemli katkılarıyla birlikte 1978'de Jack Mezirow tarafından ortaya atılmıştır. Kuramla ilgili Freire, baskının üstesinden gelmek ve sosyal hareketi gerçekleştirmek anlamında vurgu yaparken; Mezirow, yetişkin eğitime odaklı olup, birey ve grubun nasıl değiştiğine yoğunlaşmıştır. Freire'nin eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerini de yansıtan kuram, meydan okuyucu bir şekilde ortaya çıkarak, eğitimde yerleşik kavramlara eleştirel pedagoji perspektifiyle farklı boyutlar getirerek, kısa zamanda eğitim teorisyenleri ile uygulayıcılarının dikkatini çekmiştir (Akpınar, 2010, Dirkx, 1998, Merriam, 2013).

Dönüştürücü öğrenme insan iletişimi temelinde gelecekteki olaylara geçmişteki tecrübelerin rehberlik etmesi olarak ifade edilmektedir. Mezirow bireylerin yaşamlarında değişikliğe sebep olan olayların dönüştürücü dinamiğini kavramlaştırmaya çalışmıştır. Burada dönüştürücü öğrenme kuramında deneyimin

rolüne dikkat çekilmektedir. Bireylerin yaşadıkları tecrübeler, onların olaylar hakkında kararlarında belirleyici olur. Bu kararlar neticesinde insanlar benzer durumlarla karşı karşıya kaldıklarında aynı durumu bir daha yaşamazlar, farklı tepkiler, davranışlar sergilerler. Burada önemli olan dönüşümün geriye, eski davranışa doğru gerçekleşmemesidir. Birey edindiklerini, mevcut şartlar çerçevesinde sentezleyerek bir sonuca ulaşır. Dönüşüm sürecinde, bireyin bilinçli eylemde bulunması esastır (Şahin İzmirli, Odabaşı ve Yurdakul, 2012).

Dönüşümcü öğrenme referans çerçevesinde bir değişim başlatma sürecidir. Referans çerçevesi yetişkinlerin hayatlarında tutarlı bir yapı çerçevesinde edindikleri değerler, duygular, olgular, kurdukları bağlantılardır. Bireyler dünyayı bu çerçevede algılar ve karşılaştıkları olaylara tepki verirler. Yetişkinler, yaşama ilişkin beklenti, algı, his ve duygularını biçimlendirme ve sınırlandırmada dikkatli davranırlar. Ayrıca olaylar arası geçişlerle bağlantı kurarak değerlendirmeler yaparlar (Mezirow, 1997:5). Yetişkinlerin bu özelliklerinden dolayı dönüşümcü öğrenmeyle bütünleştirici bir öğrenme ve sentezleme söz konusu olmaktadır. Ve bu şekilde yeni öğrenmeler ortaya çıkmaktadır.

Mezirow'a göre, dönüştürücü öğrenme on adımda meydana gelir. Bu adımlar (Mezirow, 2003: 4; Akpınar, 2010: 187) öğrenenin;

- 1- Sahip olduğu ikileminin yönünü değiştirmesi,
- 2- Kendisini incelemesi,
- 3- Mevcut varsayımlarını eleştirel olarak değerlendirmesi,
- 4- Dönüşüm sürecinin farkında olması,
- 5- Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için yeni seçenekler keşfetmesi,
- 6- Eylem planı düzeni oluşturması,
- 7- Planlarını oluşturmak için bilgi ve yetiler edinmesi,
- 8- Yeni rolleri edinmeye çalışması,
- 9- Yeni roller ve ilişkilerde rekabet duygusu ve kendine güven geliştirmesi ve
- 10-Kazanılan yeni perspektifleri kendi yaşamına uyarlaması, olarak sıralanmaktadır.

Yetişkinler hayatlarının farklı evrelerinde çeşitli aşamalardan (çocuk sahibi olma, kariyer, emeklilik, yaşlanma gibi) geçerler ve dışsal zorlanmalar ya da yüz yüze kaldıkları problemlerle baş etmek için çeşitli maddi stratejiler geliştirirler ve aynı zamanda zihinsel olarak da farklı dönüşümler geçirirler. Yaşamın anlamını sorgulama, suçluluk ve utanç duygularıyla yüzleşme, işini kaybetme korkusu, yeni rol, ilişki ve eylem seçeneklerini keşfetme, başkalarının sorunlarına nasıl yaklaştığını görme, risk alma gibi tipik olarak gündelik yaşamda karşılaşılan ancak gündelik yaşam düzenini bozan olaylar hem maddi yaşamda hem de zihinde yeniden yapılanmaya yol açmaktadır. Hayatın akışı içinde bu tür deneyimlerin yol açtığı öğrenmeler şöyle sınıflandırılmaktadır (Sayılan, 2013: 168, 169):

- a) Yeni anlam şemaları öğrenme,
- b) Anlam şemalarının dönüşümü,
- c) Anlam perspektifinin/referans çerçevesinin dönüşümü,
- d) Anlam perspektiflerinin gelişimi ya da rafine hale gelmesi

Burada yaşantılardan ortaya çıkan tecrübelerle sadece anlam ve yorum yüklemek değil, ortaya çıkan tabloyu yeniden yapılandırarak yeni öğrenmelerin ortaya çıkması kastedilmektedir.

Dönüştürücü öğrenme sürecinde öğreticiye de önemli roller düşmektedir. Bu roller şöyle sıralanabilir (Akpınar, 2010: 190):

- a) İdeal öğrenme koşulları için güvenli bir ortam hazırlama.
- b) Öğrenen merkezli yaklaşımı destekleyen etkili öğretim metotları kullanma.
- c) Alternatif kişisel perspektifler ile sorunları belirleme ve eleştirel yansıtmayı destekleyen aktiviteleri kullanma.
- d) Demokratik bir ortam ve rasyonellik sağlama.

Özetle, dönüşümsel öğrenme kuramı insanların kendilerini eleştirel bir şekilde araştırması, deneyimlerini değerlendirmesi, bu deneyimleri yorumlayarak yeniden adlandırma süreçleri olarak ifade edilebilir. Dönüşüm sürecinde yapılan çözümlenmeler ve öz değerlendirmeler, eylemlere yön veren deneyimlerin anlamlandırmasıyla yeni bir boyut kazanır. Anlamlandırma ya da anlam oluşturma yetişkin öğrenmesinin önemli bir kavramıdır. Bu sosyal süreçte yapılan

çözömler ve özeleştiriler eylemlerinin ortaya çıkmasını sağlayan deneyimleri anlamlandırır (Çimen ve Yılmaz, 2014: 341). Bu anlamlandırmalarla yeni öğrenmeler ortaya çıkar.

2.3. Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim, hayat boyu öğrenmenin bir alt süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramların olgunlaşmasıyla gelişmiştir. Alanyazında kavram birliği çok sağlanamamakla birlikte, son yıllarda hizmetiçi eğitim kavramı mesleki eğitim ve mesleki gelişim kavramına dönüşmüştür. Uluslararası literatürün de etkisiyle kavramsal anlamda bu değişim yaşanırken, mesleki gelişime yönelik geleneksel bakış da benzer şekilde değişmektedir. Geleneksel bakıştaki belli sürelerde personele verilen seminerler anlayışı yerine; yeni bakış açısına göre, personel merkezli, uzun bir zamana yayılan, işe yerleşik (job-embedded) öğrenme deneyimleri şeklinde bir dönüşüm yaşanmaktadır (Bümen vd., 2012).

Mesleki gelişim tanımlamalarında da farklı görüşler olmakla birlikte ortak noktalara vurgular yapılmıştır. Bu alanda uzun süre çalışan ve birçok çalışması olan Guskey'e göre okuldaki birçok reformun ve değişimin temel aracı olan mesleki gelişim, öğrenciler geliştirmek için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere organize edilen süreç ve etkinliklerdir (Guskey, 1994; 2000). Stone (2014: 6) mesleki gelişimi, kişinin kendini geliştirmeye yönelik planlı-plansız, resmi-gayriresmi tüm iyileştirme çaba ve deneyimleri olarak tanımlamaktadır.

Etkili mesleki gelişim; sürekli olan, eğitim uygulama ve dönüt içeren, yeterli zaman ve takip desteği sağlanan süreçler bütünüdür. Başarılı mesleki gelişim programları öğretmenler için sınıfta kullanabilecekleri öğrenme etkinlikleri sunan ve öğrenme topluluklarıyla mesleki gelişime teşvik eden bir yapı arz etmelidir. Bu şekilde öğretmenler bilgi ve tecrübelerini sistematik bir şekilde paylaşma ve arttırma imkanı bularak öğrenci öğrenmesine katkı sağlayabileceklerdir (OECD, 2009: 49).

Mesleki gelişim bireyin mesleğe başladıktan sonra meslek hayatı boyunca mesleğini ilgilendiren gelişmeleri sürekli olarak takip edip kendini yenileme ihtiyacı olarak ifade edilmektedir (Hamarat, 2002). Hassel (1999: 1) mesleki gelişimi,

öğrenciler için iyi sonuçların ortaya çıkarılmasına yönelik öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerin ve yeteneklerinin iyileştirilmesi süreci olarak ifade etmiştir. Hassel aynı zamanda mesleki gelişimi; sadece öğrenci öğrenmesini geliştirmek için bir gereklilik olmasından öte, değişen mesleki gelişim anlayışıyla, öğrenci öğrenmesinde fark ortaya koyacak, belirsiz düzeyde büyük bir çaba olarak ifade etmektedir.

Yine Guskey (2002: 381) yüksek kalitedeki mesleki gelişimin, eğitimi geliştirmeyi amaçlayan neredeyse tüm modern önermelerde temel merkezi bileşen olarak yer aldığını ifade etmektedir. Bleicher (2014: 802) ise mesleki gelişimin mesleki öğrenmeye doğru gittiğini ve mesleki gelişimin; öğretmenlerin bilgi temellerinin, inanç ve uygulamalarının değişmesinde önemli rol oynayan aktif öğrenme rolüne vurgu yaptığını söylemektedir. Bu şekilde öğretmenin, aktif bir öğrenen olmasıyla sürekli kendini güncelleyen ve gücünü bu bilgi temeline dayandıran pozitif bir role sahip olması söz konusu olmaktadır.

Little (1993), etkili mesleki gelişimi; sürekli dışarıdan beslenen bir yapıda değil, okul yaşamına, eğitim öğretime yerleştirilmiş, okul müdürü veya bir başöğretmen (mentör öğretmen) tarafından desteklenen ve yönlendirilen işbirlikli bir yaklaşım olarak ifade etmektedir (Akt. Hargreaves, 2000: 165).

Hargreaves (2000: 165), bazı araştırmacılarla da (Little & McLaughlin, 1994; Siskin, 1994; Grossman, 1996) desteklediği fikirlerinde, en etkili mesleki gelişimin, öğretmenlerin kendi çalışma ortamlarında gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Rhodes ve Beneicke (2002: 297), okul gelişimi için önemli standartlar arasında saydığı mesleki gelişimle, öğretmenin bilgi birikiminin sınıfta öğrenci öğrenmesine dönüştürülebileceğini ifade etmektedir.

Mesleki gelişim, eğitimcilerin kendilerini mesleklerinde; meslekleriyle ilgili her konuda güncel tutmaları için gereklilik arz etmektedir (Murphy ve Calway, 2008). Öğretmenler sürekli mesleki gelişim yoluyla, alanında derinleşebilir, alanıyla ilgili güncel gelişmeleri takip ederek kendi seviyesini okulun standartlarıyla uyumlu hale getirebilir (Reese, 2010).

Mesleki gelişimle ilgili tanımlar değerlendirildiğinde, mesleki gelişimin öncelikle bir yenilenme ve güncellenme süreci olduğu, öğretmenin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazanma çabaları ve etkinlikleri olduğu vurgusu öne çıkmaktadır.

Fakat mesleki gelişimin öğretmene bilgi ve beceriler kazandırmakla kalmayıp bu bilgi ve becerilerin sınıf ortamına ve öğrenci başarısına ve davranışlarına yansımalarının nihai hedef olduğu vurgulanmaktadır. Mesleki gelişim etkinliklerinin yapılış şekli olarak ise yoğunlukla okul ortamında, öğrenme bağlamında ve okuldaki paydaşların işbirliği çerçevesinde yapılması fikri öne çıkmaktadır. Yurt dışında geçmişte benimsenmiş, ülkemizde ise günümüzde de benimsenmeye devam eden kalabalık gruplar halinde belirli zaman ve yerlerde yapılan seminerler, uluslararası literatürde geçerliğini yirmi yıla yakın süredir yitirmiş ve okul temelli, işe yerleşik mesleki gelişim yaklaşımları daha çok denenmeye ve uygulanmaya başlamıştır. Mesleki gelişimle ilgili tanımların ortak noktaları özetle; öğretmenin mesleki anlamda ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri okul ortamında kazanarak, bu bilgi ve becerileri öğrenci öğrenmesine ve davranışlarına yansıtması olarak ifade edilebilir.

2.3.1. Mesleki Gelişimin Amaçları ve Özellikleri

Mesleki gelişimin hedefi, öğretmeni geliştirmektir. Öğretmeni geliştirmek demek, öğretmenin sadece öğretme eylemine ilişkin becerilerinin rafine edilmesi, onun öğretimle ilgili en son gelişmeleri takip etmesinin sağlanması demek değil, birey olarak değişmesinin sağlanmasıdır. Öğretmenin kendisini, okulunu, öğretim programını ve öğrencilerini farklı görmesi, farklı algılaması ve kendini yenilemesidir (Aydın, 1987).

Araştırmalar (Barko, 2004; Darling-Hammond, 2000) nitelikli mesleki gelişimin öğretmenin uygulamalarını değiştirerek öğrenci öğrenmesini pozitif bir şekilde etkileyebileceği sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda, nitelikli öğretmenlerin, sınıfta ve okulda öğrenci öğrenmesine yönelik fark meydana getirebildiğine ilişkin kanıtlar olduğunu ifade etmişlerdir (Akt. İlğan, 2013).

Mesleki gelişimin birincil odak noktasının, nihai olarak öğrenci öğrenmesini iyileştirmesini ve bunun yalnızca sürekli eğitim ve gelişim ile elde edilebileceğini vurgulamaktadır. Araştırmalar öğretmenler için etkili olan mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenin motivasyon, işini içselleştirme ve öğrenme süreçlerine olan bağlılığını artırdığını ortaya koymaktadır (İlğan, 2013, Hunzicker, 2010). Mesleki gelişime yönelik çalışmalar, mesleki işbirliği ve etkileşimi artırarak

öğretmenin iş doyumunu yükseltmekle beraber, oluşan olumlu atmosferin etkisiyle öğretmenin etkili bir şekilde işini sürdürmesini de sağlamaktadır (Martson, 2010).

Darling-Hammond (2000: 2-9), öğretmen kalitesiyle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, birçok araştırma sonucunu karşılaştırarak elde ettiği sonuçlara göre, öğretmen değişkenlerinin bazılarının öğrenci başarısını etkilememekle birlikte, bazı değişkenlerin de önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenin yetenek ve zekası, mesleki kıdemi ve alan bilgisinin öğrenci başarısı üzerinde etkileri değişken ve zayıf iken; öğretim ve öğrenme bilgisi ile öğrenci başarısı arasında güçlü, tutarlı ve pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Yani öğretmenin alan bilgisinden ziyade eğitim derslerindeki hakimiyeti öğrenci başarısını etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenin mesleki gelişiminde özellikle öğretmenin sahip olduğu alan bilgisinden çok sahip olduğu bilgiyi etkili bir şekilde aktarabilme bilgisine önem verilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Suber'e (2012: 2) göre etkili okul araştırmaları sonucunda, öğretmenin mesleki gelişimi ve motivasyonunun öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir.

Sparks ve Loucks-Horsley'e (1989: 1) göre gerçek uygulamalara dayanan birçok önemli araştırma sonuçlarına göre başlıca etkili mesleki gelişim özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Okul ortamlarında ve tüm okul bileşenlerini kapsamına alan programların düzenlenmesi,
2. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle birlikte, okuldaki tüm etkinliklerde planlayıcı ve birbirlerine yardımcı konumunda olması,
3. Farklılaştırılmış eğitim imkânlarıyla bireysel öğretime odaklanılması,
4. Öğretmenlerin kendileri için hedefler belirleme ve etkinlikler seçmede aktif rol alması,
5. Eğitimlerde; sunuma, denetimli denemeler ve geri bildirimlere dikkat çekilerek çalışmaların somutlaştırılması ve zamana yayılması
6. Talep durumunda sürekli yardım ve destek sağlanması.

Sparks ve Loucks-Horsley (1989) bu maddeleri sıraladıktan sonra personel gelişiminin (mesleki gelişimin) okul geliştirme çabalarının ve öğrenci öğrenmesinin en önemli ayağı olduğunu ifade etmektedir.

Mayers'e göre, araştırmalarda nitelikli mesleki gelişim programlarında bulunması gereken özellikler şunlardır (Akt. Abazaoğlu, 2014: 11):

1. Daha çok etkileşim saati içermesi,
2. Sürekli ve uzun süreye yayılan etkinlikler içermesi,
3. Aynı düzey ve aynı alanın öğretimini yapan veya aynı okulda çalışan öğretmenlere yönelik olması,
4. Tüm katılımcılara aktif katılımı öğrenme fırsatları sunması,
5. Çok genel bilgiler sunmak yerine, alana yönelik bilgilere odaklanması.

Bu araştırmanın da ilk tasarımında bu özellikler araştırmacıya rehberlik etmiştir.

Yine Mayers mesleki gelişim etkinlikleriyle ilgili şunları ifade etmektedir (Akt. Abazaoğlu, 2014: 10):

Okul saati sonrasında mesleki gelişim etkinlikleri planlamak,

Kısa süreli eğitimler sunmak,

Öğretmenlere mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları için küçük maddi destekler sağlamak,

Yaz döneminde mesleki gelişim etkinlikleri sunmak,

Uzaktan eğitim fırsatları sağlamak.

Guskey (1994) de, mesleki gelişim için aranan tek bir doğru çözümün mümkün olmadığını fakat başarı için ideal bir karışımın yapılabileceğini, yani bir süreç olarak mesleki gelişimin temel bazı kurallar ve ilkeler çerçevesinde etkili olabileceğini ifade etmiştir. Bu kuralların, ilkelerin başarıyı garanti etmediğini; fakat mesleki gelişimde bunlara dikkat edilmemesi ve önemsenmemesinin başarısızlığın habercisi olduğunu ifade etmektedir. Guskey (1994) bu kuralları şöyle sıralamaktadır (s. 44-47):

1. **Bireysel ve örgütsel bir süreç olarak değişimi kabul etmek:** Değişim hem kişisel hem örgütsel anlamda bir gerekliliktir. Fakat değişimin oranı,

yeri, zamanı ve miktarı önemlidir. Kişisel ve örgütsel olarak hangi oranda ne zaman, nasıl ve ne kadar olmasının muvazenesini sağlamak önem arz etmektedir.

2. **Büyük düşünüp, küçük adımlarla başlamak:** Değişimin büyük ve önemli sonuçlara imkan sağlayacağı düşünülmeyle birlikte, süreç olarak yavaş ve kademeli bir ilerleme değişimin başarıya ulaşmasında önemli bir faktördür. Aksi halde ters tepmesi beklenen bir sonuç olacaktır.
3. **Takım çalışmasıyla birbirine destek sağlamak:** Çalışanların, gruplar halinde, her biri aktif ve etkileşimli olarak birbirlerine destek olmaları, çalışmaların etkililiğini arttıracaktır.
4. **Sonuçlara ilişkin geribildirimde bulunmak:** Değişimi canlı tutmak adına da önemli olan geribildirim, çalışanlara hem aksaklıkları göstermek hem de uygulamaların etkililiğini gösterme adına önemlidir.
5. **Çalışanların uygulamalarını takip etmek, gerektiğinde destek sağlamak ve baskı uygulamak:** Mesleki gelişimin başarıya ulaşmasında takip, destek ve baskı önemlidir. Çalışanların çalışmalarının takip edilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda destek, rehberlik ve yönlendirme sağlanması, işgörenin amaçlarına ulaşmasında önem arz etmektedir. Aksi halde işin önemsenmemesi veya tıkanan yerde işin takılı kalması veya istedik düzeyde bir sonuç elde edilememesi gibi sonuçlar ortaya çıkabilecektir.
6. **Programlarda bütünlüğün sağlanması:** Özellikle eğitim her geçen gün çeşitli değişim ve yeniliklerle güncellenmektedir. Ve bu değişim ve yenilikler eğitim programlarına ve dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına yansımaktadır. Fakat birçok zaman bu değişimlerin nasıl bir bütünlük sağlayacağı konusunda yeterince bilgilendirme yapılmamaktadır. Bu durum uzun süre anlaşılmadan sürdürülen meslekte yeni olan personelin bu değişimleri anlama çabalarına tecrübeli öğretmenlerin tepkisi ise “Endişelenmeyin, bu da değişecek” şeklinde olmaktadır. Ve bu değişimler yaralı olmak bir tarafa daha çok zarar vermektedir. Dolayısıyla programlardaki değişimlerin bütünlüğü iyi sağlanmalı ve iyi anlatılmalıdır.

Başarılı mesleki gelişim olan örgütlerde (Sparks ve Loucks-Horsley, 2007, Bümen vd., 2012);

a. Personel arasında ortak ve tutarlı hedefler vardır. Bu hedefler, kendileri ve öğrencileri için yüksek beklentiler yansıtır.

b. Yöneticiler meslektaş işbirliği (collegiality) çerçevesinde, güçlü bir lider olabilmek için gayret ederek, kendileriyle çalışanları arasındaki statü farklılıklarını minimize ederler. İnfomal iletişim kurarak, koordinasyonu sağlamak için resmi prosedürleri en aza indirmeye çalışırlar. Okul geliştirme çalışmalarının başarıya ulaşabilmesi için, hem okul hem de bölge yöneticilerinin eğitim faaliyetlerine katılması ve fiilen destek vermesi, yöneticilerin gelişimin bekçisi rolünde olduğunu göstermesi gerekmektedir.

c. Yönetici ve öğretmenler, mesleki gelişim ve sürekli ilerlemeye öncelik verirler.

d. Yönetici ve öğretmenler hedeflere ulaşma yolunda, belli kişilerin “becerileri” üzerine odaklanmak yerine; engelleri belirleme ve bu engelleri ortadan kaldırma ve onlarla baş etme yollarını aramanın resmi ve resmi olmayan tüm yollarını kullanmaya çalışır.

e. Mesleki gelişim hedeflerinin izlenmesini desteklemek için bilgi, uzmanlık, kaynaklar ve gerekli zaman gibi tüm imkanlar, cömertçe ve uygun olarak sunulur.

2.3.2. Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki gelişime ilişkin literatürde birbirinden farklı birçok model vardır. Bu modellerden literatürde yaygın olarak ifade edilen ve araştırmanın modelinde yararlanılan bazı modeller burada ele alınacaktır.

2.3.2.1. Sparks ve Loucks-Horsley Modelleri

Sparks ve Loucks-Horsley, öğretmenlerin mesleki gelişimi için beş modelden (Five Models of Staff Development) bahsetmektedir (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989; Bümen vd., 2012). Bunlar şöyle özetlenebilir:

a. Bireysel-güdümlü gelişim modeli: Öğrenmelerini öğretmenlerin kendileri planlayıp yönlendirdiğinde, öğrenmeye istekli olacakları ve daha etkili öğrenecekleri görüşünü temel alan bu modelin temel özelliği; öğrenmeyi öğretmenin kendisinin tasarlamasıdır. Öğretmenler ihtiyaç duydukları konularda öğrenme hedeflerini belirleyerek bu hedeflere yönelik öğrenme etkinliklerini (seminere, çalışmaya katılma vb.) seçerek, kendi öğrenmelerini kendileri değerlendirirler.

b. Gözlem / değerlendirme modeli: Alanyazında öğretmen değerlendirme, klinik denetim ya da akran koçluğu gibi isimlerle de ifade edilen modelde, gözlem yoluyla öğretmenlere sınıftaki performanslarıyla ilgili nesnel veriler ve geribildirim sağlanması temeline dayanır. Model, gözlem öncesi toplantı-gözlem-gözlem sonrası toplantı-sürecin değerlendirilmesi adımlarından oluşur. Öğretmenler, etkili öğretim uygulamaları konusunda yetiştirildikten sonra, sınıflarında gözlemlenir ve kendilerine danışmanlık yapılırsa, öğrencilerinin öğrenmelerinde ciddi gelişmeler sağlanabilmektedir.

c. Geliştirme / iyileştirme sürecine katılım modeli: Bu model, yetişkinlerin bir problemle karşılaştıklarında veya bir öğrenmeye ihtiyaç duyduklarında daha iyi öğrendikleri anlayışına dayanmaktadır. Okul geliştirme sürecinde öğretmenler önemli bilgi ve beceriler kazanabilirler. Bu kazanımlar program geliştirme, belirli sorunların çözümüne yönelik komitelerde görev alma, okuma, tartışma, gözlem, eğitim ve/veya deneme yanılma vb. yollarla öğretmene kazandırılarak gelişimleri sağlanabilir.

d. Eğitim (Kurs / Seminer) modeli: Farkındalık, bilgi ve becerinin geliştirilmesi amacıyla bir eğitimcinin belli bir öğretmen grubuna anlatım ya da grupla öğretim yoluyla eğitim vermesine dayanan bu model, en çok uygulanan (geleneksel) modeldir. Birçok eğitimci için personel gelişimiyle eş anlamlı olarak ifade edilen bu modelin etkili olabilmesi için, kurs/ seminer sonunda katılımcılara okul ve sınıf içinde koçluk/ danışmanlık yapılması ve izlenmesi gerekmektedir. Aksi halde öğrenmelerin sınıf ortamına aktarılmasında sorunlar ortaya çıkar.

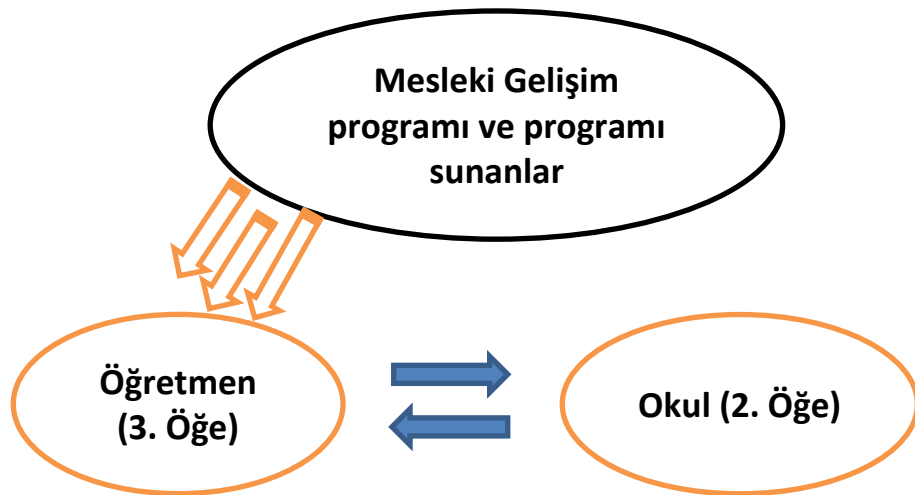
e. Araştırma – inceleme modeli: Bu model, bireysel veya örgütsel olarak organize edilebilecek bir modeldir. Öğretmenlerin veya okulun, öğretim alanında bir sorunu belirleyerek, bu sorunun çözümüne yönelik plan yapması, veri toplaması, yorumlamasına dayalı olarak öğretmenin kendi öğretiminde değişiklikler yapmasına

imkan sağlayan bir modeldir. Bu model uygulama Şekliyle eylem araştırmasını andırmaktadır.

2.3.2.2. Mackenzie Mesleki Gelişim Modelleri

Mackenzie, iki farklı mesleki gelişim modelinden bahsetmektedir. Bu modellerin ikisinde de üç öğe vardır. Bu öğeler; mesleki gelişim programları, okul ve öğretmendir. Bu iki model arasındaki fark, üç öğe arasındaki etkileşim Şekli ve düzeyidir. Birinde etkileşimden ziyade tek yönlü bir ilişki söz konusu iken, diğerinde öğeler arasında döngüsel bir etkileşim söz konusudur (Ling ve MacKenzie, 2001; Abazaoğlu, 2014).

Şekil 1’de görüldüğü gibi birinci modelde, üç öğe arasında etkileşimsiz bir ilişki söz konusudur. İlişkiler birinden diğerine geçen bir durumdan ibarettir. Bu modelde, mesleki gelişim programını sunanlar program içeriğini öğretmenlere tek yönlü olarak aktarmaktadır. Katılımcılar, ön yargılarla hareket edebilmektedir. Bu senaryoda, katılımcılar genellikle farklı okullardan olup ve olaya özgü veya bireye özgü ihtiyaçların ele alınması için çok az fırsat sunmaktadır. Katılımcıların, daha önceden planlanmış mesleki gelişim programını etkileme Şansları yoktur (Ling ve MacKenzie, 2001).

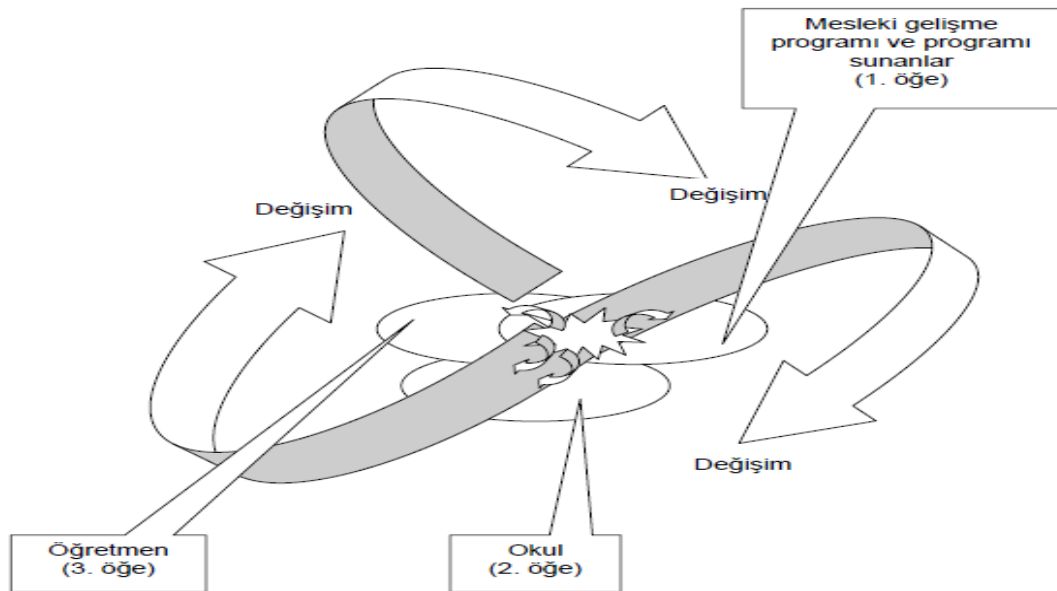


Şekil 2. 1: Model 1 Lawnmower Yaklaşımı (Ling ve MacKenzie, 2001)

Model 1’de okul, mesleki gelişim programlarının belirlenmesinde müdahil olmadığı için okula çok az girdi sağlar ve öğretmenin böyle bir mesleki gelişim programına katılarak değişmesi pek mümkün değildir. Çok motive olmuş

öğretmenlerin dışında, bu modelin öğretmenlerin öğretim uygulamalarında çok az değişiklik sağladığını ifade edilmektedir. Bu az değişimin nedeni, program ve programı sunanlar ile okul ve katılımcılar arasında açık diyalektik ilişkinin olmayışıdır. Mesleki gelişim için genelde kullanılan kısa süreli kurslar, bu model kapsamındadır (Ling ve Mackenzie, 2001). Türkiye’de MEB’in mesleki gelişim uygulamaları da daha çok bu şekildedir.

Şekil 2’de görülen ikinci modelde de birinci modeldeki aynı öğeler vardır. Fakat, öğeler birbiriyle döngüsel bir etkileşim içindedirler. Bu modelde, her üç öğe (mesleki gelişimi sunanlar, öğretmen ve okul) için ortak bir amaç vardır ve amaca giden yol okulların ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde desenlenmiş ve geliştirilmiştir. Bireyler ve grupların kendi performanslarını ve grubun performansını inceleyip izleyebildiği eleştirel yansıtma, bu modelin odak noktasıdır. Bu modelde mesleki gelişimi sunanlar esnekler ve belli bir alanda uzmandırlar. Bundan dolayı, belirlenen hedeflere ulaşmada farklı yollar izleyebilme yeteneğine sahiptirler. Burada tanımlanan dinamik etkileşimden umulan, üç öğenin tümünde değişimin meydana gelmesidir. Bu modelde mesleki gelişim tek yönlü değil, etkileşimlidir. Süreç dinamik ve sürekli olarak etkileşimli olduğu için, pozitif çıktılar ve değişimi ortaya çıkarmak adına sürekli bir enerji ve güç yayılımı söz konusudur (Ling ve Mackenzie, 2001).



Şekil 2. 2: Model 2 Türbin Yaklaşımı

Pratikte değişiklikler elde etmek için bu model daha etkili olacaktır. Model 2 düzenli, organize ve etkileşimli bir yapı arz etmektedir. Model 2'yi benimseyen bir organizasyon; olumlu karşılıklı bağımlılık, paylaşılan liderlik, paylaşılan rol, görev dağılımı, grup amacı belirleme, grup eylemi ve grup başarısını sergileyebilecektir (Ling ve Mackenzie, 2001).

2.3.2.2. Okul Temelli Mesleki Gelişim

Okul temelli mesleki gelişim (OTMG) modeli, dünyada birçok ülke tarafından denenmiş ve halen uygulanmakta olan bir modeldir. Bu model, meslektaşların okul gelişimi ile uyumlu hedefler doğrultusunda, gelişim alanlarını ya da konuları okul ortamında sürdürülebilir bir biçimde ele almalarına izin verecek imkanlar tanınması açısından özellikle etkili bulunmuştur (Owen, 2003). Ayrıca sürdürülebilirlik yönüyle de OTMG ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli kılınmasının öğrenci performansını arttırdığı da yapılan araştırmaların ortaya çıkardığı bir gerçektir (Sparks ve Hirsch, 2000).

“Okul Temelli Mesleki Gelişim, okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır.” (MEB, 2008). OTMG, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini kendisinin oluşturması, hazırladığı Mesleki Gelişim Planının uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde öğretmene yol göstermesi bakımından Türk Eğitim Sisteminde yeni bir kavramdır. Yapılan uluslararası araştırmalar gösteriyor ki, okul dışında gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinlikleri (atölye çalışmaları, katılan seminer ve konferanslar) öğretmenlerin edindikleri bilgi ve deneyimlerini okula yansıtmalarında tek başlarına yeterli değildir (Owen, 2003, MEB, 2008).

Guskey (2000) de okul temelli (site-based) mesleki gelişim uygulamalarının, bölge temelli (district-wide) uygulamalardan genellikle daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Bölge temelli veya ulusal düzeydeki uygulamalar, tek seferlik sunumlardan oluşur ve bu sunumlar, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin günlük sorunlarıyla daha az ilgilidir. Ayrıca, yeni uygulamaların başarılı olabilmesi için, bu uygulamaların anlatılması ve uygulanmasına yönelik gerekli yönlendirme ve destek

çoğunlukla yetersizdir. Okul temelli uygulamalarda ise, içerik ve işleyiş okuldaki eğitimciler tarafından belirlendiğinden daha etkilidir. Gündeme alınan konular, örgütsel bağlamla daha çok ilişkilidir. Ayrıca, az kişiyle çalışıldığından, mesleki gelişim programıyla ilgili karar alınırken kolaylıkla uzlaşılabilir (Bümen vd., 2012).

Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının başarısı, bölgenin-ilin örgütsel bağlamıyla da çeşitli yönleriyle bağlantılıdır. Örgütsel bağlamın önemli etkenleri; okul ve bölge iklimi, yönetici-lider tutum ve davranışları, il-bölge politikaları ve sistemi ile öğretmenlerin katılımıdır (Bümen vd., 2012). Dolayısıyla bu bağlam göz önünde bulundurularak mesleki gelişim programları düzenlenmelidir. Bu da okul temelli uygulamalarla daha kolay sağlanabilir (Seferoğlu, 2009: 44).

Türkiye’de de MEB, 2002’de Avrupa Birliği Komisyonu ile başlattığı proje ile, Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmasını belirlenen pilot okullarda başlatmıştır. OTMG, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini kendisinin oluşturması, hazırladığı Mesleki Gelişim Planının uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde öğretmene yol haritası sunmasını öngören bir projedir. Bu proje kapsamında ulusal, uluslar arası uzmanlar ile Bakanlık temsilcileri bir araya gelerek sekiz çalıştay düzenlenmiş, OTMG kılavuzu hazırlanmış ve internetten yayınlanmıştır. Projenin pilot uygulaması için seçilen altı ilde 2006-2007 ile 2007–2008 öğretim yıllarında deneme yapılmış ve katılımcıların görüşleri değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, OTMG modelinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve bu nedenle modelin ülke çapında kademeli olarak yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna karşılık, bireysel gelişimin okul gelişimine ve okul kültürüne yönlendirilemediği belirtilmektedir. OTMG modelinin uygulama sürecinde karşılaşılan diğer sorunlar arasında bütçe ve donanım sıkıntıları, öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin ve koordinatör öğretmenlerin iş yükünün artması gibi sorunlar dile getirilmiştir. OTMG kılavuzunun da mevcut haliyle süreci yönlendirmede yetersiz kaldığı, dilinin ağır olduğu, araçlarının ve değerlendirme bölümünün açık olmadığı, yeterliklerle ilişkili örnek çalışma ya da etkinliklerin az olduğu belirtilmektedir (MEB, 2008; MEB, 2015c; Kaya ve Kartallıoğlu, 2010; Bümen vd., 2012).

MEB tarafından OTMG için bir web sitesi (otmg.gov.tr) de oluşturulup bu web sitesinde OTMG’nin benimsendiğine yönelik ifadeler olmasına rağmen, gerek siteye erişim konusunda sıkıntı yaşanması gerekse birçok öğretmen ve yönetici

tarafından OTMG'nin ne olduğunun dahi bilinmemesi bu konuda tezat oluşturmaktadır. OTMG kılavuzu revize edilerek aynı pilot illerde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında tekrar uygulanacağı söylenmesine (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010) rağmen, bununla ilgili herhangi bir bilgiye ulaşılamamaktadır. Yine 2010 yılında; Bakanlıklar, Üniversiteler ve Sivil Toplum Kurum ve Kuruluşlarının da katılım ve desteğiyle Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yapılan "MEB'de Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı" nda da OTMG'ye çok az değinilmiştir (MEB, 2010). Bu tablodan anlaşıldığı üzere, dünyanın birçok ülkesinde aktif olarak uygulanan OTMG'nin Türkiye'de yeniden ele alınması gerekmektedir.

2.3.3. Bazı Ülkelerde Mesleki Gelişim

Türkiye'de ve PISA'da başarılı olan bazı ülkelerdeki mesleki gelişim uygulamaları aşağıda açıklanmıştır.

2.3.3.1. Türkiye'de Mesleki Gelişim

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleri Anayasa ve ilgili kanunlar gereğince Milli Eğitim Bakanlığı'nın görev ve sorumlulukları kapsamındadır. Merkezi olarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesindeki Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı, yerel düzeyde ise valilikler tarafından yürütülen öğretmenlerin hizmet içi gelişimlerine yönelik amaçlar şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2015b: 109):

- a) Adayların işe intibaklarını ve yatkınlıklarını sağlamak,
- b) Personelin bilgi ve becerisini geliştirerek verimliliğini artırmak,
- c) Personelin, hizmet alanındaki değişme ve gelişmelere intibaklarını sağlamak,
- ç) Personelin yurt içinde ve yurt dışında lisans öncesi, lisans ve lisansüstü öğrenim yapmalarını sağlamak,
- d) Üst görevlere eleman hazırlamak,
- e) Hizmet-içi eğitim maksadıyla yayımlar yapmak.

Yukarıda sayılan amaçlar genellikle teorik sunumlardan ibaret ve genellikle dönüt, izleme ve uygulama sunmayan (Bümen vd.; 2012) (örgün veya bazen de uzaktan eğitim şeklinde) kurs ve seminerler aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Öğretmenlerin atandıktan sonra mesleki gelişim faaliyetleri ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik'te ifade edilen aday öğretmenlikteki temel ve hazırlayıcı eğitimle başlar. Temel eğitimle aday öğretmenlere devlet memurlarının ortak özellikleriyle ilgili temel bilgiler; hazırlayıcı eğitimle ise memuriyet görevinin yürütülmesi için gerekli bilgi (mevzuat) ve becerilerin kazandırılması amaçlanır. Ayrıca, aday öğretmenin adaylığı süresince kendisi için belirlenen rehber öğretmen eşliğinde, gerekli materyal ve uygun mekanın sağlandığı bir okul ortamında müstakil derse girmeksizin (son aşamada rehber öğretmen gözetiminde müstakil derse girerek) adaylık süresini tamamlaması gerekir (MEB, 1995). Bu kapsamda adaylık eğitimine yönelik yönetmeliğin kapsamı yeterli olmakla birlikte uygulamaya dönük ciddi aksaklıklar söz konusu olmakta ve aday eğitim programı amacına ulaşamamaktadır (Özonay, 2004). Özellikle rehber öğretmenin niteliği ve aday öğretmenin rehber öğretmen eşliğinde derse girmesi konularında yetersizliklerden ve konunun yeterince önemsenmemesinden kaynaklı aksaklıklar söz konusudur. Uzun süre geçerli olan bu yönetmelikte 11.12.2014 tarihi itibarıyla bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu tarihte Bakanlık tarafından gönderilen bir yazı ile, 2014 Eylül ayında atanan öğretmenlerin tüm adaylık eğitimleri iptal edilmiş ve bundan sonra atanacakların da yeni çıkacak yönetmeliğe göre hareket edeceği ifade edilmiştir. 17.04.2015 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanan “ Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ” ile adaylık süreci ve değerlendirme kriterleri: “Aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, Bakanlıkça yapılacak yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanır (Madde 15-1).” ifadeleriyle yeniden tanımlanmıştır. Bu uygulama da çok uzun sürmemiş ve 02.03.2016 tarihli ve 2456947 sayılı Makam Oluru İle yürürlüğe giren “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge” ile adaylık sisteminde önemli değişikliklere gidilmiştir. İlk defa Şubat 2016 atamasıyla göreve başlayan öğretmenlere uygulanan bu yönerge, aday öğretmenlerin adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirilme sürecine tabi tutulmalarını, bu süreçte sınıf içi, okul içi ve okul dışı

faaliyetleri gerçekleştirmeleri ve hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılmaları, her aday öğretmenin bir danışman öğretmenin olması ve bağımsız olarak ders ve nöbet görevi verilmemesi, bu işleri danışman öğretmen eşliğinde gerçekleştirmeleri ifade edilmektedir. Bu sürecin tamamı bakanlık tarafından hazırlanan formlarla kayıt altına alınacağı da ifade edilmektedir.

Bakanlığın teşkilat ve görevlerinin yeniden belirlenmesiyle hizmetiçi eğitimde etkililiğin artırılması için öğretmenler ile diğer personelin hizmet içi eğitim faaliyetleri ayrılmıştır. Toplamda yedi hizmet içi eğitim enstitüsü ve illerde okul ve diğer çeşitli kurumların toplantı salonlarında yapılan hizmet içi eğitim etkinliklerinde genel tablo şu şekildedir: MEB Aralık 2014 verilerine göre merkezden düzenlenen 300 eğitim faaliyetine 28.416 öğretmen, mahallî olarak düzenlenen 20.000 hizmet içi eğitim faaliyetine ise 336.928 öğretmen katılmıştır (MEB, 2014a; 79). 2015 yılı MEB bütçe sunuşu raporunda ise “23 Ekim 2015 tarihi itibarıyla öğretmenlerimiz için merkezden düzenlenen 279 eğitim faaliyetine 35.000 öğretmen, mahallî olarak düzenlenen 14.290 hizmet içi eğitim faaliyetine ise 321.784 öğretmen katılmıştır.” İfadeleri geçmektedir. Bununla birlikte yıllara göre istatistikler aşağıdaki gibi verilmiştir (MEB, 2015: 109).

Tablo 2.2. Yıllara göre MEB tarafından öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen merkezi ve mahalli hizmet içi eğitim faaliyetleri

Yıl	Merkezi Faaliyetler		Mahalli Faaliyetler		Genel Toplam	
	Faaliyet Sayısı	Katılan Sayısı	Faaliyet Sayısı	Katılan Sayısı	Faaliyet Sayısı	Katılan Sayısı
2003	453	19.727	7.120	253.135	7.573	272.862
2004	526	34.154	11.422	587.402	11.948	621.556
2005	543	33.156	9.050	478.168	9.593	511.324
2006	634	44.006	14.829	472.533	15.463	516.539
2007	614	44.808	19.855	437.136	20.469	481.944
2008	751	41.783	24.490	540.565	25.241	582.348
2009	930	45.448	10.906	452.506	11.836	497.954
2010	957	48.743	19.246	437.653	20.203	486.396
2011	1.156	51.860	19.848	459.813	21.004	511.673
2012*	286	13.071	21.983	552.692	22.269	565.763
2013*	293	13.634	18.596	413.014	18.889	426.648
2014*	310	19.735	19.507	412.598	19.817	432.333
2015 **	291	40.165	16.619	447.946	16.910	488.111

*Yıllarında merkezi hizmet içi eğitim faaliyetleri için sadece öğretmenlere düzenlenen hizmet içi eğitim istatistiklerini içermektedir. Uzaktan eğitim faaliyet ve katılımcı sayıları da toplama dahil edilmiştir.

**2015 yılında merkezi olarak düzenlenen 9 (dokuz) uzaktan eğitim faaliyetine 20.631 öğretmen katılmıştır.

2009 yılında toplam 418.467 katılım sayılı hizmet içi eğitim faaliyetleri için toplam 136.724.000,00 TL harcandığı ifade edilmektedir (MEB, 2010: 6). Avrupa Birliği Komisyonu ile 2000 yılında imzalanan ve 2002 yılında faaliyete giren Temel Eğitime Destek Programı Projesi çerçevesinde, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) modelinin uygulanması kararlaştırılmıştır. Bu amaçla OTMG kılavuzu hazırlanmış ve son olarak 2010 yılında güncellenmiştir. Yapılan pilot uygulamalardan sonra 2007-2008 öğretim yılında uygulama kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre OTMG modelinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği fakat bu gelişimin okul gelişimine yansıtılmadığı, kılavuzdaki eksiklikler ve ortaya çıkan ekstra iş yükü gibi sorunların ortaya çıktığı ifade edilmiştir (MEB, 2008).

MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan raporda 6 Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü'ne ilişkin bilgi ve istatistikler verilmiştir. Bu istatistiklere göre 5 yılda 12200 kişiye hizmet içi eğitim sağlayabilen bu kurumlar bir milyonu aşkın bir öğretmen kadrosuna sahip MEB için yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2.3. 2009-2013 Yılları arasında Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri'nin hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılan katılımcı sayısı (MEB, 2013)

Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri	Katılımcı Sayısı				2013 (Planlanan Katılımcı)	TOPLAM
	2009	2010	2011	2012	2013	
ANKARA Hizmetiçi	1390	1569	3977	1313	3108	11.357
Çayeli/RİZE Hizmetiçi	3266	3809	3089	1243	3075	14.482
ERZURUM Hizmetiçi	10891	9894	8375	571	9303	39.034
Esenköy/YALOVA Hizmetiçi Eğitim	10541	9545	5189	2925	5029	33.229
MERSİN Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü	3667	4725	4136	-	-	12.528
AKSARAY Hizmetiçi	3041	2990	2992	881	2202	12.106
Genel Toplam	32.796	32.532	27.758	6.933	22.717	122.736

MEB dışında bazı özel kuruluşlar da mesleki gelişim çalışmalarına destek vermekte ve katkıda bulunmaktadır. Bunların en önemlisi Garanti Bankası'nın finansörlüğünde kurulan Öğretmen Akademisi Vakfı'dır (ÖRAV). ÖRAV tarafından Öğretmenin Sınırı Yok projesi kapsamında 81 ilde 100 bin öğretmene yüz yüze etkileşimli mesleki gelişim etkinlikleri sağlanmıştır. Öğretmenlere yönelik bu ve buna benzer birçok proje geliştiren ve doğrudan öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan bu vakıf, yaptığı çalışmalarla öğretmenlere mesleki gelişim anlamında önemli katkılar sunmuştur (ÖRAV, 2015).

2.3.3.2. Yeni Zelanda'da Mesleki Gelişim

Yeni Zelanda da reform hareketleri eğitimi de olumlu yönde etkilemiştir. İngiltere'deki Genel Öğretim Konseyine benzer bir Öğretmen Konseyi kurulmuştur. Bu konsey öğretmenlerin mesleki gelişimleri için standartlar geliştirerek uygulamakla sorumludur. Yeni Zelanda'da öğretmenlerin yanı sıra müdür ve diğer okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri de en az öğretmenler kadar önemsenen bir konudur (Locke, Vulliamy, Webb ve Hill, 2005: 557).

Yeni Zelanda'nın eğitim politikasında genel olarak yerelleşmeye dayalı bir anlayış hakimdir. Okullar, yerel ihtiyaçlar çerçevesinde kendi imkanlarını kullanma ve program ve politikalarını şekillendirme inisiyatifine sahiptirler. Başarılı ülkelerin birçoğunun ortak özelliği olan ve karar ve yetkilerin okul merkezli olarak sistematik bir şekilde yerleştirilmesi (Caldwel, 2005: 1) anlamına gelen okula dayalı yönetim, Yeni Zelanda'da doğal olarak eğitimcilerin mesleki gelişimlerinin de okul temelli olması sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Poskitt (2005), yaptığı araştırmayla okul temelli mesleki gelişimin uygulandığı 500'den fazla ilkokul ve ortaokuldaki uygulamaları analiz ederek sonuçlarını değerlendirmiştir. Özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

OTMG uygulamalarından öğretmen ve yöneticilerin büyük tatmin duydukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve öğrencilerin öğrenme isteği OTMG'nin uygulanıp benimsenmesinde etkili olmuştur. Ayrıca OTMG uygulamaları sonunda mesleki gelişimlerinin gözle görülür bir şekilde arttığı belirlenmiştir. OTMG sayesinde okulun ve çalışanların ihtiyaçları çerçevesinde içeriğin ve uygulamaların belirlenmesi; ortaya çıkan problemlere anlık ve daha etkili

çözümler üretilebilme imkânı, kararlara tüm paydaşların katılabilme imkânı gibi fırsatlar olmaktadır.

OTMG uygulamalarında önemli bir nokta da yöneticilerin rol ve görevleridir. Bazı okullarda uygulanan modelde yönetici öğretmene bir mentör pozisyonunda ihtiyaç duyduğu zaman ve konularda destek vermekle sorumlu ve görevlidir (Poskitt, 2005).

2.3.3.3. Kanada’da Mesleki Gelişim

Kanada’da öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin istenilen düzeyde olması mesleğe başlamanın ilk şartıdır. Her eyalet kendine göre belli standartlar oluşturarak öğretmenlik mesleğinin nasıl icra edileceğini belirler. Bu standartlara sahip olan adaylara ilgili sertifikalar verilerek göreve başlamaları sağlanır. Örneğin bu görevi, British Columbia ve Ontario eyaletlerindeki College of Teachers yerine getirmektedir. Diğer taraftan, Alberta eyaletinde ise söz konusu görevi Öğretim Standartları Konseyi yerine getirmektedir. Bu birimler öğretmen eğitimi ve öğretmen mesleki gelişim programlarını akredite ederler. Bu birimler, öğretmenlerin sadece hizmet öncesi eğitimlerini tamamlamalarının yeterli olmadığını; profesyonelleşme adına mesleki bilgi ve yeteneklerini geliştirmelerinin gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar. Yerel hükümetler yukarıda belirtildiği gibi öğretmenler için mesleki standartların geliştirilmesine destek vermekle birlikte bu standartların uygulama ayağında belirsizlikler söz konusudur (Jaafar ve Anderson, 2007: 212-213).

British Columbia eyaletinde; eğitimcilerin meslektaşlarına destek olması, onlara işlerini yapmaları konusunda cesaret vermeleri ve bir anlamda mentörlük yapması, okulunda, bölgesindeki diğer okullarda veya diğer çeşitli kurumlarda katkı sağlayabileceği durumlarda katkı sağlaması, “Eğitimciler mesleğe katkı sağlar” şeklinde belirtilen standart çerçevesinde, eğitimcilerin yapması gerekenler ifade edilmiştir (Bakioğlu ve Pekince, 2013:182).

Ontario eyaletinde 2005 yılında uygulanmaya başlanan program çerçevesinde, göreve yeni başlayan öğretmenlere bir yıl boyunca iş başında eğitim, mentörlük ve değerlendirmeye yönelik uygulamalı eğitim verilmektedir. Bu çerçevede öğretmenin mesleki anlamda karşılaşabileceği birçok durumla (sınıf yönetimi, ailelerle iletişim, risk grubundaki öğrenciler, deneyimsiz öğretmenlere

mentörlük vb.) ilgili destek ve eğitim verilmektedir. Ontari'daki College of Teachers'ın 2007 de yaptığı araştırmayla bu uygulamanın çok yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (CMEC, 2008: 27).

Quebec eyaletinde ise okul yönetimi, okul komisyonu ve öğretmenlerin ortak katılımıyla desteklenecek ve daha çok öğretmeni merkeze alan bir yaklaşımla öğretmenlik mesleğinin saygınlığına yakışır bir tarzda ve okula dayalı bir mesleki gelişim yaklaşımı benimsenmesi esas alınmıştır (CMEC, 2008: 26).

2.3.3.4. Finlandiya'da Mesleki Gelişim

Öğretmenlik mesleğinin en popüler meslek olduğu Finlandiya'da eğitimin örgütlenmesi ve yürütülmesi yerel yönetimlerin sorumluluğundadır. Okullar bir anlamda özerk bir yönetime sahiptir. Bu çerçevede görev başında olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden okul yönetimleri sorumludur. Zaten meslek hayatına atılana kadar ciddi eleme ve eğitimlerden geçen Finlandiya'daki öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleriyle ilgili bir problem söz konusu olmamaktadır.

Öğretmenler göreve başladıklarında herhangi bir dış denetime maruz kalmazlar. Ulusal Eğitim Kurulu'nun genel çerçevelerini belirlediği ve okul tarafından da detaylandırılıp desteklenen öğretim programının belirlenmesi ve geliştirilmesi öğretmenin inisiyatifine bırakılmaktadır. Öğretmen öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre program ve kaynak kullanmada serbest bırakılmış ve sorumlu tutulmuştur. Bu şekilde özgür bir hareket ortamı bulan öğretmen kendi mesleki gelişinde aktif rol oynamaktadır. Finlandiya'da çok alternatifli ve iyi organize olan bir hizmet içi eğitim anlayışı ve etkinlikleri mevcuttur. Öğretmenler, Ulusal Eğitim Kurulu başta olmak üzere, üniversiteler ve sivil kuruluşların organize ettiği birçok hizmet içi eğitime katılma şansına sahiptirler. Bu kurslar ya ücretsiz olmakta veya öğretmenin çalıştığı okul tarafından finanse edilmektedir. Öğretmenlerin zaman zaman mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak bazı hizmet içi eğitimleri kendileri finanse ederek katılmaları da mesleki gelişimlerine verdikleri önem açısından dikkat çekicidir (Malaty, 2006: 2-3). Finlandiya'da hizmet içi eğitimlerin zorunlu olması durumu eskide kalmakla birlikte, öğretmenlerin araştırmacı rolünün ön plana çıktığı (Taylor, t.y: 6) öğretmenler hizmet içi eğitimleri kendilerini geliştirmek için fırsatlar olarak nitelendirmektedirler (Shalberg, 2007: 155).

2.3.3.5. Çin’de (Şangay) Mesleki Gelişim

Genel olarak Çin’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve hizmet içi eğitimlerini illerde belediyelerin gözetimindeki eğitim enstitüleri ve üniversitelerdeki eğitim enstitüleri sağlamaktadır (Zhu ve Han, 2006: 69). 2009 yılında ilk defa PISA’ya katılan ve okuma, matematik ve fen alanlarında birinci olan Şangay eyaleti bu başarısıyla Amerika’yı ve Avrupa ülkelerini geride bırakarak dikkatleri üzerine çekmeyi başarmıştır. Bu açıdan Şangay’daki mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine yoğunlaşmak daha isabetli olacaktır.

Amerika ve Avrupa’da daha çok kişisel bir davranış ve sorumluluk çerçevesinde değerlendirilen mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim, Şangay’da özellikle ilk ve orta dereceli okullarda iş başında yetiştirme (okul temelli) esas olmak üzere birçok alternatif mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim uygulaması öğretmenlere sunulmaktadır. İyi eğitim için iyi öğretmen parolasıyla hareket eden Şangay eyaleti öğretmen ve yöneticilerinin sürekli eğitimine büyük önem vermektedir. Bu anlamda hizmet içi eğitim uygulamaları beş temel başlık altında tasnif edilmektedir (Minxuan ve Lingshuai, 2012: 145-149).

1. Öğretim ve Araştırma Grubu (ÖAG) ve Sınıf Grubu (SG): ÖAG daha çok branş odaklı iken, SG genelde sınıf odaklıdır. ÖAG’de aynı branştan olan öğretmenler branşlarıyla ilgili öğretim ve araştırma etkinlikleri yaparak öğretim yeteneklerini ve kapasitelerini arttırmaya çalışırlar. Böylece öğretim kalitesi artmış olmaktadır. SG ise aynı sınıf düzeyinde öğretim yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin işbirliğini kolaylaştırmak, tecrübe ve bilgi paylaşımı sağlamak ve öğrencileri işbirliğiyle yönetmek adına ortak çalışmalar yapmasını sağlamaktadır. Ayrıca bu profesyonel grupların görevlerinden biri olan ders planlaması da öğretmenlerin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır. Özellikle bütüncül bir eğitim anlayışı sağlayan ÖAG’nin, yapılan araştırmalarda öğretmenlerin daha çok ilgisini çektiği görülmüştür.
2. Sınıf Gözleme ve Sınıf Değerlendirme: Bu uygulama öğrencilerin seviyelerini birbirine yaklaştırmaya çalışan ve öğretmenlerin öğretim kapasitesini tespit ve geliştirmeyi hedefleyen okul temelli bir araştırma yöntemidir. Uygulamaya, birbirine benzer özellik ve seviyedeki sınıflara

aynı seviye ve içerikte öğretim yapılarak başlanmaktadır. Başarının farklı sınıflarda farklı seviyelerde çıkması sonucu ÖAG başkanı başta olmak üzere sorunun tespiti ve çözümü için ilgili sınıflarda gözlem ve değerlendirme yaparak, özellikle öğretmenin öğretme yeterliği ile ilgili konularda yapılan tespitlere yönelik öğretmeni geliştirme adına gerekli adımları atarlar. Bu şekilde yeni ve tecrübesiz öğretmenlere kendilerini geliştirme, eski ve tecrübeli öğretmenlere ise kendilerini yenileme fırsatı sağlanmış olmaktadır.

3. Proje 240 ve 540: Şangay eyaleti, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini ve mesleki gelişimlerini sağlamak için hizmet içi eğitimlere önem vermektedir. 2007 yılında on birinci beş yıllık plan kapsamında göreve yeni başlayan öğretmenler ilk beş yıllarında toplam 240 saat hizmet içi eğitim almak zorunda tutulmuşlardır. İlk beş yılını dolduranlar ise 540 saat eğitim alarak üst unvanlara sahip olabilirler. Bu hizmet içi eğitimlerin yüzde elliden fazlasının üniversite düzeyinde olması zorunludur. Bu eğitimler, göreve yeni başlayan öğretmenlere mesleğe uyum sağlama konusunda, kıdemli öğretmenler ise mesleki gelişim noktasından fırsatlar sunmaktadır.
4. Öğretmenlerin Araştırma Etkinlikleri: Öğretmenler, araştırma yapmalarını teşvik eden ve sağlayan sistem sayesinde araştırmalar yaparak okulun ve eğitimin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Şangay'da birçok öğretmenin dergilerde yayınlanmış makaleleri bulunmaktadır. Araştıran öğretmen profili sayesinde öğretmenler geleneksel öğretim tekniklerinden kolay vazgeçmekte ve yeni öğretim tekniklerine daha hızlı ulaşarak öğrencilerin başarısına da daha fazla katkı sağlamaktadır.
5. Lider Öğretmenler ve Lider Yöneticiler Yetiştirme Projesi: Öğretim ve yönetim personelinin genel kalitesini arttırmak amacıyla, bir anlamda A Takımı diyebileceğimiz bir takım oluşturmak için 2006-2011 yılları arasında bir proje hayata geçirilmiştir. Bu projeye; ulusal ve uluslararası literatüre hakim, her ortamda açıklama yapabilen ve kendini ifade edebilen ve alanlarıyla ilgili üst düzey bilgi ve kabiliyete sahip yüz kişi

yetiştirmek amaçlanmıştır. 5 yılda toplam 5000 aday bu amaçla eğitilmiştir.

şangay eyaletinde yukarıda ifade edildiği şekilde daha çok okul merkezli gözlem ve araştırmaya dayalı bir ğretmen mesleki gelişim anlayışı hkimdir.

2.4. Modelin Teorik Dayanakları

Araştırma; ilgili literatür, dünyadaki başarılı uygulamalar ve Türkiye'deki mevcut sorunlar bağlamında oluşturulmuş bir model temeline dayanmaktadır. Bu model yukarıda sayılan noktalara temas ettiği yönleri aşağıda değerlendirilecektir.

Öncelikle modelin okul temelli ve sürekli olması yönünü mesleki gelişime yönelik dünyadaki örnek uygulamalar ve hakim paradigma desteklemektedir. Okul temelli mesleki gelişim (OTMG) modeli, dünyada birçok ülke tarafından denenmiş ve halen uygulanmakta olan bir modeldir ve mesleki gelişimde güncel ve etkili paradigma bu yöndedir. Özellikle, mesleki gelişim çalışmalarının okul ortamında olmasıyla okulun amaçlarına uygun ve doğrudan ğrenci performansına dönük çalışmalar yapma imkânı sunması ve öğretmenlerin kendi mesleki gelişim planlarını yapmalarına imkân sunması yönüyle önem arz etmektedir. Mesleki gelişimin bir süreç olması ve süreklilik arz etmesi de bu konudaki önemli noktalardan biridir. Zaten mesleki gelişimin sürdürülebilir bir süreç olması ve sürekliliğin sağlanması da ancak okul temelli yaklaşımla sağlanabilir (Guskey, 1994; Owen, 2003; MEB, 2008; Sparks ve Hirsch, 2000, Bümen vd., 2012; Sparks ve Loucks-Horsley, 1989; Abazaoglu, 2014).

Modeldeki yaklaşımın ihtiyaç odaklı olması yönü de yetişkin eğitim kuramlarıyla birebir örtüşmektedir. nk birer yetişkin olan öğretmenler, öğrenme ihtiyaçlarında çocuklardan farklı olarak, seçici ve sorun zmeye yönelik bir yaklaşım içerisindedirler (Zmeyov, 1998). Aslında günümüzde gittikçe tüm yaş grupları için geçerli olmaya başlamakla birlikte, özellikle yetişkinler için bilinmesi gereken önemli bir nokta da öz-yönelimli öğrenmedir. nk yetişkinlerde öğrenmenin %70'nin bizzat kişinin kendisi tarafından başlatıldığı ifade edilirken; araştırmalar da yetişkinlerin kendi planladıkları öğrenme etkinliklerine %90 oranında katıldıklarını göstermektedir (Tercan, Uysal ve Horzum, 2014; Tough, 1971).

Modeldeki; okul ortamında, küçük gruplar halinde, etkileşimli mesleki gelişim çalışmalarının (seminerler) yapılması yönüne ilişkin teorik dayanak ise, Mackenzie'in 2. Modeli olan Türbin Yaklaşımı gösterilebilir. Bu şekilde çok yönlü, dinamik ve etkileşimli bir yaklaşımla, pratikte pozitif yönde değişiklikler elde etmek mümkün olabilmektedir (Ling ve Mackenzie, 2001, Abazaoğlu, 2014). Ayrıca Mayers'ın sıraladığı nitelikli mesleki gelişim programlarında bulunması gereken özelliklerden biri olan “Tüm katılımcılara aktif katılımlı öğrenme fırsatları sunması” da modelin bu yönünü desteklemektedir (Abazaoğlu, 2014: 11).

Modeldeki danışman desteğine ilişkin teorik dayanaklar da mevcuttur. Sparks ve Loucks-Horsley (1989), etkili mesleki gelişim özelliklerini sıralarken “Talep durumunda sürekli yardım ve destek sağlanması” gerektiğini ifade etmektedir. Guskey (1994) de mesleki gelişimin temel bazı kurallarından bahsederken “Çalışanların uygulamalarını takip etmek, gerektiğinde destek sağlamak ve baskı uygulamak” kuralının modelin bu yönüne dayanak oluşturabileceği söylenebilir. Sparks ve Loucks-Horsley (2007), başarılı mesleki gelişim olan örgütlerin özelliklerini sayarken “Mesleki gelişim hedeflerinin izlenmesini desteklemek için bilgi ve uzmanlık gibi kaynaklardan sonuna kadar yararlanılması” gerekliliğine vurgu yapmaktadır. İhtiyaç duyulan bilgi ve uzman desteğinin sağlanmasının bir yolu da modeldeki Mesleki Gelişim Danışmanı uygulaması olabilir. Yine Sparks ve Loucks-Horsley (1989) tarafından ifade edilen beş mesleki gelişim modelinden biri olan ve öğretmenin iş başında gözlemlenip yönlendirilmesi ve ihtiyaç durumunda danışmanlık yapılması esaslarına dayanan “Gözlem / değerlendirme modeli” de bir uzman desteğini gerektirmektedir.

Modelin diğer bir yönü ise mesleki gelişim çalışmalarının üniversite (akademisyen) destekli olmasıdır. PISA'da başarılı birçok ülkede üniversiteler, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına aktif destek sağlamaktadır (Bakioğlu, 2013). Türkiye'de ise bu durumun bu anlamda istenilen düzeyde olduğu söylenemez. MEB ve yükseköğretim kurumları arasındaki eşgüdüm eksikliğine bağlı olarak, eğitim fakülteleri giderek milli eğitim sistemine yabancı ve uygulama ortamları olan okuldan ve sınıftan kopuk bir hale gelmekte ve eğitim sisteminin temel unsuru olan öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik yeterli düzeyde ve pragmatik bilimsel çalışmalar üretememektedir. MEB ise yükseköğretim kurumlarından gerek bilgi gerekse eğitici akademisyen noktasında yeterince faydalanamamaktadır (Özoğlu, 2010a: 31). Model

bu yönüyle de dayanağı olmakla birlikte, hem MEB (öğretmenler) hem de YÖK (akademisyenler) açısından alana önemli katkılar sağlayabilecek bir yapıda olduğu düşünülmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında, yapılan araştırmayla ilgili ulaşılabilen yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yönelik özet bilgilere yer verilmiştir. Araştırmayla doğrudan ilgili çalışma (mesleki gelişime yönelik model geliştirme çalışmaları) sayısı az olmakla birlikte, dolaylı olarak mesleki gelişime yönelik yapılan çalışmalarla ilgili bilgilere de araştırmanın bu kısmında yer verilmiştir.

Yurt içinde yapılan çalışmalar genel olarak daha çok mevcut durum tespitine yönelik betimsel çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalardan da anlaşıldığı üzere Türkiye’de henüz ciddi eleştirilere maruz kalan bir mesleki gelişim anlayışı mevcuttur. Yapılan çalışmaların çoğunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mevcut mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin olumsuz bir tutum içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yapılan çalışmalarda sıklıkla, bu eleştirileri destekleyecek betimsel veriler ortaya konularak eleştiriler ve öneriler ifade edilmektedir. Bununla birlikte mesleki gelişime ilişkin çözüm üreten ve uygulamalı olarak çözümleri ortaya koyan araştırmaların sayısı oldukça azdır. Mevcut çözüm odaklı ve uygulamalı araştırmalar da daha çok belli bir öğretmenlik alanı üzerine yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla mesleki gelişime ilişkin mevcut sorunlara çözümler sunacak (uygulamalı) model geliştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Yurt dışındaki araştırmalarda ise daha çok alternatif mesleki gelişim modellerine ilişkin değerlendirmeler ve mesleki gelişimin öğrenci başarısı ve okul kalitesine yönelik etkilerine ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Gelişim ve başarının artması ve eğitim ve öğretimin topluma yansıtılması yönüyle mesleki gelişime odaklanan yurt dışındaki çalışmalar, öğretmenin sahip olduklarını daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenciye ve oradan da topluma nasıl aktarılacağı üzerine alternatif arayışı içerisindedir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bulut'un (2015) "Bir Akademik Gelişim Modeli Tasarımı ve Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi" adlı doktora tezinde üniversiteler için bir akademik gelişim modeli geliştirilmiştir. Yükseköğretim için işlevsel bir akademik gelişim modeline rehberlik edecek ilkelerin geliştirilmesi amaçlanan araştırmada, geliştirilen ilkeler doğrultusunda akademik gelişim modeli tasarlayarak, tasarlanan modelin uygulanabilirliğini test etmek de hedeflenmiştir. Çalışma ölkemizde akademik gelişimin dünyada kabul edilen şekliyle kavramsallaştırıldığı ve bu alanda yapılan ilk uzamsal ve açımlayıcı araştırma olması nedeniyle önemli olduğu düşünölmektedir. Araştırmanın temelini oluşturduğu faydacı ve yorumlamacı paradigmaları gereği çalışmada Tasarım Tabanlı Araştırma (TTA) yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma kapsamında tasarlanan Akademik Gelişim Modeli (AGM) toplam iki defa uygulama, değerlendirme ve yeniden uygulama döngülerinden oluşan sürece tabi tutulmuştur. AGM'nin etkililiğini değerlendirme süreci katılımcı algıları, katılımcı öğrenmesi, kurumsal destek ve katılımcıların yeni bilgileri kullanma yeterliği gibi dört boyuta dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Veriler veri eşitilmesi ilkelerine dayalı olarak toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda akademik gelişim modeli tasarımına rehberlik edebilecek 10 ilke geliştirilmiştir. Bu ilkeler doğrultusunda bir akademik gelişim modeli taslağı da geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra üniversitelerde akademik gelişimin başarısını etkileyen etmenler ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda politika yapıcılar, araştırmacılar ve uygulayıcılara öneriler geliştirilmiştir.

Genç (2015) tarafından yapılan "Mesleki Gelişim Seminer alışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi Örneklemi" isimli yüksek lisans tezinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, sene başı ve sene sonunda gerçekleştirilen mesleki gelişim seminer çalışmaları hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nitel verileri görüşme, nicel verileri ise araştırmacılar tarafından hazırlanmış "Mesleki Gelişim Seminer alışmalarını Değerlendirme Envanteri" ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre, genel anlamda mevcut mesleki gelişim seminer çalışmalarının amaca uygun, etkin ve

verimli bir şekilde gerçekleştirilmediği ve bunun temel bazı nedenlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu temel nedenler: Mesleki gelişim seminerleri içeriklerinin öğretmen ihtiyaçlarına karşılık gelmemesi; seminerlerde iletişimin tek taraflı olması sebebiyle seminerlerin pratik olmaktan çok teoriğe dayalı olması ve yöntemin uygulamalı öğrenmeye imkân vermemesi; sunumu yapan bazı eğitimcilerin etkili sunum yapma becerilerine sahip olmaması; öğretmenlerin geçmişe dönük olumsuz seminer tecrübelerinin öğretmenlerde umutsuzluk ve isteksizlik oluşturması; bu bağlamda seminerlere yönelik algının “zaman kaybı” niteliğinden öteye gidememesi, şeklinde sıralanabilir. Araştırma sonunda bu sorunlara çözüm getireceği düşünülen öneriler sunulmuştur.

Abazaoğlu (2014) tarafından yapılan “Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları” isimli çalışmada çeşitli dünya ülkelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme sistemleri, öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilmesi, atanması ve öğretmenler yönelik mesleki gelişim uygulamalarına yönelik politikalar incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinde, farklı öğretmen yetiştirme modellerinin birlikte benimsendiği, öğretmen adaylarının fakültelere ve öğretmenlik programlarına seçiminde ulusal sınavların yanında öğretmenlik becerilerini ölçen yazılı, mülakat ve performans sınavlarının uygulandığı görülmektedir. Ayrıca genel olarak ülkelerin hizmet öncesi eğitimin uygulamalarında pratik ve teorik dengenin kurularak yoğun bir uygulama eğitiminin verildiği öğretmen eğitimi uygulamaları tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu ülkelerde hizmet içi ve mesleki gelişim eğitimi çalışmalarına da önem verildiği tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen veriler ışığında “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Sistemi” üzerine bir model önerisi sunulmuştur.

Durmuş (2013) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde de mevcut mesleki gelişim çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri ele alınmıştır. Araştırma daha önce mesleki gelişim çalışmalarına katılmış 20 öğretmenle yapılan nitel bir çalışmadır. 23 soruluk bir formla öğretmen görüşleri toplanmış ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen görüşlerine göre uygulanmakta olan mesleki gelişim faaliyetlerinin içerik olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamadığı, bundan dolayı içeriğinin planlanmasında öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiği, okul

merkezli çağdaş mesleki gelişim faaliyetlerinin (okullarda yapılan seminerler) verimli bir şekilde yapılmadığı ve bunların amaca uygun bir şekilde değerlendirilmediği; uzaktan eğitim ile yapılan mesleki gelişim seminerlerinin yararlı olmadığı; hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin entelektüel gelişimini ve liderlik yönlerinin gelişimini sağlamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonunda, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının; planlama, içerik, uygulama ve katılım yönünden düzenlenmesi önerilmiştir.

Kanadlı (2012) tarafından da “Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Bir Mesleki Gelişim Programının Etkililiğinin İncelenmesi” isimli bir doktora tezi yazılmıştır. Yapılan bu çalışmanın amacı, öğretmenlere sınıf içinde öğretmen-öğrenci rolleri ile ilgili formatör öğretmenler tarafından verilen Mesleki gelişim programının etkililiğini değerlendirerek öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ve öğrenci ürünlerine katkısını belirlemektir. Bu çalışma bir vaka incelemesidir ve iki formatör öğretmen ile üç katılımcı fen ve teknoloji öğretmenin sınıf-içi uygulamaları bu çalışmanın araştırma konusudur. Bu çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın birinci aşamasında akademisyenler tarafından formatör öğretmenler yetiştirilmiş; ikinci aşamasında ise formatörler katılımcı öğretmenlere sınıf içerisinde hangi tür beklentileri oluşturmaları gerektiği ile ilgili yaklaşık 3 hafta süren bir eğitim vermiştir. Bu eğitimde öğretmenler sınıf-içi normlar ile ilgili teorik ve uygulamaların yer aldığı derslere katılmışlardır. Sonrasında öğretmenler kendi sınıflarında uygulama yapmışlar ve bu sınıf-içi uygulamalar bir video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde tümdengelim ve söylem analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitimden önce genelde öğretmen-merkezli inançlara sahip oldukları, eğitimden sonra ise sınıflarında öğrenci-merkezli inançlar oluşturmaya çalıştıkları; Eğitim öncesi ve sonrası öğretmen söylevleri incelendiğinde, eğitim öncesi otoriter söylemin sınıf ortamında yoğun bir şekilde kullanıldığı, eğitim sonrasında ise diyalojik söylemlerin daha sıklıkla kullanıldığı gözlemlendiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, diyalojik söylemin yoğun olduğu sınıf ortamında, öğrencilerin derslere bireysel olarak katılmayı tercih ettikleri, fikirlerini gerekçelendirdikleri ve alternatif cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu sınıflarda, öğrenci konuşma sürelerinde bir

artışın ve buna paralel olarak öğretmen konuşma süresinde ise bir azalmanın olduğunun gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Kokoç (2012) da “Karma Mesleki Gelişim Programı Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Deneyimleri Üzerine Bir Çalışma” isimli yüksek lisans tezinde; Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) odaklı karma mesleki gelişim programının ilköğretim sınıf öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan bilgisi gelişimine etkisini incelemek, TPAB gelişim süreçlerinin nasıl değiştiğini ve ilgili süreçteki deneyimlerini ortaya koymak ve sınıf öğretmenlerinin ilgili programa ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada; birincil bir veri setine dayandırılan bir araştırmada diğer bir veri setinin destekleyici, ikincil rol üstlendiği karma araştırma gömülü deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşaması; tek grup ön test-son test deneysel deseni kapsamaktadır. Araştırmanın katılımcıları, Trabzon ilinde bulunan farklı ilköğretim okullarında görev yapan 24 sınıf öğretmenidir. Bu araştırma; ölçek geliştirme, tarama ve karma deneysel model olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Karma mesleki gelişim programı çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler; alan uzmanlarının katılımıyla yüzyüze ve çevrimiçi yürütülmüş, web 2.0 paylaşım ortamı (Facebook grubu) ile desteklenmiş ve katılımcılara süreç boyunca sürekli destek sağlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgular katılımcıların TPAB bileşenlerinin tümüne ilişkin algılanan bilgi düzeylerinde etkili ve anlamlı artış meydana geldiğini, nitel bulgular ise katılımcıların TPAB gelişimine ilişkin göstergeleri karşılayan bilgi, beceri ve eylemleri yansıttığını ve yürütülen karma mesleki gelişim sürecine ilişkin katılımcı düşüncelerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda; ilgili alan uzmanlarının aktif rol aldığı, araştırmacıların ve BÖTE mezunu öğretmenlerin mentör rolü üstlendiği, yeterli teknolojik donanıma sahip eğitim ortamlarında uygulamaya dayalı karma mesleki gelişim programlarının düzenlenmesiyle sınıf öğretmenlerinin TPAB gelişimlerinin sağlanabileceği ve TPAB göstergelerini karşılayan deneyimler yaşanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bümen vd. (2012) tarafından yapılan “Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler” isimli çalışmada son 10 yılda konuyla ilgili yayınlanan makaleler, doktora tezleri ve geniş çaplı raporlar irdelenerek öğretmenlerin etkili mesleki gelişimi ele alınmış, ülkemizdeki sorunlar değerlendirilerek çeşitli öneriler sunulmuştur. Çalışma sonucunda geleneksel kurs ve

seminerlerin kuramsal ağırlıklı, bağlamdan koparılmış, izleme ve geribildirim sunmayan, didaktik bir tarzda yürütüldüğünden etkisiz olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda ciddi ve köklü bir dönüşüme gereksinim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son yıllarda bu gereksinimin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da hissedildiği, konuyla ilgili çalışmaların arttığı, bir uyanışın başladığı ifade edilmektedir.

Kaya ve Kartallıoğlu (2010) tarafından yapılan “Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri” isimli çalışmada öğretmen yeterliklerine dayalı olarak geliştirilen Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeline yönelik pilot uygulamalarda görev alacak Ankara, Bolu, Hatay, İzmir, Kocaeli, ve Van İlindeki Ortaöğretim kurumlarında görev yapan koordinatörlerin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme aracı ile okul koordinatörü (yönetici) ve koordinatör öğretmenlerle (öğretmen) yapılan görüşmeler neticesinde toplanmıştır (n=66). Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda; genel olarak OTMG Modelinin bireysel ve mesleki gelişime katkı sağladığı ve bilimsel temellerinin, kılavuzunun olması, ortak hedefe yönlendirmesi, planlı ve sistematik olması gibi nedenlerden dolayı modelin yapısının güçlü olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra evrak fazlalığı, zaman, maddi sıkıntı gibi konular hem modelin zayıf yönlerinde hem de öğretmenlerin güçlük çekebileceği konularda ifade edilen ortak noktalardır. Ayrıca çalışmada karşılaşılabilecek engellerden birisinin de OTMG modelinin benimsenmesi, içselleştirilmesi olduğu dile getirilmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Darling-Hammond (2000), “Öğretmen Kalitesi ve Öğrenci Başarısı” isimli çalışmasında öğretmen kalitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye bakmıştır. Eyaletlerin politikaları, yapılan örnek olay çalışmaları, okul araştırmaları ve ulusal değerlendirme eğitim ilerleme raporlarını veri olarak kullanan araştırmacı, tüm verilerden ulaştığı sonuca göre öğretmen kalitesini arttırmaya yönelik yatırım politikalarının öğrenci performansındaki gelişimlerle ilişkili olabileceğini ifade etmektedir. Nicel verilerden de öğretmen eğitimi ile öğrencilerin okuma ve matematik

başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen eğitimine ilişkin politikaların öğretmen kalitesinin önemli bir belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hargreaves (2000), “Mesleki gelişimin dört evresi ve mesleki öğrenme” isimli çalışmasında, mesleki gelişimin dört evre geçirdiğini ve günümüzde ise bu dört evredeki uygulamaların birlikte kullanıldığını ifade etmektedir. Bu dört evreyi, hazırlık evresi, özerk evre, meslektaş desteği evresi ve postmodern evre olarak ifade etmektedir. Fakat tüm bunların üzerinde araştırmacının ulaştığı sonuç, halkın eğitimi ve dönüşümü için daha geniş bir sosyal hareket sağlayacak bir mesleki gelişim anlayışının olması gerektiğidir. Araştırmacı, teoriyle pratiğin birbiriyle örtüşmesi ve teorinin pragmatik yönlerinin olması gerektiğini savunmaktadır. Bunun da öğretmenlerin kalıplarını kırarak, halka daha açık ve erişilebilir bir pozisyona gelmeleriyle, pragmatik ve topluma yansımaları olacak bir anlayışla hareket etmekte olabileceğini ifade etmektedir.

Hunzicker (2010), “Etkili Mesleki Gelişim Özellikleri: Bir kontrol listesi” isimli çalışmasında, etkili mesleki gelişim özellikleri üzerine geçmişte yapılan çalışmaları özetleyerek, okul liderleri için, öğretmenlere öğrenme fırsatları ile ilgili seçenek sunarken kullanabilecekleri bir kontrol listesi sunmaktadır. Ulaşılan sonuçlara göre, etkili mesleki gelişim; destekleyici, işe yerleşik, öğretim odaklı, işbirlikçi ve sürekli olması gibi özellikleriyle öğretmenleri mesleklerine bağlar. Bu özelliklerin rehberlik ettiği yöneticiler, tüm öğretmenleri için etkili öğrenme fırsatları sağlayabilecektir.

Bleicher (2014), “Mesleki Öğrenme İçin İşbirlikçi Bir Eylem Araştırması Yaklaşımı” isimli çalışmasında, mesleki gelişimin; öğretmenlerin öğrenme temellerinde, uygulama ve inançlarında değişim oluşturan aktif bir öğrenme rolünün vurgulandığı mesleki öğrenme kavramı yönünde bir değişim gösterdiğini ifade etmektedir. Bir eylem araştırması modelinde olan araştırma 4 temel bileşen içermektedir. Motivasyon, bilgi, harekete geçme ve yansıtma olarak belirlenen 4 bileşen bir döngü halinde birbirlerini destekleyen unsurlardır. Araştırmacı, ilköğretim ve lise öğretmenlerine eylem araştırması şeklinde uygulanan bu çalışmanın, öğretmenlerin uygulamalarında olumlu değişimler ortaya çıkardığını ve bu dört unsurun mesleki öğrenme planlayıcıları için bir çerçeve sunabileceğini ifade etmektedir.

Price (2008) “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri ve Mesleki Gelişimin Okul İklimine Etkisine Yönelik Öğretmen Algıları” adlı doktora çalışmasında sınıf yönetimini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim çalışmalarıyla, öğretmen öğrenci ilişkisi arasında nasıl bir ilişki olduğunu, mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin okul iklimi ve öğrenci- öğretmen ilişkisi üzerine algılarını ne derece etkilediğini ve sınıf yönetimini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim çalışmalarının, öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi yöntemlerini ne derecede etkilediğini bulmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenler mesleki gelişim aktivitelerinin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerini artırmada başarılı olduğuna inanmaktadırlar. Mesleki gelişim aktivitelerine katılan öğretmenler olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi geliştirmek için daha fazla çaba harcamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler mesleki gelişim aktivitelerinin ister yeni stratejiler sunsun, ister kullanmakta oldukları stratejileri geliştirmeye yönelik olsun, sınıf yönetimini geliştirmede yararlı olduklarını düşünmektedirler.

Ruberto (2003) ABD’de yaptığı “Kıdemli Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Araştırılması” isimli doktora çalışmasında, öğretmenlerin genel anlamda mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin olumlu bir tutum içerisinde oldukları, genellikle katıldıkları mesleki gelişim çalışmalarının yararlı, ilgili, konuyla alakalı ve problemlere çözüm sağlayacak nitelikte öğretimsel beceriler kazandırması durumunda, mesleki gelişime yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını ve öğretim becerilerinin sürdürülüp, korunması için bu etkinliklerin gerekli olduğuna yönelik görüşlerin ağır bastığı aktarılmıştır.

Evans (1998) “Henrico Bölgesinde Devlet Okullarında Çalışan Lisanslı Personele Yönelik Okul Mesleki Gelişim Planına İlişkin Öğretmenlerin Tutumları” isimli çalışmasında dört farklı seçeneğe (yapılandırılmış gelişim, bireysel gelişim, meslektaşlarla ortaklık ve akran gelişimi) Henrico Bölgesi Mesleki Gelişim Planına ilişkin öğretmenlerin görüş farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Toplam 58 okulu (39 ilköğretim okulu, 9 ortaokul ve 10 lise) kapsayan ve 574 öğretmenin katıldığı araştırmada öğretmenlerin, sürekli mesleki gelişim fırsatlarına göre, yapılandırılmış gelişim ve meslektaşlarla ortaklık mesleki gelişim etkinliklerinden büyük ölçüde daha fazla memnuniyet duydukları ortaya çıkmıştır. Genel olarak seçtikleri mesleki gelişim türüne bakılmaksızın, ilköğretim öğretmenlerinin ortaokul

ve lise öğretmenlerine göre mesleki gelişim etkinliklerinden daha fazla memnuiyet duydukları sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma modelinin tanıtılması, çalışma grubu, çalışma alanı, veri toplama araçları ve yöntemleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada Tasarım Tabanlı Araştırma (TTA) yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada TTA'nın seçilmesi araştırmanın özüne en uygun yöntemin bu olmasından kaynaklıdır. Araştırmacı tarafından ilk aşamada, problemin belirlenmesi ve çözümü ile ilgili aşamalar genel hatlarıyla tespit edildikten sonra bu araştırma için en uygun yöntemin TTA olduğuna (uzman* görüşleri de alınarak) karar verilmiştir. Araştırma yönteminin daha iyi anlaşılabilmesi için TTA ile ilgili genel bir çerçeve çizildikten sonra, araştırmada izlenen adımlar, sırasıyla anlatılacaktır.

3.1.1. Tasarım Tabanlı Araştırma (Design-Based Research)

Türkiye'de yeni sayılabilecek bir geçmişi olan bu yaklaşım dünyada Brown (1992) ve Collins (1992)'in çalışmalarıyla bilim dünyasında yaygın hale gelmeye başlamıştır (Sandoval ve Bell, 2004; Bulut, 2015; Design Based Research Collective, 2003). Farklı araştırmacılar tarafından küçük farklarla farklı isimlerle anılan bu yöntem için daha çok Tasarım Tabanlı Araştırma (Design-based research) ismi tercih

* Doç. Dr. Habib ÖZGAN ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet YAŞAR

edilmektedir (Wang ve Hannafin, 2005; Design Based Research Collective, 2003; Sandoval ve Bell, 2004; Herrington vd, 2007) TTA döngüsel olarak yapılan tasarım-analiz-yeniden tasarım süreçleri temelinde gerçekleşen, araştırmacı ve uygulayıcıları ve teoriyle pratiği bir araya getiren ve probleme yönelik çözümlerin sahada test edilmesine ve geliştirilmesine imkan sağlayan, eğitim öğretim çalışmalarının doğal ortamlarında izlenip, açıklanıp yine doğal ortamlarına uygun yaklaşımlar geliştirme temeline dayanan, esnek ve sistematik bir araştırma yaklaşımıdır (Shavelson vd., 2003; Wang ve Hannafin, 2005; Kuzu vd., 2011). TTA bir problemin tespiti ve tanımlanmasıyla başlayıp, ilgili literatür taramasıyla ortaya konulan bir tasarımın sahada geliştirilmesidir. TTA'da asıl amaç geliştirilen teorinin (tasarımın) uygulamada ne kadar karşılık gördüğü veya bir sebep sonuç ilişkisi içerisinde teorinin ne kadar iyi bir yordayıcı olduğunu tespit etmek değildir. TTA doğal ortam etkilerinden uzak olmayan bir ortamda uygulayıcıların da aktif katılım sağladığı bir geliştirme süreci olarak düşünülebilir (Van den Akker, 1999; Van den Akker vd. 2006). Hoadley (2005) TTA'yı açıklarken; dünyayı anlamak için değişikliklerle olayların temeline inme çabası olarak ifade etmiştir.

TTA eğitim araştırmalarında yenilikçi öğrenme ortamlarının oluşturulması, geliştirilmesi ve sürdürülmesi konusunda önemli fırsatlar sunan bir yöntemdir (Design Based Research Collective, 2003; Amiel ve Reeves, 2008). Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan yöntemlerdeki deneysel dayanakların az oluşu ve araştırmaların sahaya yeterince iç içe olmayışı güvensizliğe neden olmaktadır ve geleneksel araştırma yöntemlerinin gerçek hayata uyarlanabilirliği sınırlı orandadır. TTA bu anlamda alternatif olabilecek ve bu probleme çözüm getirebilecek niteliktedir (Levin ve O'Donnell, 1999; Amiel ve Reeves, 2008). Çünkü bu yöntemle araştırmalar hem pratik bağlamdan kopmamış olacak hem de deneysel delillerle donatılmış olacaktır. Eğitim araştırmaları bu sayede öğrenme olgusunun gerçekleştiği doğal ortamında yapılarak, problemlere çözüm sunma noktasında daha gerçekçi ve uygulanabilir sonuçlar ortaya çıkarabilecektir.

Tasarım tabanlı araştırmalarda tasarımın uygulamada başarısını etkileyebilecek birçok bağımsız değişkenden söz etmek mümkündür. Bunlardan özellikle şunların göz önünde bulundurulması faydalı olacaktır (Collins vd. 2004):

Uygulama alanı: Tasarımın yapılacağı ortam şartları dikkate alınmalıdır.

Öğrenenlerin doğası (kişisel özellikleri): Uygulama yapılacak grubun özellikleri, yapılacak tasarımda göz önünde bulundurulması gerekir.

Uygulama için gerekli kaynak ve destekler: Uygulama sırasında ihtiyaç duyulacak kaynak ve desteklerin sağlanması hususu dikkate alınmalıdır.

Mesleki gelişim: Uygulamaya katılacak öğretmenlerin mesleki gelişim yeterlikleri dikkate alınmalıdır.

Mali gereksinimler: Uygulama sırasında ihtiyaçları karşılayabilecek maddi imkanların durumu göz önünde bulundurulmalıdır.

Uygulama planı: Uygulama için ayrılacak zaman, süreç ve uygulamanın tanıtımı gibi konular dikkate alınmalıdır.

Tasarım sırasında bunların dikkate alınmasıyla süreç boyunca karşılaşılabilecek sürprizler en aza indirilebilir.

TTA 5 temel özellikle nitelendirilebilir (Wang ve Hannafin, 2005; Van den Akker, Gravemeijer, McKenney ve Nieveen, 2006):

Faydacı: TTA teori ile pratik arasında bir sinerji ortaya çıkararak araştırmacı ve uygulayıcıların birlikte ortaya çıkarabilecekleri ve sürdürebilecekleri fayda sağlayan sonuçların ortaya çıkmasını sağlar.

Kuram temelli: Tasarımın ilk adımı kuramsal temellere dayandırılmış bir tasarım ortaya koymaktır.

Etkileşimli, tekrarlı ve esnek bir süreç: TTA tasarım-analiz-yeniden tasarım süreçleri içerisinde uygulayıcılarla ve uygulama ortamıyla etkileşimli olarak ilerleyen, süreç içerisinde müdahalelerin yapılabildiği ve tekrarlanan bir yapı arz etmektedir.

Bütünleştirici: Araştırmacılar araştırmanın güvenilirliğini arttırmak ve araştırma gereksinimleri doğrultusunda farklı araştırma yöntem ve tekniklerini bir arada kullanabilirler.

Bağlamsal sonuçlar: Araştırma sonucunda sonuçların teori ve uygulamada araştırmacılar ve uygulayıcılara nasıl yol göstereceği konusunda, nasıl kullanılacağı konusunda ifadelerin açık ve belirgin olması.

TTA'nın gerçekleştirilme süreci özetle üç aşama olarak ifade edilebilir (Plomp, 2010; Reeves, 2006):

Ön araştırma: Literatür, taraması, saha incelemesi ve ihtiyaç analizi gibi çalışmalarla araştırmacı ve uygulayıcıların ortak görüşleri çerçevesinde problemin tespiti ve ilk tasarımın oluşturulması.

Uygulama: Geliştirilen ilk tasarımın sahada uygulayıcılarla birlikte uygulanması ve uygulama sırasında gerektiğinde (araştırmacı ve uygulayıcıların gerekli gördüğü durumlarda) müdahalelerle tasarımın sahada geliştirilmesi.

Değerlendirme: Uygulanan tasarımın toplanan tüm veriler ışığında değerlendirilmesiyle tasarımın yeniden şekillendirilmesi.

Bu aşamalar, kendi içinde daha da detaylandırılarak süreç daha açık bir şekilde ifade edilebilir.

TTA sürecinde yapılan araştırmadaki ihtiyaçlara göre birçok farklı veri toplama yönteminden (nicel, nitel, gözlem vb) bir arada faydalanılabilir. Araştırma süresi ve katılımcılar da yine araştırmaya göre şekillenmektedir. Bazen bir iki hafta yeterli olabilirken, bazen de ay ve yılı aşkın bir süreyi kapsayabilir. Tüm bunlar biraz da araştırmanın seyrine göre değişebilmektedir. Esnek bir yapıya sahip olan TTA sürecinde veri çeşitlenmesiyle araştırmanın güçlendirilmesi sağlanmalıdır.

3.2. Araştırma Süreci, Çalışma Alanı ve Çalışma Grubu

Araştırma, öğretmenlerin hizmet içinde okul temelli ve sürekli mesleki gelişimlerini sağlayacak bir model (tasarım geliştirme-uygulama-analiz-yeniden tasarım) geliştirme sürecidir. Süreç araştırmacı tarafından problemlerle ilgili sorunun algılanması ve problem alanıyla ilgili öğretmen ve okul yöneticilerinden görüş alma ve gözlemler yoluyla çalışmanın temellendirilmesiyle başlamıştır. Daha sonra konuyla ilgili literatür ve ilgili soruna eğilen çalışmalar incelenerek problem biraz daha somutlaştırılmıştır. Bu çerçevede sorunun bizzat araştırmacı tarafından da tespit edilmesi adına hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla problem tespiti ve ihtiyaç analizi yapılmıştır. 2015 Haziran ayında 8 farklı okuldan öğretmenlerin bir araya geldiği ve bir okulun konferans salonunda gerçekleştirilen bir hizmet içi eğitim seminerinde öğretmenlerin doldurduğu 24 formla problem

verilere dayalı olarak ortaya konulmuştur. Formları değerlendirilen 24 öğretmene ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de görülmektedir.

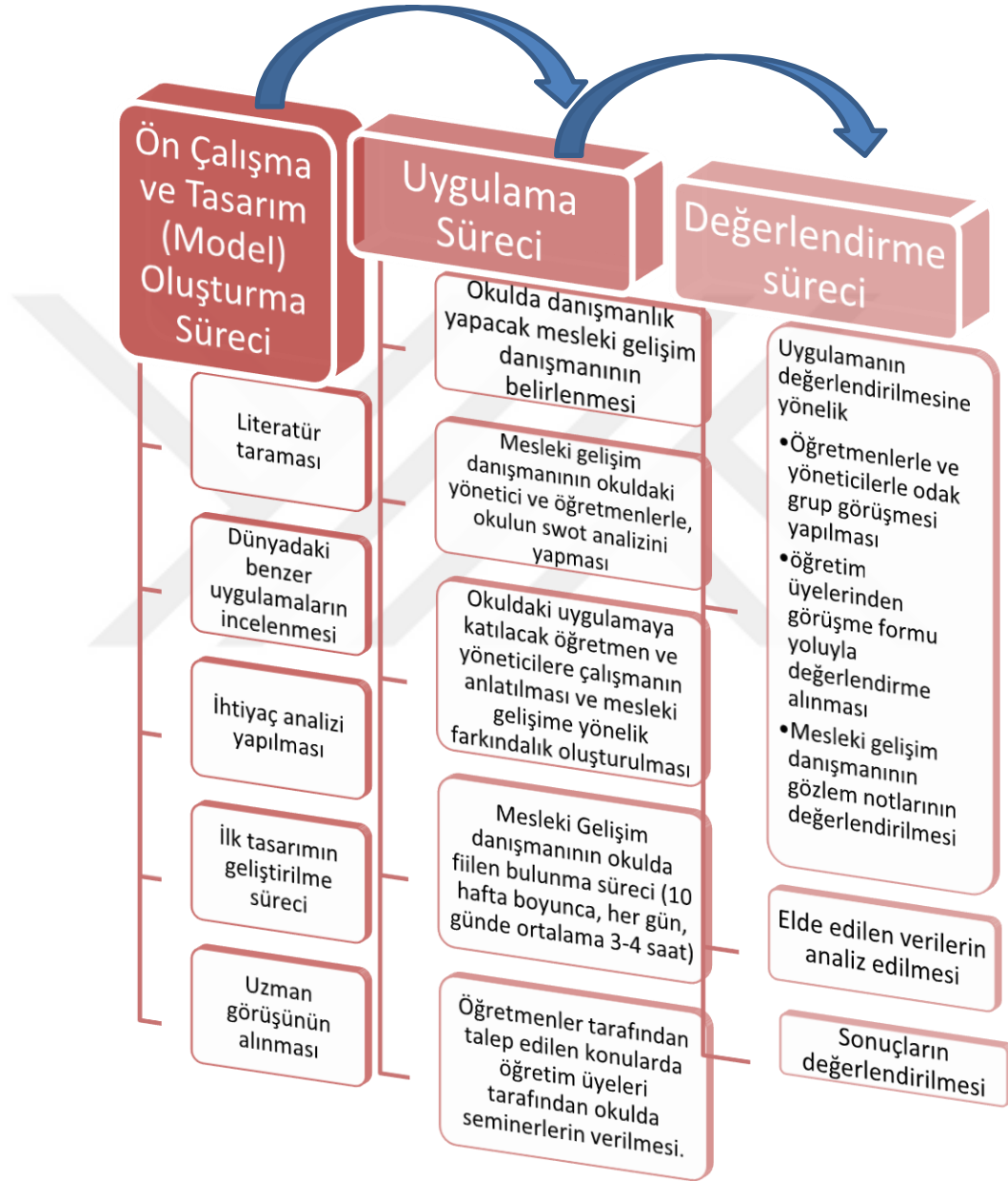
Tablo 3. 1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Okul Türü	Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Okul Türü
K1	Kadın	37	4	Lise	K13	Kadın	31	6	Ortaokul
K2	Kadın	29	4	Ortaokul	K14	Erkek	42	18	Lise
K3	Kadın	34	1	Ortaokul	K15	Erkek	32	3	Lise
K4	Kadın	23	1	Ortaokul	K16	Kadın	35	5	Lise
K5	Erkek	35	9	Ortaokul	K17	Erkek	35	7	Lise
K6	Erkek	35	13	Lise	K18	Erkek	39	8	Lise
K7	Erkek	45	18	Lise	K19	Erkek	42	18	Ortaokul
K8	Erkek	38	5	Lise	K20	Erkek	38	5	Ortaokul
K9	Kadın	40	?	Lise	K21	Erkek	33	10	Ortaokul
K10	Erkek	44	21	Lise	K22	Erkek	40	16	Lise
K11	Kadın	35	2	Lise	K23	Erkek	26	1	Lise
K12	Erkek	40	19	Lise	K24	Erkek	40	13	Lise

Daha sonra tespit edilen problemlerle ilgili farklı ülkelerdeki mevcut uygulamalar değerlendirilerek bir prototip tasarım geliştirilmiştir. Alan uzmanlarından (Doç. Dr. Habib Özgan, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yaşar, Yrd. Doç. Dr. Taha Yazar) alınan görüşler çerçevesinde prototip tasarım son şeklini almıştır.

Uygulama için yapılan araştırma sonucu, yöneticilerinin ve öğretmenlerinin tamamının araştırmaya katılmaya gönüllü olduğu tespit edilen 12 si öğretmen toplam 15 kişinin görev yaptığı Diyarbakır merkezine yakın bir köy okulu (İlkokul ve Ortaokulun bir arada olduğu bir okul) tespit edilmiştir. Araştırma sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için göz önünde bulundurulması gereken bağımsız değişkenler (Collins vd. 2004) dikkate alındığında seçilen okulun özellikleri bu anlamda araştırma sürecine uygun niteliklerde olduğu görülmektedir. Okulun Üniversiteye ve şehre yakın olması, öğretmen ve yönetici kadrosunun gönüllü olması tasarımın uygulama safhasını daha mümkün kılmaktadır. Özellikle, okul müdürünün ve diğer yöneticilerin inisiyatif alması gereken bir tasarım olması dolayısıyla bu şartları sağlayan bir yönetici kadrosuna sahip olan bu okul tercih edilmiştir. Okul müdürünün ve bir müdür yardımcısının yüksek lisans düzeyinde eğitim almış olması da bu anlamda avantaj sağlamıştır. Ayrıca gönüllü katılım esas olacağından bütün öğretmenlerin gönüllü katılımcı olduğu bu okul, tasarımla ilgili daha iyi sonuçlar

almak için daha elverişli olduğu düşünülmüştür. Okulun küçük olması ve sayının bu anlamda kontrol edilebilir olması araştırma için avantaj sağlamıştır. Araştırmanın uygulama kısmı 2015-2016 Eğitim Öğretim yılının ilk yarısında (toplam 10 hafta) gerçekleştirilmiştir. Araştırma için gerekli makamlardan resmi izinler talep edilmiş ve gönüllü katılım şartıyla izinler onaylanmıştır.



Şekil 3. 1: Araştırmadaki Tasarım Döngüsü

2015 Haziran ayının sonunda okullarda yapılan seminer döneminde araştırmacı tarafından okul ziyaret edilmiş, öğretmenlerin gönüllü katılımı

konusunda teyit alınmış ve araştırmayla ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra iki haftalık eğitim-öğretim yılı başındaki seminer döneminin (Eylül-2015) ikinci haftasında araştırmacı yine okulu ziyaret etmiş ve toplam 3 gün öğretmenlerle etkileşim halinde bulunmuştur. Bu 3 günlük süreçte, mesleki gelişimle ilgili farkındalık oluşturma ve uygulanacak mesleki gelişim modeliyle ilgili bilgilendirme içeren seminerler düzenlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerle birlikte okulun SWOT analizi yapılarak okul, öğretmen ve öğrencilerle ilgili fikir sahibi olunmuştur.

Eğitim-öğretim yılının ilk haftası ders programının yapılması ve fiziki ortamla ilgili çeşitli düzenlemeler devam ettiğinden okulun ikinci haftasından itibaren araştırmacı, modelin bir parçasını oluşturan “Okul Mesleki Gelişim Danışmanı (OMGD)” pozisyonunda okulda faaliyete başlamıştır. İlk olarak okulda Öğretim Üyeleri tarafından verilecek seminerler için, öğretmenlerden kendi talep ve ihtiyaçları çerçevesinde seminer konuları belirlenerek yazılı olarak iletmeleri istenmiştir. OMGD 10 hafta boyunca haftanın her günü (bazı istisna durumlar dışında) saat ortalama 10.00 ile 14.00 arası okulda zaman geçirmiştir. Bu süre zarfında öğretmenlerle, öğretmenler odasında, informal bir iletişim ortamında çeşitli konularda sohbet yoluyla paylaşımlar yapılmıştır. Bu süreçte öğretmenler ilk zamanlar (ilk 2-3 hafta) biraz daha mesafeli durmalarına karşın zamanla karşılaştıkları sorunlarla ilgili ve merak ettikleri konularda OMGD ile görüş alışverişinde bulunmuşlardır. Bu süreçte OMGD da öğretmen ve öğrencilere ilişkin gözlemlerde bulunmuş ve sürece ilişkin notlar almıştır. Aldığı notlarla ilgili gerekli görülen konularda öğretmen ve yöneticilere dönütler verilmiştir. Sürece yöneticiler de aktif olarak katılmışlardır. Bu süreçte öğretmenlerle zaman zaman toplantılar yapılmış, okul ve öğrencilerle ilgili görüş alışverişinde bulunulmuş ve alınan kararlara göre adımlar atılmıştır. Özellikle öğrencilerle iletişimin nasıl sağlanması gerektiği konusunda zaman zaman öğretmenlerden gelen talep doğrultusunda bazı teorik bilgiler aktarılmış ve bazı informal uygulamalar yapılmıştır. Yine öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu alınan ortak kararlar, daha çok pedagoji ağırlıklı kitaplar alınarak tüm öğretmenler tarafından okunarak karşılıklı paylaşımlar ve kitaplarla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Zaman zaman spesifik öğrenci problemleriyle ve karşılaşılan sorunlarla ilgili MGD’den destek alınmıştır.

Öğretmenlerden alınan talepler doğrultusunda belirlenen konularda, alanında uzman toplamda 5 farklı öğretim üyesi (biri seminer, toplam 5 seminer) belirlenen

günlerde okula gelerek öğretmenler odasında seminerler icra etmişlerdir. Seminerler sohbet havasında (öğretmenler odası kıvamında), soru cevap imkânının sunulduğu bir tarzda ve bazı küçük ikramlar (yiyecek-içecek) eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Seminerler öğretmenlerin ortak kararıyla belirlenip MGD'ye iletilen 5 konu kapsamında yapılmıştır. Seminer konularının tamamı pedagojik konulardır. MGD'nin de önerisiyle seminer konularının daha çok pedagojik konular olmasının isabetli olacağı kanaatine varılmıştır. Darling-Hammond (2000) da yaptığı çalışmada; öğretmenin yetenek ve zekası, mesleki kıdemi ve alan bilgisinin öğrenci başarısı üzerinde etkileri değişken ve zayıf iken; öğretim ve öğrenme bilgisi ile öğrenci başarısı arasında güçlü, tutarlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda konuların bu yönde seçilmesinin isabetli olduğu söylenebilir. Belirlenen 5 konu şu başlıklarla ifade edilmiştir:

- 1) Veli, öğrenci, idare üçgeninde öğretmenin rolü ve tavrı nasıl olmalı?
- 2) Öğretmenin sınıfta, okulda öğrencilerle iletişimi ve öğrencilere yaklaşımı nasıl olmalı?
- 3) Öğretmen olarak eksiklerimiz ve mevcut şartlarda yapabileceğimiz neler olabilir?
- 4) Öğrencilerin ilgisini çekmek ve başarısını arttırmak için öğretmen neler yapabilir, sınıf uygulamalarında ne gibi yöntemlere başvurmalıdır?
- 5) Öğrenci ve öğretmenlerin temel problemlerinden biri olan isteksizlik ve motivasyon eksikliği nasıl giderilebilir?

Belirlenen konulara dikkat edildiğinde yapılan SWOT analizindeki zayıf yönlerin dikkate alınarak konuların belirlendiği görülmektedir. Özellikle “velilerin ilgisiz olması”, “öğretmen kendilerini yeterince geliştirememesi ve okuma, araştırma yönlerinin eksik olması”, “öğrenci ve velilerde farkındalık eksikliğinin olması” (Ek 1, 147,148) gibi SWOT analizinde vurgulanan noktaların konu belirlemede göz önünde bulundurulması, belirlenen konuların isabetli olması ve çalışmanın amacına hizmet etmesi yönüyle önemlidir. Zaten SWOT analizinin temel amaçlarından biri, zayıf yönlerin belirlenip yapılacak uygulamanın ona göre şekillendirilmesidir.

MGD ve seminer için gelen öğretim üyelerinin ders gözlemi yapması ve gerektiğinde örnek ders anlatımı yapması da ilk tasarımda düşünülen yer alması düşünülen etkinlikler olmasına rağmen öğretmenlerin çalışma sürecince buna çok

sıcak bakmadıkları anlaşıldığından -TTA'nın sunduğu esnek yapı sayesinde- bu etkinlikler tasarımın uygulaması sırasında yer almamıştır. Fakat uygulamanın yıl boyu devam etmesi durumunda (ki uygulama sonunda yapılan odak grup görüşmelerinde yöneticiler, uygulama sonu itibariyle bu etkinliklerin yapılabileceği noktaya gelinmiş olduğunu ifade etmişlerdir) öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik farkındalıklarının artmasıyla bu etkinliklere sıcak bakacakları sonucu ortaya çıkmaktadır.

10 haftalık süre sonunda öğretmenlerden iki ve yöneticilerden bir grup olmak üzere toplam üç grupta odak grup görüşmesi yapılarak, süreç ve model değerlendirilmiştir. Ayrıca seminerleri icra eden öğretim üyeleriyle de seminerlerden sonra görüşme formuyla yapılan seminer ve model hakkında görüş ve değerlendirme alınmıştır.

Araştırmanın yapıldığı okul (ilkokul ve ortaokul) her sınıftan birer şubenin ve bir ana sınıfının olduğu bir okuldur. Okulda bir ana sınıfı öğretmeni, 4 sınıf (ilkokul) öğretmeni, 7 branş öğretmeni, 2 müdür yardımcısı ve bir müdür görev yapmaktadır. Okuldaki mesleki gelişim çalışmalarına bir branş öğretmeni dışında diğer tüm öğretmen ve yöneticiler katılmıştır.

Uygulama sonunda yapılan odak grup görüşmelerine de 3 yönetici, 1 ana sınıfı öğretmeni, 4 sınıf öğretmeni ve 6 branş öğretmeni olmak üzere 14 kişi katılmıştır. Katılımcılar için daha uygun olduğundan odak grup görüşmeleri sınıf ve branş öğretmenleri şeklinde gruplandırılmıştır. Yalnızca bir branş öğretmeni (programına daha uygun olduğu için) sınıf öğretmenlerinin olduğu gruba katılmıştır. Bu şekilde 5 branş öğretmeni bir grup, 1 ana sınıfı öğretmeni, bir branş öğretmeni ve 4 sınıf öğretmeni bir grup ve iki müdür yardımcısı ile müdür bir grup olmak üzere 3 grup halinde odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de görülmektedir.

Tablo 3. 2 Uygulamaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Kişisel Bilgileri

	Katılımcılar	Cinsiyet	Çalışma Yılı	Branş
1. Odak Grup	K1	Erkek	9	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
	K2	Erkek	8	Türkçe
	K3	Erkek	18	Fen Bilgisi
	K4	Kadın	17	Beden Eğitimi
	K5	Kadın	4	Sosyal Bilgiler
2. Odak Grup	K1	Kadın	8	Sınıf Öğretmeni
	K2	Erkek	12	Sınıf Öğretmeni
	K3	Kadın	10	Sınıf Öğretmeni
	K4	Kadın	16	Sınıf Öğretmeni
	K5	Kadın	1	Ana Sınıfı Öğretmeni
	K6	Kadın	12	İngilizce Öğretmeni
3. Odak Grup	K1	Erkek	16	Okul Müdürü
	K2	Erkek	16	Müdür Yardımcısı
	K3	Erkek	10	Müdür Yardımcısı

3.2.1. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü nicel araştırmalara göre değişiklik göstermektedir. Nitel araştırmalarda birçok zaman araştırmacı araştırma sürecinde aktif rol sahibi ve sürecin doğal bir parçası olmaktadır. Bu durumda araştırmacının nesnellığı ve tarafsızlığı ile ilgili kesin bir çözüm olmamakla birlikte okuyucuya araştırmacı ve araştırmacının araştırmayla olan ilgisi hakkında fikir vermesi anlamında araştırmacının betimlenmesi yararlı olmaktadır (Creswell, 2007).

Araştırmacı yüksek lisansını Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapmış ve aynı alanda doktora çalışmasını sürdürmektedir. 4 yıllık mesleki deneyime sahip olan araştırmacı özellikle mesleki gelişim çalışmaları ile ilgili tecrübe sahibidir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün talebi ve üniversitenin görevlendirmesiyle, bir ay boyunca Diyarbakır ilinin merkez ve taşra ilçelerinin tümüne gitmek suretiyle öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri icra etmiştir. Ayrıca il merkezinde zaman zaman eğitim öğretim yılı başında ve sonunda düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerinde eğitim görevlisi olarak görev almıştır. Bunun dışında da araştırmacı öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine ilişkin informal görüşme ve gözlemlerde bulunmuş ve konuya ilgi göstermiştir. Dolayısıyla araştırmacı bu deneyimleri ile araştırma hakkında önemli tecrübe, bilgi ve gözlemler edinmiştir. Bu çerçevede araştırmacı tarafından konu, sorunlu alan olarak algılanmış ve araştırma konusu olarak belirlenmiştir. Bundan sonra araştırmacı, araştırma

sürecinde izlediği aşamaları takip ederek araştırmayı tamamlamış ve sorunla alana ilişkin bir model ortaya koymuştur.

Araştırma sürecinde Mesleki Gelişim Danışmanı (MGD) olan rol alan araştırmacı süreç boyunca olabildiğince informal iletişim kanallarını kullanarak öğretmenlerin sevgi ve güvenini kazanmaya çalışmış ve benimsenme gayreti içinde olmuştur. Çünkü öğretmenler MGD'yi dışarıdan biri olarak gördükleri ve benimsemedikleri takdirde, gönüllü bir çalışma olan bu süreçte MGD ile sorunlarla ilgili ve destek talep etmek istedikleri konularda paylaşımda bulunmayacaklarından, bu durum çalışmanın amacına ulaşmasını mümkün kılmayacaktır. Özellikle ilk zamanlar daha mesafeli yaklaşan ve sorunlarını paylaşmayan öğretmenler, zamanla MGD'nin olumlu iletişim sergilemesiyle birçok konuda görüş alışverişinde bulunmaya başlamışlar ve zamanla okulun bir ferdi gibi benimsemişlerdir. Bu da çalışmanın başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynamıştır.

MGD, okulda bulunduğu süre zarfında ders aralarında ve ders dışındaki diğer zamanlarda öğretmenlerle, öğretmenlerin merak ettikleri ve ihtiyaç duydukları konularda informal bir görüşme ortamında görüş alışverişlerinde bulunmuş ve öğretmenlere olabildiğince motive etmeye gayret göstermiştir. Zaman zaman öğretmenlerin talepleri doğrultusunda bazı öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ilgili soruna ilişkin fikir alışverişinde bulunulmuştur. Bazen de sınıflara öğretmenle birlikte gidilmiş ve öğrenci öğretmen iletişimine yönelik, öğrencilere nasıl pozitif yaklaşılacağına ve öğrencilerin ilgilerinin daha iyi nasıl çekileceğine yönelik, MGD tarafından bizzat sınıfta uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerin, zaman zaman karşılaştıkları spesifik bazı öğrenci problemlerine nasıl yaklaşılacağı konusunda da destek talepleri olmuş ve MGD tarafından destek verilmiştir. Bazen de MGD öğrencilerle bizzat ilgilenmiş ve bu anlamda da öğretmenlere destek sağlamıştır. Öğretmenlerin de telkiniyle MGD'nin öğrencilerin nezdinde saygıdeğer bir pozisyonda yer almasıyla öğrenciler üzerinde etkili olmuş ve bu anlamda öğretmenlere destek sağlaması kolaylaşmıştır. Öğretmenler odasında birçok zaman sohbet havasında mesleki konularda olumlu tartışmalar yapılmış ve önemli farkındalıklar bu şekilde kazandırılmıştır. Öğretmenlerin ortak kararıyla yapılan kitap okuma etkinliği de bu tartışmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Süreç sonunda (öğretmen ve yöneticilerin de odak grup görüşmelerinde ifade ettikleri üzere) MGD'nin okulda zaman geçirmesi sonucu, okulda; öğrenci, öğretmen, idare

(yönetim) ve veli boyutunda olumlu bir atmosfer oluşmuştur. MGD'nin okuldaki faaliyetleriyle okuldaki tüm paydaşlar yaptıkları işin önemini daha iyi anlamasıyla, ciddi bir farkındalık oluşmuştur. Olaylara ve problemlere pozitif ve çözüm odaklı yaklaşımlar ağır basmaya başlamış ve bu durum olumlu bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşmasını sağlamıştır.

3.3. Veri Kaynakları ve Analizi

Araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olduğu için araştırma sürecinin tamamında bizzat aktif rol almıştır. Bu durumda olası yanlılık durumunu minimize etmek için veri çeşitlemesi yapılarak farklı zamanlarda farklı yöntemlerle veriler toplanarak bu veriler birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmada, gözlem notları, görüşme formu ve odak grup görüşmesi teknikleri kullanılarak farklı veri kaynaklarıyla veriler toplanmış ve birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırma nitel olarak desenlenmiş ve nitel veri kaynaklarıyla desteklenmiş bir araştırmadır. Nitel araştırma tekniklerinin öne çıkan özellikleri doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri analizinde içerik analizi ve betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu süreç Miles ve Huberman (1994)'nin önerdiği aşamalara göre yapılmıştır. Buna göre veri analiz süreci üç ana bölümden oluşur: a) Verinin işlenmesi, b) Verinin görsel hale getirilmesi, c) Yorumlama, karşılaştırma ve teyit etme. İçerik analizi ise dört aşamada yapılır: a) Verilerin kodlanması, b) Temaların bulunması, c) Kodların ve temaların düzenlenmesi, d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Nitel verilerin analizi konusunda farklı yaklaşımlar olmakla birlikte, uygulamalarda temel olarak verilerin ortaya çıkarılması ve temalandırılması ve bu temaların tablolar halinde sunulması (Creswell, 2003) konusunda görüşler birleşmektedir.

Verilerin kategorize edilmesinde alan yazın taramasından elde edilen ve aynı zamanda görüşme soruları olarak katılımcılara yöneltilen ifadeler çerçevesinde yapılandırılan sınıflandırma temel alınmakla birlikte, nitel araştırmanın doğası olan esnekliğe aykırı olan bu kategorik yapıya katı bir şekilde bağlı kalmak doğru olmayacağı için (Creswell, 2007), yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen

verilerden ortaya çıkan yeni tema ve kategoriler de bu süreçte değerlendirmeye alınmış ve gerektiğinde daha önce belirlenen kategorilerde değişikliğe gidilmiştir.

3.3.1. Görüşme Formları

Veri toplama sürecinin ilk ayağını ihtiyaç analizi oluşturmaktadır. Araştırmada tasarımı geliştirme sürecinde 24 öğretmenden görüşme formu yoluyla veri toplanmıştır. Bu aşamada mesleki gelişimle ilgili mevcut durum değerlendirmesi ve beklentilere yönelik 6 soru katılımcılara yöneltilmiştir. Formun hazırlanış aşamasında öncelikle literatürdeki benzer çalışmalardan faydalanılmış ve ilgili alandaki sorunlar göz önüne alınmıştır. Daha sonra bir grup öğretmenle bu konu hakkında ön görüşme yapılmış ve öğretmenlerin görüşleri de dikkate alınarak taslak form oluşturulmuştur. Uzman görüşü ve araştırmacının tekrar değerlendirmesi sonunda görüşme formu son şeklini almıştır. Bir hizmet içi eğitim seminerinde farklı okullardan öğretmenlerin bir araya geldiği bir okulun konferans salonunda 50 form öğretmenlere dağıtılmış ve formla ilgili kısa bir bilgilendirme yapılarak öğretmenlerden formu doldurmaları talep edilmiştir. 12 form boş olarak iade edilmiş 10 tane form ise geri dönmemiştir. 4 form ise özensiz ve ilgisiz bir şekilde doldurulduğundan değerlendirmeye alınmamıştır.

Okulda, öğretmenlerin belirlediği konular çerçevesinde öğretim üyeleri tarafından yapılan seminerlerden sonra, öğretim üyelerinden modelle ve seminerle ilgili izlenim ve değerlendirmelerini almak amacıyla 7 soruluk bir görüşme formuyla veri toplanmıştır. Görüşme formunun başına modelle ilgili yarım sayfalık özet bilgi verilmiştir. Modelle ilgili ayrıca seminerlerden önce ve sonra da öğretim üyelerine bilgi verilmiştir. Görüşme formu taslağı da modelin bir anlamda SWOT analizini yapacak şekilde sorulardan oluşturulmuştur. Taslak form seminere katılan öğretim üyelerinin görüşleri çerçevesinde bazı düzeltmelerle son halini almış ve öğretim üyeleri tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. Odak Grup Görüşmeleri

Araştırmanın temel hedef kitlesi olan öğretmenler ve uygulayıcı ve katılımcı pozisyonunda olan yöneticiler 10 haftalık süreç sonunda uygulanan modelle ilgili değerlendirme yapımları adına odak grup görüşmesine alınmışlardır. 2 öğretmen

grubu ve bir yönetici grubu olmak üzere 3 ayrı grup şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, birincisi 5 ikincisi 6 katılımcıdan oluşan iki ayrı grup halinde gerçekleştirilmiştir. Her iki odak grup görüşmesi de yaklaşık 130 dakika (her biri) sürmüştür. Yöneticilerin oluşturduğu grup ise 2 müdür yardımcısı ve bir müdür olmak üzere 3 kişiden oluşmaktadır. Bu görüşme de yaklaşık 115 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmeleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Merriam (2013: 92) tarafından görüşmeleri gerçekleştiren kişinin araştırma sürecine ve grup üyelerine yönelik yeterince bilgi sahibi olması önerilmektedir. Bu nedenle görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür.

Odak grup görüşmeleri derinlemesine bilgi edinilmek istenilen araştırmalarda tercih edilen yaygın bir yöntemdir. Odak grup görüşmesi sonucu elde edilen bilgiler grup üyelerinin ayrı ayrı görüşlerinin basit bir toplamı olarak düşünülmemelidir. Çünkü odak grup vasıtasıyla, bireyler birbirlerinin görüşlerinden destek alarak bireysel olarak ifade edemedikleri şeyleri daha kolay dile getirebilirler (Karasar, 2009: 167). Bu şekilde hem bireysel görüşmede bazı katılımcıların aklına gelmeyen hem de söyleyip söyleyememe konusunda kararsız kaldıkları bilgilerin ortaya çıkarılması daha kolay olmaktadır.

Odak grup görüşmesi katılımcı sayısı ile ilgili farklı düşünceler söz konusudur. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz (2011: 102), farklı araştırmacılar tarafından, katılımcı sayısının 4 ile 15 kişi arasında değişebileceği önerileri olduğunu söylerken, sayının az olması gerektiğini ve bu sayının 4-10 kişi arasında olmasının daha doğru olduğunu ifade etmektedir. Edmunds (2000) da grubun daha kolay kontrol edilmesi ve amaçlanan bilgilerin ortaya çıkması için katılımcılar arası etkileşimin makul düzeyde olmasının sağlanması adına kişi sayısının 10'u geçmemesini önermektedir. Kitzinger (1999, 8) ise literatürde 8-12 arası olarak ifade edilen sayının sosyal alan araştırmaları için yüksek bir sayı olduğunu ve ideal sayının 5-6 olmasıyla birlikte, bu sayının 3'e kadar indirilebileceğini ifade etmiştir. Bloor, Frankland, Thomas ve Robson (2001, 26) da kişi sayısını en az 3 en fazla 14 olarak ifade etmektedir. Türkiye'de de bu sayıyı destekleyen çalışmaya (3-4 kişi) rastlamak mümkündür (Kaya, 2011).

Görüşmelerin süresiyle ilgili de farklı düşünceler olmakla birlikte, Kitzinger (1994); 1970 ile 1980 arasında incelediği 52 farklı görüşmenin ortalamasının 2 saat olduğunu ifade etmektedir.

Konuyla ilgili derinlemesine ve detaylı bilgiler alınması dolayısıyla görüşmeler uzun sürmüştür. Odak grup görüşmeleri uzun sürmekle birlikte samimi bir havada gerçekleştiğinden katılımcılar sıkılmadan süreci tamamlamışlardır. Ayrıca oluşan samimi hava dolayısıyla katılımcıların duygularını daha açık, içten ve doğal bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların görüşlerine etki etmemek ve yönlendirmemek için görüşmeyi yöneten araştırmacı olabildiğince pasif durmaya ve müdahil olmamaya çalışmıştır. Ancak konuşmalar amaçtan uzaklaşınca araştırmacı dikkatli bir şekilde katılımcıları yeniden amaca yönlendirmiştir. Ayrıca katılımcıların konuşmalarının net olarak anlaşılmadığı durumlarda araştırmacı tarafından; katılımcıların ifade ettiği görüşler zaman zaman teyit edilmiştir. Bu şekilde ses kayıtlarının çözümlenmesi sırasında yanlış anlaşılma ihtimallerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Alınan ses kayıtları çözümlenerek içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Veriler analiz edilirken iki aşamalı bir kodlama sürecinden geçirilmiştir. Birinci aşamada veriler değerlendirici kodlamayla; olumlu, olumsuz ve öneriler şeklinde tasnif edilmiştir. İkinci aşamada verilerin kategorize edilmesinde tümevarımcı (inductive) yaklaşım esas alınmıştır. Bu durumda tema ve kategoriler araştırmacı tarafından verilerin kodlanmasıyla ortaya çıkarılmıştır (Saldana, 2009: 98-100). Katılımcıların ifade ettiği her bir görüşe diğer katılımcılar jest ve mimikleri veya sözlü olarak katılmışlardır. Katılımcılar diğer katılımcılardan farklı olarak belirtmek istedikleri noktaları da ayrıca ifade etmişlerdir.

3.3.3. Gözlem Notları

Araştırmacı araştırma sürecinin başından sonuna kadar süreçte aktif rol oynamıştır. Özellikle uygulama sürecinde bizzat uygulayıcı olarak rol almış ve tüm süreçte aktif gözlemci olarak yer almıştır. Bu sırada araştırmacının edindiği gözlemler, ulaştığı tespitler, aldığı dönütler ve informal iletişim ortamlarında gösterilen doğal tepkiler gözlem notları ile kayıt altına alınmıştır.

3.3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizinde genel temayül verinin anlamlı bölümlere ayrılması ve elde edilen bölümlerin veri içeriğini en iyi tanımlayacak şekilde isimlendirilmesi yolu ile kodlar elde edilmesidir. Daha sonra elde edilen kodlar

temalar, kategoriler ve alt kategoriler altında toplanır. Elde edilen tema, kategori ve kodlar ile bunlar arasındaki ilişkiler, görselleştirilerek sunulur (Creswell, 2003; Creswell, 2007). Araştırmada veri analizinde de benzer bir yol takip edilmiştir. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizi ve betimsel analiz tekniklerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Veriler ilk olarak alan yazın doğrultusunda hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular ışığında temalandırılmıştır. Odak grup görüşmelerinde ise temalar yine belirlenen görüşme formatına göre şekillenmekle beraber daha anlaşılır ve sistematik bir sunum için bazı temalar verilere göre şekillendirilmiştir. Daha sonra verilerin kodlanmasıyla ortaya çıkan kategori ve alt kategoriler şekillenmiştir. Yapılan kategorize işlemi tablo halinde sunularak görselleştirilmiştir. Daha sonra her tema ve kategoriye ilişkin değerlendirme ve yorumlar yapılarak katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Bütün araştırmalarda, etik çerçevesinde geçerli ve güvenilir bilgiler ortaya koyma amacı vardır. Araştırmaların tasarım ve uygulamasında gösterilen özen ve dikkat güvenirlilik için önemli bir kriterdir. Nitel araştırmalarda bu anlamdaki kriterler nicel araştırmalara göre önemli farklılıklar göstermektedir (Merriam, 2009). Nitel araştırmalarda nesnel doğruyu veya gerçeği yakalamak tam anlamıyla mümkün olmamakla birlikte, bulguların inanırlığını (geçerliğini) ve tutarlığını (güvenirliğini) arttırmak için bazı yöntem ve tedbirler söz konusudur. Veri çoklama, katılımcı teyidi, uzman incelemesi, denetleme tekniği, zengin ve yoğun tanımlama, azami çeşitlilik bunlardan bazılarıdır. Araştırmacının incelenen konuyla ilgili destekleyici alternatif verilere sahip olması ve ulaşılan sonuçların toplanan verilerle olan tutarlığı nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlikle ilgili temel hareket noktaları olarak anlaşılmaktadır (Merriam, 2009: 199-228; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Bunlar: Araştırma sürecinin detaylı anlatılması, araştırma yapılan ortamın ve katılımcıların tasviri, araştırmacının çalışmadaki pozisyonunun ayrıntılı açıklanması, araştırmanın kuramsal dayanaklarının ve veri toplama ve analiz yöntemlerinin detaylı bir şekilde

anlatılmasıdır. Veri analizi sırasında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak güvenilirlik arttırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada (araştırmanın geçerliği için yapılan) alan yazın incelemesinin yapılması, farklı zamanlarda farklı katılımcılardan görüşme formu ve odak grup görüşmeleri yoluyla veriler elde edilmesi, araştırmacının uzun süre araştırma sürecine bizzat dahil olup sürece ilişkin gözlemlerini yazılı kayıt altına alması ve elde edilen tüm verilerin büyük oranda birbirini desteklemesi önemli bir geçerlik (inandırıcılık) göstergesidir. Katılımcıların birbirinden haberdar olmadan ve bu anlamda bilgi paylaşımı yapmadan büyük ölçüde benzer noktalara temas etmeleri araştırmanın inanırılığını önemli ölçüde arttırmaktadır. Araştırmacının uygulama sahasında uzun süreli katılım ve gözlemi; katılımcılarla güven ortamının oluşması, katılımcıların gerçek düşüncelerini rahat ifade etmeleri ve doğal davranışlarını anlamında önemlidir (Creswell, 2007). 10 hafta boyunca (neredeyse) haftanın her günü birkaç saat araştırmacının okulda bulunması ve katılımcılarla etkileşim halinde bulunması bu yönüyle araştırmayı güçlü kılmaktadır. Araştırmacının süreç boyunca yaptığı gözlemlere ilişkin notlarında, katılımcılara ilişkin bazı durumların süreç sonunda yapılan odak grup görüşmelerinde katılımcılar tarafından (bu notlara ilişkin bilgileri olmamasına rağmen) teyit edilmesi; özellikle araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olma pozisyonuna ilişkin yansızlıkla ilgili inandırıcılığını arttırmaktadır. Örneğin araştırmacı gözlemlerinde özellikle bazı katılımcıların ilk zamanlar, okulda yapılan seminerlere katılımında biraz isteksiz ve mesafeli yaklaştıklarına ilişkin notlar almıştır. Odak grup görüşmesinde doğrudan böyle bir soru sorulmamasına rağmen katılımcılardan öğretmenlerle yapılan birinci odak grup görüşmesine ilişkin bulgularda K2 olarak kodlanan katılımcı “*Seminerlere katılıp katılmama konusunda, yani sıkıcı olacağını düşünerek açıkçası ilk başlarda biraz daha temkinli yaklaşıyordum...*” şeklinde duygularını ifade ederek araştırmacının bu tespitini teyit etmiştir. Ayrıca araştırma süreci boyunca (model tasarımında, veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde) uzman görüşüne başvurmak da önemli bir geçerlik göstergesidir.

Nitel araştırmalarda doğrudan genellenebilirlik amacı güdülmemekte, daha çok dolaylı bir şekilde genelleme yapılması söz konusu olabilmektedir. Bu araştırmada da yapılan, araştırmanın yapıldığı ortam, araştırmaya katılanların kişisel özellikleri ve araştırma sürecinin anlatılması araştırmanın genellenebilirliğine ilişkin

fikir verebilmektedir. Çünkü bu bilgilerin ifade edilmesiyle araştırmanın başka bir yerde hangi şartlarda ne gibi sonuçlar vereceği kestirilebilir. Araştırma sonucunda ortaya konulan ilkeler de araştırmanın genellenebilirliğine ilişkin fikir vermesi yönüyle önemlidir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında araştırmaya ilişkin toplanan verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin; Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı mevcut mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve mesleki gelişimlerine yönelik beklentilerine ilişkin bulgular.

Araştırmanın ilk adımlarından biri olarak öğretmenlerin; mesleki gelişime ilişkin algı ve beklentileri ve mevcut uygulamalara ilişkin değerlendirmelerine yönelik veri toplanmıştır. 6 soruluk bir görüşme formuyla (Ek 2) toplam 24 öğretmenden görüş alınmıştır. Bu veriler içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Verilerin kategorize edilmesinde tümevarımcı (inductive) yaklaşım esas alınmıştır. Bu durumda kategori ve alt kategoriler araştırmacı tarafından verilerin kodlanmasıyla ortaya çıkarılmıştır. Bu analize ilişkin kategori ve alt kategoriler Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1. Öğretmenlerin; Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı mevcut mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve mesleki gelişimlerine yönelik beklentilerine ilişkin bulgular

Kategori	Alt Kategori	Görüşler	Frekans
Mesleki Gelişimin Tanımı	Meslek ve Branşla İlgili Gelişim		10
	Sürekli Yenilenme ve Güncellenme		12
	Diğer		3
Mesleki Gelişimin Gerekliliği	Gereklidir	<ul style="list-style-type: none"> Gereklidir Kesinlikle gereklidir Gerekli fakat verimsiz 	22
	Gereksizdir	<ul style="list-style-type: none"> Bu şekilde gereksiz 	2
Mevcut Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi	Olumlu	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmenler arasında bilgi ve tecrübe paylaşım imkanı 	5
	Olumsuz	<ul style="list-style-type: none"> Ciddiyetsiz ve samimiyetsiz Konferans tarzının ve kalabalık grupların verimsizliği Sürekliliğin olmayışı Planlı olmayışı Uzman kişilerin olmayışı Zamanlama ve içerik problemleri 	23
Mevcut Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılmadaki İsteklilik	İsteksiz	<ul style="list-style-type: none"> Sadece imza atmak için gelenler Sadece ek ders ücreti almak için gelenler 	18
Mevcut Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Öğretmen İhtiyaçlarını Karşılama Durumu	Olumlu	<ul style="list-style-type: none"> Güzel ama yetersiz 	2
	Olumsuz	<ul style="list-style-type: none"> Verimsiz etkinlikler, Farklı etkinlikler olmalı Öğretmenlerin görüş ve ihtiyaçları dikkate alınmıyor 	22
Mesleki Gelişime Yönelik Öğretmenlerin Beklentileri		<ul style="list-style-type: none"> Akademisyenlerin destek vermesi 	3
		<ul style="list-style-type: none"> Beklenti yok, öğretmenler kendini eksiksiz görüyor 	2
		<ul style="list-style-type: none"> Neye ihtiyacımız olduğunu bilmiyoruz 	1
		<ul style="list-style-type: none"> Farklı etkinlikler 	13
		<ul style="list-style-type: none"> Gönüllü katılım 	18
		<ul style="list-style-type: none"> Konu ve içeriklerin güncellenmesi 	12
		<ul style="list-style-type: none"> Konuların belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinin alınması 	7
		<ul style="list-style-type: none"> Teknik destek ve materyal desteği 	2
		<ul style="list-style-type: none"> Online mesleki gelişim imkanları 	1
		<ul style="list-style-type: none"> Okulda mesleki gelişim imkanlarının sunulması 	5
	<ul style="list-style-type: none"> Seminerlerin yapılaş şekli ve yapıldığı yerlerin yeniden düzenlenmesi 	9	

Kategoriler incelendiğinde katılımcıların mesleki gelişimle ilgili tanımlamalarının, “Meslek ve Branşla İlgili Gelişim” , “Sürekli Yenilenme ve Güncellenme” ve “Diğer” olmak üzere üç alt kategori altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar yoğunlukla mesleki gelişimi literatürdeki tanımlamalara benzer şekilde tanımlamışlardır. Hatta katılımcıların çoğunluğunun geleneksel tanımlamadan ziyade yeni bakış açılarına uygun tanımlamalar yapmaları (Bümen vd., 2011) konuyla ilgili algılarının bu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu kategoriye yönelik bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Bir öğretmenin alanında kendini geliştirmek, daha iyi olmak amacı ile çeşitli aktivitelerle kalitesini artırma çabasıdır. (K3)”

“Yetersiz konularda kendini geliştirme. Sadece öğretim, bilgi boyutunda değil eğitim konusunda da yeterliliğe ulaşabilme. (K6)”

“Öğretmenin sürekli öğrenmeye açık olması ve bunu devam ettirmesi olduğunu düşünüyorum. Mesleki anlamda kendindeki eksikleri fark ederek, kendini devamlı yenilemesidir.(K11)”

“Mesleki alanda günün şartlarına uygun değişim ve gelişimi takip etmektir. Mesleki açıdan geçmişin birikimleri ile zaman koşullarını sentezleyip çağın ihtiyaçlarına göre değişimi ve gelişimi takip etmek. (K15)”

Katılımcılardan K21 ise “*Kesinlikle gerekli fakat hakkını vererek yapılmayan etkinlikler*” diyerek uygulamadaki aksaklığa da dikkat çeken bir tanımlama yapmıştır.

Mesleki gelişimin öğretmenler için gerekliliği konusunda öğretmenlerin tamamına yakını mesleki gelişimin öğretmenler için gerekli olduğunu farklı vurgularla savunmuşlardır. Bunların bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Kesinlikle gerekli fakat formatı albenili olmalı. (K7)”

“Kesinlikle gereklidir. Öğrencisinin kendisini geliştirmesini isteyen öğretmenler kendini geliştirmemektedir. Aynı yerde aynı bilgilerle sabit kalmaktadır. (K21)”

“Hızla gelişen dünyaya yabancı kalmamak anlamında mesleki gelişim etkinliklerinin gerekli olduğunu düşünüyorum.(K19)”

“Ülfe diye tabir edilen bir kavram vardır. Duyarsızlaşma dediğimiz bu durumun yaşanmaması için mesleki gelişim gereklidir.(K5)”

Mesleki gelişimin gerekli olmadığını savunan katılımcılar (K14, K16) ise mevcut uygulamalara ilişkin değerlendirmede bulunarak bu yönde görüş ifade etmişlerdir. Mesela K16: *“Şu haliyle oldukça gereksizdir. Hiçbir verimliliği yok. Bir şablon oluşturulmuş ancak içerik olarak oturtulmamış. Ne yapılacağı bilinmiyor gibi rastgele bir şeyler yapılıyor.”* şeklinde duygularını ifade etmiştir.

Bu durumda katılımcıların genel anlamda mesleki gelişimin öğretmenler için gerekli fakat mevcut uygulamaların buna karşılık gelmediği yönünde bir kanaatin ağır bastığı söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevcut mesleki gelişim uygulamalarının değerlendirildiği üçüncü kategoride olumsuz görüşlerin ağır bastığı görülmektedir. Olumlu görüş ifade eden birkaç katılımcı da aynı zamanda olumsuz yönlere de daha fazla vurgu yapmıştır. Bu kategoriye yönelik katılımcıların ifadelerinin bir kısmı şöyledir.

Olumlu ve olumsuz yönlerini birlikte ifade eden katılımcı düşüncelerini: *“Olumlu yönü şu ki, özellikle meslekte yeni olan bizlerin koca bir yılı değerlendirmemize ve kendimize yönelik bir özeleştiri yapmamıza fırsat vermesidir. Olumsuz yönü araştırmaların kaynaklardan derince araştırılması yerine çoğunlukla kişisel yargılardan, tavsiyelerden öteye geçememesidir. Bu da anlatılanların niteliğini değersizleştirip zaman zaman tartışmalara yol açabiliyor. Etkliliği konusunda olumsuz bir düşünce söz konusu. Doğrusu hemen hemen tabi ki hakkı verilmediği için hiç etkili bulmuyorum. (K4)”* şeklinde ifade etmiştir.

Olumsuz yönlerine vurgu yapan katılımcılar ise aşağıdaki şekilde düşüncelerini aktarmışlardır:

“Çok yetersiz buluyorum. Sene içerisinde daha sık planlı ve uzman kişilerce verilmesi gerektiğini düşünüyorum. (K13)”

“Etkinliklerin en büyük sıkıntısı kalabalıklara yapılması. Konferans tarzı etkinlikler faydasız olmaktadır. (K21)”

“Yetersiz anlamsız ve boş geçiyor karşılığı yok. (K24)”

“İçeriği çok boş, kâğıt olsun dosya dolsun mantığı egemendir. Formaliteler egemendir. İmza mekaniği ön plandadır. Öge ve anlama inilmeli. (K7)”

“Mevcut mesleki gelişim etkinlikleri öğretmeni geliştirmekten çok angaryaya dönüşmüştür. Sıkıcı, monoton, tekdüzelikten bir şey alınmamaktadır. (K20)”

“Yetersiz ve samimiyetten uzak buluyorum. Mesleki gelişim etkinlikleri pek ciddiye alınmadığından pek verim alınmamaktadır.(K15)”

“Mevcut mesleki gelişim etkinliklerinin faydalı olduğunu düşünmüyorum. Her şeyden önce bu etkinlikler yapılmış olmak için yapılıyor. Belli bir hedefi yok, kazanımlar belirsiz, ihtiyaca yönelik değil. Sene sonu ve sene başı itibarı ile yapılan etkinliklerde konunun uzmanı kişilerden yeteri kadar faydalanılmıyor. (K19)”

Katılımcılar mevcut mesleki gelişim etkinliklerinin birçok yönüyle problemleri olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılış şekli, konu ve içerik, planlama ve zaman, uzman kişi desteğinin olmayışı vb. birçok konuda eksiklerin olduğu ifade edilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin çok ciddi olumsuz bir algı içerisinde oldukları görülmektedir. Katılımcılarda, mesleki gelişim etkinliklerinin formalite olarak icra edildiği ve fayda ve samimiyetten uzak olduğu görüşünün ağır bastığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim etkinliklerine katılmadaki istekliliklerine ilişkin görüşlerinde açık bir şekilde isteksiz katılımın söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Bu soruya cevap veren tüm katılımcılar (18) öğretmenlerin etkinliklere isteksiz ve tamamen bazı zorunluluklardan dolayı katıldıkları yönünde görüş beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin mevcut etkinlikleri verimsiz ve kendilerine bir katkısı olmadığını gördüklerinden bu etkinlikleri angarya olarak kabul ettikleri verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Bu kategoriye ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Sıkıcı verimsiz olarak görülen ve pek çok kez içeriği doldurulmayan bu tür faaliyetlere katılım hususunda bir isteksizlik vardır. Bunu gidermek için ehil hocalarla farklı ortamlarda buluşmak gerekir. (K5)”

Birçok katılımcı, öğretmenlerin bir zorunluluğu yerine getirmek dışında bir amaçlarının olmadığını ifade etmiştir:

“Mevcut mesleki gelişim etkinliklerini öğretmenler zoraki ve sadece imza atmak mantığı ile katılmakta, verim almamaktadır.(K20)”

“Herkes isteksiz geliyor. (çünkü gereken önem verilmiyor) geç gelenler, sadece imza atıp gidenler vs. (K4)”

“Çoğu imza atıp gidiyor, ya da aşağıda oturup gidiyor. Okula gelip imza atıp etkinliğe katılmıyor. (K9)”

“İsteksiz ve ek dersi hak etmek için katılıyoruz. (K24)”

“İsteklilikleri oldukça az. Kendilerine ekstra bir yük olarak görüyorlar.(K11)”

“Öğretmenler katılmayı istemiyor. Tamamı ile angarya olarak görüyor. (K16)”

“Gereksiz bu vakti kendisi daha iyi değerlendirebilir. (K6)”

“Mesleğini seven öğretmenlerin bu etkinlikleri önemsedini görmekteyim. Ancak umursamaz öğretmenlerin daha fazla olduğunu da görmekteyim. (K17)”

Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı gibi öğretmenlerin bu konuda muzdarip olduğu ve zoraki katılımın söz konusu olduğu görülmektedir. Verimsiz ve zaman israfı olarak algılanan bu çalışmalara katılımı isteksizlik hali ifade edilen olumsuzlukların doğal bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üçüncü soruda değerlendirilen bir konu olmakla birlikte, bu soruda da mevcut mesleki gelişim etkinliklerinin ihtiyaca cevap verme durumu katılımcılara doğrudan sorulmuştur. Bu kategoride de açık bir şekilde mevcut mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap vermediği düşüncesi, katılımcıların görüşlerinde tespit edilmiştir. Olumlu görüş ifade eden iki katılımcı da *“Yapılanlar faydalı ama yetersiz. (K13)”* ve *“Verimli geçiyor ama daha verimli olabilir. (K12)”* şeklinde ifadeler kullanarak daha iyi olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Olumsuz görüşlerin bir kısmı şu şekildedir:

“Mevcut mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap vermemekte, sunumu yapanlar donanımsız ve hazırlık olmadan ve yeri çevresi ihtiyaca uygun olmadığından verimli geçmemektedir. (K20)”

“Mevcut olan bu yapı ne yazık ki istenilen, arzulanın etkinliği gösteremiyor. Kesinlikle hiçbir ihtiyaca cevap verilmiyor. Özellikle farklı branşların bir arada bulunması bu yararlı etkinliği kahvehanelere dönüştürüyor.(K4)”

“Mevcut haliyle, mevcut formatı ile anlamsız ve gereksiz. Zaman kaybı. (K7)”

“İhtiyaca cevap vermiyor. Nasıl yapılacağı konusunda öğretmenlere anket yapılmalı. (K21)”

“İhtiyaçların belirlenmesinde öğretmenlerden görüş alınması gerekiyor. Bu yapılmadığı için mesleki gelişim etkinlikleri ihtiyaca cevap veremiyor. (K19)”

“Verimli olduğunu düşünmüyorum. Farklı etkinliklerle verimli olabilir. (K1)”

Katılımcıların ifadelerinden de anlaşıldığı üzere mevcut mesleki gelişim etkinlikleri ihtiyaçlara cevap vermekten çok uzaktır. Seminerlerin yapılış şekli, yapan kişilerin niteliği, mekan ve öğretmen görüşlerine başvurulmaması gibi problemler bu durumun en önemli gerekçeleri olarak gösterilmektedir.

Katılımcıların mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin beklentilerini içeren son kategori ağırlıklı olarak diğer kategorilerde ifade edilen sorunların çözümüne yönelik beklenti ve önerileri içermektedir. Özellikle; konuların ve içeriğin güncellenmesi, pragmatik, pratik konu ve içeriklerin daha çok öncelenmesi, akademik desteğin sağlanması, farklı ve daha etkili etkinliklerin sunulması, mekan ve zamanla ilgili problemlerin aşılması gibi konulara yönelik beklenti ve öneriler ön plana çıkmaktadır. Bu kategoriye ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

“-Eğitim konusunda öğretmenlerde gerçekten bir farkındalık oluşturması

-Seminer sürecinde öğrenilen, farkındalık yaratan bilgilerin okulda etkili bir şekilde kullanılması (K11)”

Aslında öğretmenlerin kendilerini geliştirme noktasında istekli olduklarını fakat mevcut etkinliklerin buna cevap vermediğini bir katılımcı, *“Bence her öğretmen mesleki konuda kendini geliştirmek ve yenilemek ister. Bu tür çalışmaların artırılması daha planlı ve muhteva yönünden daha dolu olması gerekir. Yani yapmış olmak için değil, gerçekten faydalı olması için yapılmalı. (K13)”* ifadeleriyle aktarmıştır.

“Daha pratiksel uygulamaya yönelik seminerler. (K18)”

“Mesleki gelişim etkinlikleri bize eksik olduğumuz yönlerimizi tamamlama konusunda yardımcı olmalı. Bu tip seminerlerin sonundan somut olarak şu konudaki sorunuma çözüm buldum diyebilmeliyiz. (K19)”

“-farklı mekanlarda yapılmalı

-akademik katılım sağlanmalı

-güncel konular ele alınmalı

-sahadan toplanan veriler değerlendirilmeli

-tahsis edilen ek ders ve diğer giderler iyileştirilmeli

-mesleki gelişim konularının tüm öğretmenleri ve alanları dikkate alarak ortak konulardan seçilmesi

-seminerlerin vaaza dönüştürülmemesi gerekir. (K7)”

Akademisyen desteği gerekliliği vurgusu yapan bir katılımcı, *“Üniversitelerde alanlarında uzman kişilerden hem branş bazında hem eğitim bilimleri bazında yeni kuram ve konuların anlatıldığı eğitim programları bekliyoruz. Çeşitli etkinliklerle desteklenmesini istiyoruz. Eğitici sinema filmleri. (K16)”* şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

“Branşlarda yakın üniversitelerle yıllık işbirliği toplantıları (K22)”

Ayrıca bazı katılımcılar diğer katılımcılardan farklı bazı önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin; K8 *“Öncelikle çalıştığı okul, kurumlarda kendilerini geliştirebilecekleri alt yapı donanımı ortamlarının çoğaltılması ve diğer isteklerinin yerine getirilmesidir.”* Şeklinde görüş ifade ederek okul temelli mesleki gelişime işaret etmiştir. K22 *“Ayrıca meb internet sistemi içerisinde açılacak bir uygulama ile her branş için bir sayfa (yeni gelişimleri tek bir noktadan takip için)”* şeklinde çevrimiçi alternatif bir sisteme dikkat çekmiştir. K5 *“Öğrencilerin derse bağlılığını ailelerin duyarlılığını artıracak çözümler sunulmalıdır. Öğretmenlere ücretsiz internet hizmeti sunulmalı, öğretmenlere kitap alımı hususunda belli kredi açılmalı. Yılda şu sayıda kitap alabilirsin gibi.”* şeklindeki ifadesiyle öğretmenin kendi gelişimini sağlayacağı ve öğrenci başarısına etki eden unsurları geliştirecek desteklerin öğretmene sunulması gerektiğini ifade etmiştir.

Genel anlamda değerlendirildiğinde araştırmanın bu kısmı, öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin (etkisiz ve verimsiz olması sebebiyle) olumsuz bir yaklaşım içinde oldukları, dolayısıyla bu etkinliklere katılmada isteksiz davrandıkları, mevcut mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermediği ve angarya haline geldiği, konu ve içerik, zaman, mekan, uzman

desteği gibi aksaklık olan yönlere çözüm üretilerek, farklı ve alternatif sanal ve reel etkinliklerle bu konudaki problemlerin çözülmesi beklentisi içerisinde oldukları şeklinde özetlenebilir.

4.2. Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırmacı tarafından tasarlanan ve uygulanan modelin değerlendirilmesine yönelik araştırmaya katılan öğretmenlerle uygulama sonunda yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu kısımda, mesleki gelişimin öğretmenler için gerekliliği ve mevcut mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini içeren veriler de yer almaktadır. Dolayısıyla kategori ve alt kategorilere ayrılan veriler sadece tasarlanan ve uygulanan modelle ilgili değerlendirmeler olmayıp bazı genel değerlendirmeler de bu çerçevede kategori ve alt kategorilerde yer almıştır. Kategori ve alt kategorilerin isimlendirilmesinde bu durumun daha anlaşılır olması için açık ifadeler kullanılmıştır. Bu durumda olumlu, olumsuz ve öneriler şeklinde yapılan tasnif içerisinde yer alan kategori ve alt kategorilerin bir kısmı öğretmenlerin mevcut durum değerlendirmesine ilişkin görüşlerine karşılık geldiği görülecektir. Görüşmeler, birincisi 5 ikincisi 6 katılımcıdan oluşan iki ayrı grup halinde gerçekleştirilmiştir. Her iki odak grup görüşmesi de yaklaşık 130 dakika (her biri) sürmüştür. Alınan ses kayıtları çözümlenerek içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Veriler analiz edilirken iki aşamalı bir kodlama sürecinden geçirilmiştir. Birinci aşamada veriler değerlendirici kodlamayla; olumlu, olumsuz ve öneriler şeklinde tasnif edilmiştir. İkinci aşamada verilerin kategorize edilmesinde tümevarımcı (inductive) yaklaşım esas alınmıştır. Bu durumda kategori ve alt kategoriler araştırmacı tarafından verilerin kodlanmasıyla ortaya çıkarılmıştır. Katılımcıların ifade ettiği her bir görüşe diğer katılımcılar jest ve mimikleriyle veya sözlü olarak katılmışlardır. Katılımcılar diğer katılımcılardan farklı olarak belirtmek istedikleri noktaları da ayrıca ifade etmişlerdir.

4.2.1. Birinci Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular

Birinci odak grup görüşmesi 21 Aralık 2015 tarihinde 5 branş öğretmeniyle, okulda bu iş için en uygun yer olan müdür odasında gerçekleştirilmiş ve 130 dakika sürmüştür. Birinci odak grup görüşmesindeki katılımcıların olumlu görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren bilgiler Tablo 4.2’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 2. Birinci Odak Grup Görüşmesindeki Katılımcıların Olumlu Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Alt Kategoriler ve görüşler
1. Mesleki Gelişim	A. Mesleki gelişimin gerekliliği A1. Üniversite yıllarında alınan bilgilerin eskimesi A2. Sürekli ve hızlı değişim
2. Model Kapsamındaki Seminerler	A. Seminerlerin ihtiyaç ve talepler çerçevesinde olması A1. Pratik çözümler doğurması A2. İlgili katılım
	B. Seminerlerin okul bünyesinde yapılması B1. Ev ortamı gibi samimi bir ortam B2. Küçük grupların etkililiği
	C. Seminerlerin öğretim üyeleri tarafından yapılması C1. Ast üst ilişkisinin olmayışının olumlu etkileri C2. Pozitif üslup ve yaklaşım C3. Konuya hakimiyet ve alanda uzman olma C4. Milli Eğitim Bakanlığı personeline yönelik öğretmenlerin olumsuz algısı
	D. Seminerlerin yapılış şekli D1. Soru sorma ve etkileşim imkanının olması D2. Etkili informal iletişim ortamı
	E. Seminerlerin yapıldığı zaman ve süre E1. Mevcut şartlarda en uygun zaman aralığı olması
	F. Seminerlerin etkililiği F1. Pozitif bakış açıları F2. Moral ve motivasyon F3. Güven duygusu F4. Değerli olduğunu hissetme F5. İhtiyaçlara karşılık bulma F6. Eğlenceli öğrenme F7. Kitap Okuma
3. Model Kapsamında Okul Mesleki Gelişim Danışmanı	A. Danışılacak birinin olmasının verdiği güven B. Karşılaşılan problemlerde uzman desteğinin önemi C. Diğer kurumlardan daha fazla ihtiyaç duyulan bir konu D. Etkili iletişim özellikleri
4. Modelin uygulanabilirliği	A. İdeal bir model

Katılımcıların olumlu görüşleri 4 kategori altında toplanmıştır. Her kategori de kendi içinde alt kategorilere ayrılmaktadır. 1. Kategori mesleki gelişimin gerekliliğine ilişkin görüşlerdir. Öğretmenlerin tamamı bu soruya yönelik olum görüşler ifade etmişlerdir. Her bir öğretmen bir önceki öğretmenin açıklamalarına katılmakla birlikte ek olarak ifade edeceği şeyleri de ayrıca belirtmiştir. Mesleki gelişimin öğretmenler için gerekliliğine vurgu yapan öğretmenler daha çok “Üniversite yıllarında alınan bilgilerin eskimesi” ve “Sürekli ve hızlı değişim”

noktalarına vurgu yaparak bu yönde görüş bildirmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Mesleki gelişim öğretmenler için çok ihtiyaçtır. Üniversiteden mezun olduğumuz yıllara göre bugün, pedagoji, eğitim bilimleri alanının çok değiştiği ve yeni kavramların geldiğini görüyoruz. Belli ki daha çok yeni şeyler söylenecek bu sahada, böyle bir gerçeklik var. Mesleki gelişim faaliyetleriyle bunları güncel olarak doğru bir şekilde takip etme ve uygulama şansı bulabiliriz. (K1)”

K1 kodlu katılımcıya benzer bir şekilde sürekli değişim ve gelişime vurgu yapan diğer bir katılımcı da, *“Arkadaşlarıma katılıyorum, çünkü toplumlar değişebiliyor, ihtiyaçlar değişebiliyor. Dolayısıyla bu ihtiyaçlara bağlı olarak öğretmenin de kendini yenileme ihtiyacı zaten tartışmasız olarak bir ihtiyaç olarak ifade etmek gerekir. Bu da öğretmenin çabasıyla birlikte bir sistem içerisinde sağlanması gerekir. Kesin bir ihtiyaç olarak kesin bir dille ifade edebiliriz. (K3)”* şeklinde fikirlerini beyan etmiştir.

Bir diğer öğretmen, *“Kesinlikle gerekli! Çünkü teknoloji ilerliyor ihtiyaçlar değişiyor, olduğun yerde sayamazsın... Buna yetişmek şart. (K4)”* ifadeleriyle benzer noktalara vurgu yapmıştır.

2. kategoride katılımcıların uygulanan modele ilişkin olumlu görüşleri kategorize edilmiştir. Bu kısım ile ilgili öğretmenlerin değerlendirmeleri çoğunlukla olumlu olmuştur ve bu kısımda yer almıştır. Yalnızca seminerlerin yapıldığı zaman ve süre anlamında olumsuz görüşler ifade edilmiştir. Veri kaybı olmaması ve yapılan uygulamanın her özelliği hakkında değerlendirmelerini alabilmek adına yapılan seminerlerin öne çıkan özelliklerine ilişkin sorular öğretmenlere yöneltilmiştir ve bunlar kategorilerin oluşmasında araştırmacıya yol göstermiştir.

Bu özellikler tabloda alt kategoriler ve görüşler şeklinde sunulmuştur. Katılımcılar bu bölümde tasarıma yönelik çok olumlu duygularla görüş ifade etmişlerdir. Seminerlerin kendi talep ettikleri konular çerçevesinde yapılması, okul bünyesinde yapılması, öğretim üyeleri tarafından ve samimi bir havada yapılmasını büyük bir memnuniyetle karşıladıkları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca bu seminerler vasıtasıyla; olaylara daha pozitif bakma, kitap okuma ihtiyacı ve gerekliliğini hissetme, özeleştiri yapma ve kendini geliştirme ihtiyacı hissetme gibi

önemli kazanımlar ve farkındalıklar elde ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bir kısmı alt kategori sırasına göre şu şekildedir:

Konuların kendileri tarafından belirlenmesi yönüne vurgu yapan katılımcı, *“Konuları biz belirlediğimiz için ihtiyaç hissettiğimiz konularla ilgili seminerler yapılmış olduğu için dikkatimizi daha çok çekti ve biz bu seminerlere severek ve isteyerek katıldık ve şu kanaate vardık eğer seminerler öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu ve kendilerine hitap eden ve kendi istek ve arzuları ile belirlenen konular olduğu zaman gerçekten daha etkili ve verimli oluyor. Dolayısıyla seminerlerin bizim görüşlerimiz dikkate alınarak yapılması çok önemlidir. (K5)”* sözleriyle duygularını paylaşmıştır.

Seminerlerin okulda yapılmasıyla ilgili bir öğretmen düşüncelerini, *“Özel hayatımızda da bu tecrübeleri yaşadık küçük gruplarda kendi ortamında yapılan aynı sunum büyük salonlara taşındığı zaman aynı etki yakalanmıyor. Burada da aradaki fark çok bariz görülebiliyor, hizmetin ayağa gelmesi ve tanıdık kişiler, tanıdık ortam... yabancılık hissedilmiyor bazı konularla ilgili büyük salonlarda kalabalık gruplar halinde de seminerler yapılabilir, fakat okullarda bunun yapılması ayrı bir önem arz etmektedir. (K3)”* şeklinde ifade etmiştir.

Seminerlerin öğretim üyeleri tarafından yapılmasıyla ilgili memnuniyetler bir katılımcı tarafından, *“Seminerleri öğretim üyelerinin vermesi çok önemliydi. Milli Eğitim Bakanlığı personeline karşı öğretmenlerin olumsuz algısı ve ast üst ilişkileri seminer havasında ciddi anlamda olumsuz bir etki oluşturmaktadır. Öğretim üyelerinin kullandığı üslup, “sizden bir şeyler öğrenmeye geldik” ifadeleri çok önemliydi. Hiçbir müfettiş veya idareci bunu kolay kolay söylemez, duyamazsınız böyle bir şey (K1)”* cümleleriyle aktarılmıştır.

Seminerlerin yapılış şekliyle ilgili olumlu görüşler katılımcıların ifadelerine aşağıdaki gibi yansımıştır: *“Kesinlikle bu şekilde çok faydalı oldu. Derslerde öğrenciler de bu tarz ders işleyişten daha çok verim alıyor. Aynı şey bizim için de geçerli soru cevap tarzı sohbet havası olunca biz de aktif katılım sağlıyoruz ve daha verimli oluyor. (K2)”* *“Seminerlere katılıp katılmama konusunda, yani sıkıcı olacağını düşünerek açıkçası ilk başlarda biraz daha temkinli yaklaşıyordum ama sohbet havası tarzı ve samimi ortam etkileşimi arttırdı ve açılmamızı sağladı. Bu şekilde çok keyif aldık ve faydalandık. (K4)”*

Seminerlerin yapıldığı zamanla ilgili bazı tereddütler olmakla birlikte, katılımcılar mevcut şartlarda en uygun zamanın öğle arası olduğunu aşağıdaki ifadelerle belirtmişlerdir: *“Öğle arasının bazı sıkıntı ve zorlukları var ama yine de gerçekçi olmak gerekirse en uygun zaman dilimi bu çünkü aksi halde öğretmenleri ders çıkışı tutmak zor. Yani mecbur tutulmadığı sürece ders bitiminde olursa kalan sayısı baya azalacaktır çünkü herkesin çıkış saatinde kendine göre bazı programları var. Mevcut şartlarda yine en iyi zaman bu bence... (K4)”* *“(bazı katılımcıların ‘fedakarlık yapıp özel bir zaman ayırmalıyız’ demesi üzerine) Yapılabilse en güzeli o ama fedakarlık durumu çok gerçekçi değil pratikte. Çünkü planlamalar ders bitimine göre yapıldığı ve herkesin ona göre o saatlerde bazı işleri olduğu için ders çıkışı olması pratikte zor. Bu haliyle pratikte öğle arası daha makul... (K3)”*

Yapılan seminerlerin kendilerine önemli şeyler kattığını söyleyen öğretmenler bu düşüncelerini kendi ifadeleriyle şu şekilde aktarmışlardır: *“Özellikle mezun olduktan sonra üniversite hocalarını tekrar görüp onlardan istifade etmek, duygusal yönden çok ciddi olumlu etki yaptı. Bir babanın çocuklarına sahip çıkması gibi bir ihtiyacınız var mı demesi gibi etki yaptı... bir güven hissi, bir tatmin hissi oldu değerli olma hissini yaşamak güzeldi... Diğer yandan bilgi ve donanım açısından da çok katkısı oldu. (K3)”* *“Bu seminerler ihtiyaçlarımızla ilgili ve bize hitap eden konular olduğu için faydalı oldu. Severek isteyerek dinledik katıldık.”* *“...bu seminerlerle okumamız gerektiği konusunda iyi bir farkındalık oluştu Kitap okumuyor olmaktan rahatsız olmaya başladım. En ihtiyaç duyduğumuz ve en eksik olduğumuz yönlerden bir tanesidir bu eksikliği gidermemiz lazım artık bu işe zaman ayırmaya çalışıyorum.” (K5).* *“Pratik faydaları oldu. Çeşitli kişisel sebeplerden dolayı moral bozukluğu yaşadığın bir zamanda üşüdüğün sırada güneşin doğması gibi etki yaptı. Kendimize ve öğrencilerimize daha çok değer vermemiz gerektiğini değerli olduğumuzu anladık. Görünüşte çok ekstra bir bilgi aktarımı olmamasına rağmen çok ciddi olumlu psikolojik etkileri özellikle oldu. Bakış açımızı olumluya çevirdi Daha pozitif düşünmeye başladım.” (K1).*

3. kategoride, modelin bir parçası olarak okulda mesleki gelişim danışmanının bulunması hakkında katılımcıların görüşleri kategorize edilmiştir. Katılımcılar bu konuyla ilgili de olumlu görüşlerde birleşmişlerdir. Bu kategoride; okulda danışılacak birinin olmasının verdiği güven, karşılaşılan problemlerde uzman desteği alabilme imkanı, başka kurumlarda buna benzer uygulamalar hayata

geçirilmesine rağmen okullarda daha çok ihtiyaç duyulan bir konu olması ve gerekliliği, fakat bu işi yapacak kişilerin kişisel özelliklerinin bu işe uygun olması ve etkili iletişim özelliklerine sahip olması gerektiği konularına katılımcılar tarafından vurgular yapılmıştır.

Yetişkinlerin, öğretmenlerin de öğrenciler gibi destek alacak bir danışmana ihtiyaç duyduklarını, bunun bir güven duygusu verdiğini fakat bu kişilerin iyi iletişime sahip güler yüzlü kişiler olması gerektiğini şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Her okulda nasıl ki bir rehberlik hocası varsa aynı şekilde öğretmenler için de bir danışacak kişi bir koç olması gerekiyor bence” “Bir problem olduğunda danışabileceğiniz yararlanabileceğimiz birinin olmasını bilmek güzel bir duygu, bir güven hissi veriyor. Fakat tabii ki gelecek kişilerin özverili güler yüzlü olması çok önemli, bizdeki uygulama böyle oldu çok da faydası oldu. (K4)” “Böyle bir danışmanın olması güzel fakat bu kişinin etkili iletişime sahip kişilerden olması gerekir. Somurtkan ilgisiz biri olursa bu işin hiçbir anlamı kalmaz. (K3)”*

Diğer kurumlarda benzer uygulamaların var olduğu ve eğitim kurumlarında öğretmenlerin bu tip bir desteğe daha çok ihtiyaçlarının olduğunu bir katılımcı, *“Sağlıktaki aile hekimleri gibi veya Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığındaki aile danışmanları gibi danışmanlıklar varken okullarda kalabalık ve farklı yaşlardan öğrencilerle muhatap olan öğretmenlerin böyle danışmanlarının olmaması ciddi bir eksiklik... Her okulda mutlaka olmalı süreç içinde bazı problemler yaşansa da mutlaka olması gereken bir yapı... (K2)”* ifadeleriyle aktarmıştır.

4. kategoride, uygulanan modelin uygulanabilirliği ve ihtiyaçları karşılayabilme durumuna ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirilmiştir. Bu konuyla ilgili katılımcılar modelin planlama ve süreçle ilgili bilgilendirme ve işleyişteki aksaklıklar gibi bazı eksikler olmakla birlikte problemlere önemli ölçüde çözüm sunacak nitelikte ideal bir uygulama olabileceği görüşünde birleşmişlerdir. Bu kategorideki katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Kesinlikle uygulanabilir ve etkililiği yüksek bir uygulama, olabildiğince ideal bir paket, bir model, yani bundan önce konuştuğumuz birçok olumlu yönüyle... (K1)”

“Kesinlikle etkililik ve uygulanabilirlik yönüyle ideal bir model. Kaymakamın dahi organize ettiği toplu bir etkinlik vardı, birçok öğretmen kaymakamın bir yarım

saat gecikmesi üzerine kaydardıklarını biliyoruz, yani burada da o kaytaran arkadaşlardan var (gülerek ve bazı öğretmenlere bakarak). Ama buradaki etkinliklerde bu olmadı, hepimiz isteyerek ve ilgiyle katıldık. Özellikle etkinliklerin okulda olması ve küçük gruplarla olması yönüyle ideal... (K2)”

Olumlu görüşler genel anlamda değerlendirildiğinde katılımcıların model kapsamındaki uygulamalardan önemli ölçüde memnun oldukları ve ilgili ve istekli bir katılımın söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Modelin birçok yönüyle öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık verebileceği ve etkili ve verimli bir gelişim sayılabileceği kanaatleri söz konusudur. Okul temelli olması, üniversite işbirliğinin olması ve danışman desteği yönleri özellikle ön plana çıkmaktadır. Katılımcılarda özellikle öğrenmeye ve gelişmeye yönelik yeniden bir canlanma ve farkındalık oluştuğu ve bunun için bir gayret içine girildiği katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Birinci odak grup görüşmesindeki katılımcıların olumsuz görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren bilgiler Tablo 4.3’ te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3 Birinci Odak Grup Görüşmesinde Katılımcıların Olumsuz Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler ve görüşler
1. Mesleki Gelişim	A. Mevcut mesleki gelişim etkinlikleri A1. Konu ve içerik sorunları A2. Formaliteden ibaret olması A3. Öğretmenlerin olumsuz algısı
2. Model Kapsamındaki Seminerler	A. Seminerlerin yapıldığı zaman ve süre A1. Sürenin yetersizliği A2. Zamanın uygun olmayışı
3. Model Kapsamında Okul Mesleki Gelişim Danışmanı	A. Yetki ve sorumluluğun belirsizliği
4. Modelin uygulama süreci	A. Sürecin anlaşılması B. Sürecin planlanması

Katılımcıların ifadelerindeki olumsuz görüşler yine 4 ana kategoride değerlendirilmiştir. 4. kategori dışındaki kategoriler olumlu görüşlerdeki kategorilerle örtüşmektedir. Fakat burada alt kategori ve görüşlerin sayıca daha az olduğu görülmektedir. Katılımcıların ifade ettiği her bir görüşe diğer katılımcılar jest ve mimikleriyle veya sözlü olarak katılmışlardır. Katılımcılar diğer katılımcılardan farklı olarak belirtmek istedikleri noktaları da ayrıca ifade etmişlerdir.

1. kategori olan mesleki gelişim kategorisinde katılımcıların Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı mevcut mesleki gelişim çalışmalarının değerlendirilmesine

yönelik görüşleri yer almakta ve tamamının olumsuz olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin görüşler “Konu ve içerik sorunları” “Formaliteden ibaret olması” “Öğretmenlerin olumsuz algısı” şeklinde kategorize edilmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Katılımcılar özellikle okullardaki seminer dönemlerinde yapılan uygulamaların mevcut haliyle yetersiz ve verimsiz olmakla birlikte bu haliyle bile mevcut durumda yeterince uygulanmadığını, çoğu zaman yapılmış gibi gösterilip yapılmadığını ifadelerinde belirtmişlerdir: “*Genelde sene başı ve sene sonu yapılan şey daha önce belirlenen konuların öğretmenlere formalite icabı dağıtılması şeklinde yapılıyor. Bu konuların zaten konuşulup tartışıldığı veya öğretmene faydalı olup olmadığı yönünde herhangi somut bir şey görmedim. Yani belirlenen konular bile anlatılmadı. (K5)*” “*16 yıllık meslek hayatımda haziran-eylül seminerlerinde hep yapılan eldeki listede belirlenen konular dağıtılarak bunlarla ilgili bir dosya hazırla getir diye öğretmene dosya hazırlatılıyor. Bu sene ilk defa seminerler paylaşılıp anlatıldı, gerçekten uygulansa bu haliyle bile faydası olur ama mevcut şekliyle bile uygulanmıyor. Bu durum biraz da bize dayatma şeklinde yapıldığı için öğretmenler bunu yapmayı reddediyor. Seminer süreleri biraz da tatilden kırpılan süre olarak görülüyor ve zaman geçirmek için sadece kalınıyor. (K4)*” “*Angarya olarak görülüyor öğrenciler tatildeyken biz çalışıyoruz gibi düşünerek olumsuz bir bakış var. Bu haliyle bile ciddi uygulansa faydaları olur... (K3)*”

2. kategoride uygulanan model kapsamında okulda yapılan seminerlerle ilgili olumsuz görüşlere yer verilmiştir. Bu kategoride sadece model kapsamında okulda yapılan seminerlerin süresi ve zamanıyla ilgili olumsuz görüşler söz konusudur. Okul idaresi ve öğretmenlerin ortak kararıyla öğle arası yaklaşık 40-50 dakikalık bir süre zarfında yapılan seminerlerin yapıldığı zamanın çok uygun bir zaman olmadığı ve sürenin de yetersiz olduğu yönünde görüşler ön plana çıkmıştır. Olumlu görüşlerdeki aynı kategoride katılımcıların “mevcut şartlarda en uygun zamanın bu zaman (öğle arası) olduğu” yönünde görüş belirtmeleriyle birlikte daha uygun bir zaman dilimi ve daha geniş bir sürede seminerlerin yapılması etkililik ve verimi çok daha arttıracaklarını ifade ettiği görülmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“*Bu iş için belirlenen özel bir zamanda bu iş icra edilmeli. Öğretmenler bizler de bu anlamda fedakarlık göstermeliyiz. Öğle arası olmasının bazı mahsurları var, süre de ucu açık olsa daha iyi olur çünkü konular keyifli uzayabiliyor. (K2)*”

“Seminerin o aradaki zamana sığmaması ve derse girme kaygısı konsantrasyon anlamında olumsuz etki yapmaktadır. (K1)”

3. kategoride model kapsamında okulda bir mesleki gelişim danışmanının bulunmasıyla ilgili ifade edilen bazı kaygılar bu konudaki olumsuz görüşler olarak değerlendirilmiştir. Burada, görev alacak danışmanın görev tanımının iyi yapılmaması ve görev sınırlarının iyi belirlenmemesi durumunda bu kişinin “itibarsızlaşma” durumunun söz konusu olabileceğinin K3 şu şekilde dile getirmiştir: *“Görev ve sorumluluk sınırları iyi belirtilmeli ve öğretmene de bunlar ifade edilmeli. Aksi halde itibarsızlaşma olabilir. Her konuda danışılacak biri gibi bir yaklaşım olursa problemler yaşanabilir.”*

4. kategoride modelin uygulama sürecine ilişkin olumsuz görüşler yer almaktadır. Burada katılımcılar modelle ilgili süreci yeterince anlamadıklarını ve bunun uygulamadaki ciddiyete olumsuz yansıdığını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin K3 kodlu katılımcı *“Ben açıkçası konuyu tam anlamamıştım, yani bu çalışmanın böyle kapsamlı bir model olduğunu bilmiyordum. Daha çok, bir arkadaşımızın teziyle ilgili birkaç seminer ve gözlemden ibaret olduğunu biliyorduk, öyle anladık. Yani bize onun bize ihtiyacı var gibi düşündüm. Bu durumun yeterince iyi anlatılmadığını düşünüyorum. Daha iyi bilgilendirilseydik daha planlı ve daha ciddi olacaktı diye düşünüyorum. Yani konuya hangi bakış açısıyla bakacağımız iyi anlatılsaydı daha iyi olurdu, açıkçası ben bu konuda iyi bir fikre sahip değildim.”* ifadeleriyle bu konu hakkındaki görüşlerini ifade etmiş, diğer öğretmenler bu konunun kendilerine aslında anlatıldığını fakat tam anlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Süreçle ilgili özellikle Eylül ayındaki seminer döneminde bilgilendirme yapılmasına ve modelle ilgili takip edilecek sürecin anlatılmasına rağmen sürecin iyi anlaşılması görülmemektedir. Süreç boyunca zaman zaman yine süreçle ilgili bilgilendirmeler yapılmakla birlikte konunun iyi anlaşılması bu bilgilendirme konusunun daha çok önemsenmesi gerektiğini göstermektedir.

Birinci odak grup görüşmesindeki katılımcıların önerilerine ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren bilgiler Tablo 4.4’ te gösterilmiştir.

Tablo 4. 4. Birinci Odak Grup Görüşmesinde Katılımcıların Önerilerine İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler ve görüşler
1. Mesleki Gelişim	A. Mevcut mesleki gelişim etkinlikleri A1. Konu ve içerik sorunları
2. Model Kapsamındaki Seminerler	A. Seminerlerin yapıldığı zaman ve süre A1. Daha uygun ve yeterli zaman ve süre
3. Model Kapsamında Okul Mesleki Gelişim Danışmanı	A. Kişilik özellikleri B. Görev tanımı
4. Mesleki Gelişim Çalışmalarına Katılım	A. Zorunluluk-Gönüllülük A1. Zorunlu olmalı A2. Gönüllü olmalı
	B. Ödül ve teşvikler B1. Manevi değeri olan teşvikler B2. Eğitim öğretim materyalleri B3. Daha kapsamlı mesleki gelişim etkinlikleri B4. Geçerliliği ve değeri olan belge ve sertifikalar
5. Alternatif Mesleki Gelişim Etkinlikleri	A. Yurt içi ve yurt dışı eğitim ziyaretleri B. Eğitim içerikli görseller, filmler
6. Modelin uygulama süreci	A. Süreç hakkında daha detaylı bilgi B. Daha planlı bir süreç C. Sürecin yıl boyu devam etmesi

Katılımcıların önerilerine ilişkin bulgular 6 ana kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategorilerin bir kısmı mevcut uygulamalardaki ve modelle ilgili problemlere çözüm önerileri, bir kısmı ise uygulamada olmayan ve katılımcıların olması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri konulardır.

1. kategoride Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevcut mesleki gelişim uygulamalarına yönelik katılımcıların olumsuz görüş bildirdikleri konulara ilişkin önerileri yer almaktadır. Bu önerilere ilişkin katılımcıların bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Okullarda öğretmen ve yöneticilerin birlikte karar verecekleri konularla yapılırsa daha iyi olur. (K1)”

“Bu haliyle bile ciddi uygulansa faydaları olur. Fakat önemli bir nokta konular okulun ve öğretmenlerin ihtiyaçları kapsamında hazırlanması gerekir. (K3)”

Katılımcıların ifadelerinde de görüldüğü gibi işlenen konuların ihtiyaçlara göre belirlenmesi gerektiği ve bu konuda öğretmen ve yöneticilerin inisiyatifinin dikkate alınması gerektiği önerilmektedir.

2. kategoride, uygulanan model kapsamındaki seminerlerin yapıldığı zaman ve süreyle ilgili önerilere yer almaktadır. K5 kodlu katılımcı bu konuda *“öğrencilerin olmadığı bir zamanda yapılması daha isabetli olur. Okul çıkışında program dahilinde ve ek ders de ödenirse sorun çözülür. Bu şekilde herkesin katılımı*

da sağlanabilir.” şeklinde görüş bildirerek bu tür çalışmaların daha uygun ve yeterli bir zaman diliminde ve program dahilinde yapılması ve maddi olarak da desteklenmesiyle önemli ölçüde etkililiğin ve katılımın artmasını sağlayacağını işaret etmiştir. Diğer katılımcılar da bu görüşe destek vermişlerdir.

3. kategoride, uygulanan model kapsamında okul mesleki gelişim danışmanının kişilik özellikleri ve görev tanımına ilişkin öneriler değerlendirilmiştir. Katılımcılar, bu anlamda görev alacak danışmanın görev tanımının ve sınırlarının iyi belirtilmesi ve kişilik özelliklerinin bu işi etkili bir şekilde yapmasını sağlayacak yönde olması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. K3 kodlu katılımcı *“Böyle bir danışmanın olması güzel fakat bu kişinin etkili iletişime sahip kişilerden olması gerekir. Somurtkan ilgisiz biri olursa bu işin hiçbir anlamı kalmaz. Ayrıca görev ve sorumluluk sınırları iyi belirtilmeli ve öğretmene de bunlar ifade edilmeli.”* şeklinde bu konudaki önerileri ifade etmiştir.

4. kategoride mesleki gelişim çalışmalarına katılıma yönelik öneriler iki ana alt kategoride değerlendirilmiştir. Birinci alt kategoride mesleki gelişim etkinliklerine katılımın gönüllü ve zorunlu olmasına ilişkin görüşler yer almaktadır. Buna ilişkin katılımcı görüşleri genelde gönüllü olması yönünde ağır basmakla birlikte katılımı arttırmak ve etkililik açısından aynı zamanda bir zorunluluk durumunun da olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Gönüllü katılım sağlanması tabii ideal olandır fakat sistematik hale gelmesi için de gönüllü olması sıkıntı olabilir. (K3)” Yani zorunluluk katılımı artırır fakat bence gönüllü katılımı sağlayacak şekilde cazip kılınmalıdır. (K5)” “Kalıcı ve etkili olması için gönüllü katılım sağlanmalıdır. (K2)” “Gönüllü olmalı zorunlu olunca verim düşebilir. (K1)”

İkinci kategoride ise mesleki gelişim çalışmalarına katılım için olması gereken ödül ve teşviklere yönelik öneriler görüşlere ayrılmıştır. Burada katılımcılar mesleki gelişim etkinliklerine özellikle gönüllü katılımı sağlamak için bazı ödül ve teşvikler olması gerektiği yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bu önerilerde genelde manevi değeri olan ve öğretmene değerli olduğunu hissettirecek taltifler, eğitim öğretim materyalleri, daha kapsamlı mesleki gelişim etkinlikleri ve bir anlam ifade

eden belge ve sertifikalar yer almaktadır. Buna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“İhtiyaçlarımıza karşılık verecek şekilde ve içerikte yapılacak mesleki gelişim çalışmaları bizim için en büyük ödül olur yani bunun dışında aslında çok da ödüle gerek yok ama olacaksa da daha çok manevi ödüller olmalı. (K4)” “Özellikle de gönüllü katılım sağlamak için sertifika ve özlük haklarına dosyasına yansımaları gibi ödüller olabilir.(K1)” “ Yani özellikle öğretmenin kendini değerli hissedecek ödüller, manevi teşvikler olmalı mesleki gelişim anlamında... (K5)” “Manevi taltifler, iltifatlar ve kendini değerli hissettirecek şeyler yapılmalı. (K3)” “Bunun ödüllendirilmesi de mesleki gelişim etkinliklerine yani yurtiçi ve yurtdışı eğitim amaçlı geziler konferanslar vesaire katılım şeklinde yine olmalı... Yani etkinliklerde öne çıkanları bu tür çalışmalara mesela projeler vesaire gibi şeylere katmakla olmalı ödül ve teşvik... (K2)”

5. kategoride katılımcıların alternatif mesleki gelişim etkinliklerinin neler olabileceği yönündeki önerileri yer almaktadır. Bu kategori iki alt kategori olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar bu konuda, yurt içi ve yurt dışı eğitim gezileri ve eğitim içerikli görsellerin, filmlerin öğretmenlere temin edilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Katılımcılar özellikle ufuklarının dar olduğunu ve daha geniş perspektiflerden bakmaya ihtiyaçlarının olduğunu, *“Ufkumuz perspektifimiz dar... Hani Erganili Erganiden öte gitmediği için dünyanın sonunu Ergani (Diyarbakır'ın bir ilçesi) zannedermiş ya... Bu zihinsel darlığı açmak için bazen farklı ülkelere eğitim amaçlı ziyaretler düzenlenmelidir. Bu bazen bir filmle bile sağlanabilir mesela ben Her Çocuk Özeldir filmini izledikten sonra çok etkilenmiştim ciddi bir farkındalık oluşmuştu bende. (K3)” “... ziyaretler evet, öğretmenlerin farklı okul atmosferlerini görmesi, belki bir yurt dışı gezilerinde başka ülkelerdeki okul sistemlerini görmesi faydalı olabilir. Sadece yurt dışı değil yurt içi de olabilir, mesela Güneydoğunun eğitim, okul atmosferi farklıdır, bir diğer bölgeninki farklıdır. Yani karşılıklı bu tür gidiş gelişlerin faydalı olacağını düşünüyorum. (K5)”* ifadeleriyle akatarmışlardır.

6. kategoride ise modelin uygulama sürecine ilişkin katılımcıların önerileri yer almaktadır. Olumsuz görüşlerde katılımcıların sürecin iyi anlatılmadığı yönünde görüşleri aktarılmıştı. Bu noktada katılımcılar sürecin öğretmenlere çok daha iyi

anlatılması ve etkinliklerin daha planlı yapılması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. K3 kodlu katılımcı bununla ilgili “*Süreç hakkında daha iyi bilgilendirilmeliydik, bu işe hangi bakış açısıyla bakacağımızı bilseydik çok daha faydalanacağımızı düşünüyorum.*” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. K2 kodlu katılımcı ise “*Bu işin sürekli olmasını istiyoruz.*” diyerek sürecin yıl boyunca yayılması gerektiğini dile getirmiştir. Özellikle bu öneriye diğer katılımcılar da katıldıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.2. İkinci Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular

İkinci odak grup görüşmesi 22 Aralık 2015 tarihinde 6 öğretmenle (4 sınıf, 1 branş ve bir ana sınıfı öğretmeni) okulda, müdür odasında gerçekleştirilmiş ve 126 dakika sürmüştür. Katılımcıların odak grup görüşmesindeki olumlu görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren bilgiler Tablo 4.5’ te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5. İkinci Odak Grup Görüşmesinde Katılımcıların Olumlu Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler ve görüşler
1. Mesleki Gelişim	A. Mesleki gelişimin gerekliliği A1. Zamanla bilgilerin unutulması ve körelme A2. Sürekli değişim A3. Teori ve pratik arasındaki fark
2. Model Kapsamındaki Seminerler	A. Seminerlerin ihtiyaç ve talepler çerçevesinde olması A1. Okulların değişken ihtiyaçlarına çare olması
	B. Seminerlerin okul bünyesinde yapılması B1. Hizmetin ayağa gelmesi B2. Küçük grupların etkililiği
	C. Seminerlerin öğretim üyeleri tarafından yapılması C1. Ast üst ilişkisinin olmayışının olumlu etkileri C2. Pozitif üslup ve yaklaşım C3. Konuya hakimiyet ve alanda uzman olma C4. Milli Eğitim Bakanlığı personeline yönelik öğretmenlerin olumsuz algısı
	D. Seminerlerin yapılış şekli D1. Soru sorma ve etkileşim imkanının olması D2. Sıkılmadan dinleme ve maksimum verim
	E. Seminerlerin etkililiği/yararlılığı E1. Pozitif bakış açıları E2. Moral ve motivasyon E3. Yenilenme gerekliliği/farkındalığı E4. Kitap Okuma
3. Model Kapsamında Okul Mesleki Gelişim Danışmanı	A. Motivasyon ve güç B. Karşılaşılan problemlerde uzman desteğinin önemi C. Öğretmenin yönlendirilme ve destek ihtiyacı
4. Modelin uygulanabilirliği	A. İdeal bir model

Katılımcıların olumlu görüşleri 4 kategori altında toplanmıştır. Her kategori da kendi içinde alt kategorilere ayrılmaktadır. 1. Kategori mesleki gelişimin

gerekliliğine ilişkin görüşlerdir. Öğretmenlerin tamamı bu soruya yönelik olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Her bir öğretmen bir önceki öğretmenin açıklamalarına katılmakla birlikte ek olarak ifade edeceği şeyleri de ayrıca belirtmiştir. Mesleki gelişimin öğretmenler için gerekliliğine vurgu yapan öğretmenler daha çok “Zamanla bilgilerin unutulması ve körelme” , “Sürekli değişim” ve “Teori ve pratik arasındaki fark” noktalarına vurgu yaparak bu yönde görüş bildirmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Tabi ki de ihtiyaçtır. İnsan zamanla köreldiğini hissediyor aynı şeyleri tekrar etmekten. (K1)” , *“Her öğretmen için gerekli, çünkü üniversitede aldığımız bilgiler de yeterli değil. Mesleği mesleğe başladıktan sonra öğreniyoruz ve zaman içinde farklı sorunlarla karşılaşıyoruz. Bunların çözümlerini öğrenmek için de çok önemli ve gerekli. ...üniversitedeki bilgiler teoride kalıyor. (K4)”* , *“Güncel gelişmelerden haberdar olmak için özellikle önemli bir ihtiyaçtır, ayrıca üniversitede aldığımız teoriyle pratik, eğitim ortamları tam olarak uyuşmuyor. (K2)”* , *“İnsan zamanla bildiklerini unutabiliyor, meslekte bunlabiliyor zaman zaman. Bildiklerini yenileme güncelleme anlamında önemlidir. Ayrıca insan mesleği çalışırken öğreniyor dolayısıyla sürekli desteğe ve yardıma ihtiyacı olabilir. (K3)”*

2. kategoride katılımcıların uygulanan modele ilişkin olumlu görüşleri kategorize edilmiştir. Bu kısım ile ilgili öğretmenlerin değerlendirmeleri çoğunlukla olumlu olmuştur ve bu kısımda yer almıştır. Yalnızca seminerlerin yapıldığı zaman ve süre anlamında olumsuz görüşler ifade edilmiştir. Veri kaybı olmaması ve yapılan uygulamanın her özelliği hakkında değerlendirmelerini alabilmek adına yapılan seminerlerin öne çıkan özelliklerine ilişkin sorular öğretmenlere yöneltilmiştir ve bunlar kategorilerin oluşmasında araştırmacıya yol göstermiştir.

Bu özellikler Tablo 4.5’te kategoriler ve görüşler şeklinde sunulmuştur. Katılımcılar bu bölümde tasarıma yönelik çok olumlu duygularla görüş ifade etmişlerdir. Seminerlerin kendi talep ettikleri konular çerçevesinde yapılması, okul bünyesinde yapılması, öğretim üyeleri tarafından ve samimi bir havada yapılmasını büyük bir memnuniyetle karşıladıkları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca bu seminerler vasıtasıyla önemli kazanımlar ve farkındalıklar elde ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bir kısmı alt kategori sırasına göre şu şekildedir:

İhtiyaçların okullara göre farklılaşabildiğine vurgu yapan bir katılımcı seminerlerin kendi talep ettikleri konular doğrultusunda yapılmasına yönelik görüşlerini şu şekilde aktarmıştır: *“Bu şekilde daha birebir tespitler olacağını düşünüyorum çünkü Türkiye’de metropol bir şehirde görev yapan bir öğretmen de var en ücra bir köşede görevini icra eden öğretmen de var. Bu iki öğretmen arasında ihtiyaçların taleplerin çok farklılaşacağını düşünüyorum. Bence burada bölgesel ihtiyaçlara göre yaşadığı yere göre, yaşadığı yerdeki insanların ihtiyaçlarına göre seminer yani... Daha yerinde olacağını düşünüyorum, daha faydalı daha pratiğe dökülebileceğini düşünüyorum. Yani öğretmen bunu kullanabilir, yani kullanmadıktan sonra kuru kuruya aldığı seminerin çok da faydası olacağını düşünmüyorum. Yani öğretmenin aldığı seminer öğretmenden öğrenciye geçmiyorsa bunun bir anlamı yok. (K6)”*

Seminerlerin okulda yapılmasına yönelik hizmetin ayağa gelmesi anlamında vurgu yapan katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Belki biraz garip olacak ama mesela bir dışarıda gidip pizzacıda oturup pizzanı yersin bir de oturduğun evden çağırırsın koltuğuna oturursun pizzanı yersin... yani bu da onun gibi hizmetin ayağa gelmesi çok farklı bir şey... (K1)”*, *“Bu şekilde soru sorabilme ve etkililik noktasından çok faydalı, yani kalabalık ve toplu şekilde de yapılacak seminerler vardır ama bunun gerekliliği kesin. (K2)”*

Milli eğitim bakanlığı personeline ilişkin öğretmenlerin olumsuz bir algıya sahip oldukları ve öğretim üyelerinin üslup ve yaklaşımlarının çok daha pozitif olduğunu katılımcılar şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Öğretim üyelerinin tarzı yaklaşımı ve üslubu bu anlamda çok etkili, hani ben de sizden bir şeyler öğrenmeye geldim falan, demesi; kendi hayatından örneklerle anlatması... yani bunlar verimliliği doğrudan etkiliyor. Sadece bilgi aktarımı yapılırsa bunun hiç bir faydası olmaz sıcak ve samimi bir yaklaşım önemli. (K4)”*, *“Milli Eğitim Bakanlığı personeli özellikle müfettişlerle ilgili olumsuz bir algı var onun için bu kadar etkili olmaz. (K3)”*

Seminerlerin sohbet havasında yapılmasının çok faydalı olduğu ifade eden öğretmenlerin bazıları, *“Bu şekilde çok keyifli ve verimli, öbür türlü kafamızdaki soru işaretleri cevaplarını bulmuyor. (K5)”*, *“Bu şekilde özellikle hocaların, kendi hayatlarından örneklerle, somut yaşanmış örneklerle anlatmasıyla bilgiler kalıcı oluyor ve faydalı pratiğe dönük oluyor. Sıkılmadan uzun bir süre*

dinlenebiliyor. Aksi halde dikkat dağılıyor, insan kopuyor... (K2)” şeklinde düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Yapılan çalışmanın kendilerine önemli katkılar sunduğunu ifade eden katılımcılar, özellikle kitap okumaya yöneltme, pozitif bakış kazandırma, gelişim ihtiyacı hissettirme ve bu ihtiyacı gidermeye yönelik bir canlılık ve hareketlilik katma anlamında önemli faydalar sağladığını şu ifadelerle aktarmışlardır: *“Bizdeki monotonluğu aldı ve kendimize ve çocuklara daha fazla şeyler katabileceğimizi gördük, bir canlılık bir hareket geldi. (K6)”, “İnsan çocuklara dahi farklı bakmaya başlıyor. Ben mesela çocuklara çok kızardım önceden, fakat bu seminerlerden sonra daha çok empati kurmaya başladım ve çocuk gibi düşünmeye çalıştım ve onları daha çok anlamaya başladım. Üniversitede kitap okuyordum ama mezun olduktan sonra uzun süre kitap okumamıştım. Şimdi artık kitap okuyorum zaman ayırmaya çalışıyorum. Çünkü artık bazı şeylerin değişmesi gerektiğine inanıyorum. (K2)”, “Uzun zamandır dokunmadığım bir kitaplığım vardı ve bu seminerlerden sonra kitaplığıma tekrar döndüm ve kitaplarla tekrar barıştım. Genel kültür ve iletişiminin daha iyi olması gerektiğinin farkına vardım. Anlatılanlar birebir aklımda kalmasa da kendimi daha çok yetiştirme ve geliştirme noktasından ciddi bir farkındalık oluştu. Daha bunun gibi birçok faydası oldu... (K4)”, “Kendimi yenilemem gerektiği yönünde bir algı oluşturdu bende ve planlayıp unuttuğum yapmam gereken şeylerin zihnimde yeniden canlanmasına vesile oldu. Güzel bir bakış açısı pozitif bir bakış açısı kazandırdı bana. (K3)”*

3. kategoride, modelin bir parçası olarak okulda mesleki gelişim danışmanının bulunması hakkında katılımcıların görüşleri kategorize edilmiştir. Katılımcılar bu konuyla ilgili de olumlu görüşlerde birleşmişlerdir. Bu kategoride; okulda danışılacak birinin olmasının verdiği motivasyon ve güç, karşılaşılan problemlerde uzman desteğinin önemi ve öğretmenin yönlendirilme ve destek ihtiyacı konularına katılımcılar tarafından vurgular yapılmıştır. Bu kategorideki alt kategori ve görüşlere ilişkin katılımcıların görüşlerinden bir kısmı şu şekildedir:

Karşılaşılan problemlerle başa çıkma anlamında MGD'nin önemine vurgu yapan bir katılımcı düşüncelerini, *“Karşılaştığımız sorunlara, bazen tek başına içinden çıkamadığım girift problemlere uzman desteğiyle yaklaşmak meseleye daha büyük ışık tutmak anlamına gelir ki bu da göremediklerimizi daha rahat görüp*

çözüm bulmamızı sağlar. Ayrıca güç verir, şevk verir ki destek almak her zaman için rahatlatıcıdır. (K1)” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrenciler gibi öğretmenlerin de bir danışman ihtiyaçlarının olduğunu bir öğretmen, *“Öğrencilerin rehber öğretmenden faydalandığı gibi öğretmen de buna benzer ihtiyaç duyduğu konularda danışıp görüş alabileceği birinin olması gereklidir. (K2)”* ifadeleriyle belirtmiştir.

Diğer bir öğretmen uygulamanın farklı okullarda uygulanması durumunda karşılaşılabilecek bazı problemler olabileceğini fakat bunların aşılabileceğini, *“Bu uygulama çok faydalı oldu. Her şeye rağmen öğretmenler bu uygulamaya ilk aşamada temkinli önyargılı bakabilir. Fakat bu danışmanın etkili iletişimi ile bunlar aşılabılır, kullanılacak dil çok önemli... (K4)”* şeklinde aktarmıştır.

4. kategoride, uygulanan modelin uygulanabilirliği ve ihtiyaçları karşılayabilme durumuna ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirilmiştir. Bu konuyla ilgili katılımcılar modelin planlama ve süreçle ilgili bilgilendirme ve seminerlerin yapıldığı zaman gibi bazı eksikler olmakla birlikte problemlere önemli ölçüde çözüm sunacak nitelikte ideal bir uygulama olabileceği görüşünde birleşmişlerdir. Bu kategorideki katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Büyük oranda ihtiyaçlara cevap verebilecek bir model, bu anlamda yaşadığımız birçok probleme çözüm üretebilecek bir model, sürekliliğini isteriz. (K2)”, “planlama ve organizasyon ha bir de zaman olarak iyi yapılandırılırsa çok faydalı olur. (K5)”, “Ben sonradan geldiğim ve (üzülerek)birçok etkinliğe katılamadığım halde çok yararlı ve ihtiyaçlara tam cevap verebilecek bir model olduğunu düşünüyorum. Sadece üniversite ile kaynaşma olması bile çok güzel bir şey. Ayrıca hizmetin ayağa gelmesi yönü de ayrıca önemli. Bu şekilde özeleştirii yapabilme ve kendini geliştirme şansı da daha fazla, sorunlara bütüncül olarak da bakmayı büyük fotoğrafı görmeyi de sağlıyor. (K1)”

İkinci odak grup görüşmesinde de olumlu görüşler genel anlamda değerlendirildiğinde, katılımcıların model kapsamındaki uygulamalardan önemli ölçüde memnun oldukları ve ilgili ve istekli bir katılımın söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Modelin birçok yönüyle öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık verebileceği ve etkili ve verimli bir gelişim sağlayabileceği kanaatleri söz konusudur. Okul temelli olması, üniversite işbirliğinin olması ve danışman desteği yönleri

özellikle ön plana çıkmaktadır. Katılımcılarda özellikle öğrenmeye ve gelişmeye yönelik yeniden bir canlanma ve farkındalık oluştuğu ve bunun için bir gayret içine girildiği ve okuma anlamında da önemli hareketliliğe vesile olduğu katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcıların odak grup görüşmesindeki olumsuz görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren bilgiler Tablo 4.6' da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6. İkinci Odak Grup Görüşmesinde Katılımcıların Olumsuz Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler ve görüşler
1. Mesleki Gelişim	A. Mevcut mesleki gelişim etkinlikleri A1. Konu ve içerik sorunları A2. Niteliksiz geçen bir süreç
2. Model Kapsamındaki Seminerler	A. Seminerlerin yapıldığı zaman ve süre A2. Zamanın uygun olmayışı
3. Modelin uygulama süreci	A. Sürecin anlaşılması B. Sürecin planlaması

Katılımcıların ifadelerindeki olumsuz görüşler 3 ana kategoride değerlendirilmiştir. 3. kategori dışındaki kategoriler olumlu görüşlerdeki kategorilerle örtüşmektedir. Fakat burada alt kategori ve görüşlerin sayıca daha az olduğu görülmektedir.

1. kategori olan mesleki gelişim kategorisinde katılımcıların Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı mevcut mesleki gelişim çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik görüşleri yer almakta ve tamamının olumsuz olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin görüşler “Konu ve içerik sorunları” “Niteliksiz geçen bir süreç” şeklinde kategorize edilmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Tam bir fiyasko bir zaman israfı bence. Bazen bu zaman okulun temizlik ve düzenlenmesi için kullanılıyor. Mesleki gelişim çalışması anlamında pek bir şey yapılmıyor yani, enerji ve kaynak israfı... (K1)”, “Faydasız, verimsiz oluyor. (K6)”, “Mevcut şekliyle faydasız anlamsız... konular klişe konular. (K3)”, “Tamamen fiyasko, boş boş gelip oturuyoruz. Konular formalite icabı dağıtılıyor, işlenmiyor. Konular da zaten klişe, ihtiyaç odaklı değil, (gülerek) ve hep kaçıyorum, zamanım ölüyor çünkü. (K4)”

2. kategoride uygulanan model kapsamında okulda yapılan seminerlerle ilgili olumsuz görüşlere yer verilmiştir. Bu kategoride sadece model kapsamında okulda

yapılan seminerlerin süresi ve zamanıyla ilgili olumsuz görüşler söz konusudur. Okul idaresi ve öğretmenlerin ortak kararıyla öğle arası yaklaşık 40-50 dakikalık bir süre zarfında yapılan seminerlerin yapıldığı zamanın çok uygun bir zaman olmadığı ve sürenin de yetersiz olduğu yönünde görüşler ön plana çıkmıştır. Buna ilişkin bazı öğretmenler, *“Zaman açısından sıkıntılı, bunun bir düzene oturtulması lazım. Yani öğlen arası değil de başka bir zaman...(K4)”*, *“Daha uygun bir zaman olsa daha iyi olur, çünkü dar bir zaman, sonrasında dersi olanlar var, insanın aklı kalabiliyor. (K6)”* şeklinde düşüncelerini aktarmışlardır.

3. kategoride modelin uygulama sürecine ilişkin olumsuz görüşler yer almaktadır. Burada katılımcılar modelle ilgili süreci yeterince anlamadıklarını ve bunun uygulamadaki ciddiyete olumsuz yansıdığını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin K4 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Biz en baştan olayın bu kadar ciddi ve kapsamlı bir şey olduğunu bilmiyorduk. Yani hocalar geliyor anlatıyor gidiyor güzel bir şey diyorduk ama daha doğru anlasaydık daha ciddi yaklaşırdık, mesela (gülerek) kaytarmaya çalışmazdık, ben birinde kaytardım mesela. Bir de seminerlerin bize duyurulması konusunda da sıkıntı oldu, bazen aniden deniliyordu ki hoca gelmiş seminer başlıyor.” Katılımcı burada aslında zaman zaman okul yönetimi ve öğretmenler arasında yaşanan iletişim kopukluğunu ifade etmektedir. Çünkü seminerlerin yapılacağı hafta genellikle önceden belli olmakla birlikte, seminerlerin yapılacağı gün de en az bir gün öncesinden okul yönetimine bildirilmekteydi.

Katılımcıların odak grup görüşmesindeki önerilerine ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren bilgiler Tablo 4.7’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7. İkinci Odak Grup Görüşmesinde Katılımcıların Önerilerine İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler ve görüşler
1. Mesleki Gelişim	A. Mevcut mesleki gelişim etkinlikleri A1. Konu ve içerik sorunları
2. Model Kapsamındaki Seminerler	A. Seminerlerin yapıldığı zaman ve süre A1. Planlı ve daha uygun ve yeterli zaman
3. Model Kapsamında Okul Mesleki Gelişim Danışmanı	A. Kişilik özellikleri
4. Mesleki Gelişim Çalışmalarına Katılım	A. Zorunluluk-Gönüllülük A2. Gönüllü olmalı
	B. Ödül ve teşvikler B1. Manevi değeri olan teşvikler B2. Eğitim öğretim materyalleri B3. Daha kapsamlı mesleki gelişim etkinlikleri
5. Alternatif Mesleki Gelişim Etkinlikleri	A. Yurt içi ve yurt dışı eğitim ziyaretleri B. Eğitim fuarları C. Farklı mesleki gelişim sertifika programları
6. Modelin uygulama süreci	A. Süreç hakkında daha detaylı bilgi B. Planlama C. Sürecin yıl boyu devam etmesi

Katılımcıların önerilerine ilişkin bulgular 6 ana kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategorilerin bir kısmı mevcut uygulamalardaki ve modellerle ilgili problemlere çözüm önerileri, bir kısmı ise uygulamada olmayan ve katılımcıların olması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri konulardır.

1. kategoride Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevcut mesleki gelişim uygulamalarına yönelik katılımcıların olumsuz görüş bildirdikleri konulara ilişkin önerileri yer almaktadır. Bu önerilere ilişkin katılımcıların bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Bu süreçle ilgili içerik mutlaka düzenlenmeli. Mesela sene başı ve sene sonu ile ilgili değerlendirme ve planlama mutlaka yapılmalı. (K1)”, “Konular ihtiyaca göre belirlenmeli. (K2)”, “Daha çok pratikte işe yarayacak bilgiler verilmeli. (K6)”

2. kategoride, uygulanan model kapsamındaki seminerlerin yapıldığı zaman ve süreyle ilgili önerilere yer almaktadır. Bu kategoride mevcut uygulamada seminerlerin yapıldığı zamanın mutlaka daha uygun bir zamana kaydırılması gerektiği yönünde görüşler bildirilmiştir. K4 kodlu katılımcı: *“Zaman konusunda daha önceden belirlenerek, o saatlerde öğrencilere farklı etkinlikler verilebilir. Biz de kafamız rahat bir şekilde seminerlere katılırız.”* demiştir. K2 kodlu katılımcı ise: *“Yani okul çıkışı sırf bu iş için bir zaman ayrılrsa, bu da en baştan hatta sene başında*

programa dahil edilse daha rahat olur, herkes de kendini ona göre ayarlar.” şeklinde görüş belirtmiştir.

3. kategoride, uygulanan model kapsamında okul mesleki gelişim danışmanının kişilik özelliklerine ilişkin öneriler değerlendirilmiştir. Katılımcılar, bu anlamda görev alacak danışmanın kişilik özelliklerinin bu işi etkili bir şekilde yapmasını sağlayacak yönde olması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. K4 kodlu katılımcı “...*bu kişinin kendini bilmiş ve itici biri olmaması samimi ve sıcakkanlı biri olması çok önemli. Ben size bir şeyler öğreteceğim tavrıyla yaklaşmamalı, paylaşımcı bir tavırla yaklaşmalı.*” şeklinde bu konudaki önerileri ifade etmiştir.

4. kategoride mesleki gelişim çalışmalarına katılıma yönelik öneriler iki ana alt kategoride değerlendirilmiştir. Birinci alt kategoride mesleki gelişim etkinliklerine katılımın gönüllü ve zorunlu olmasına ilişkin görüşler yer almaktadır. Buna ilişkin katılımcı görüşleri genelde gönüllü olması yönünde ağır basmaktadır. Buna ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Gönüllü katılımın sağlanacağı bir yaklaşım sergilenmeli, reklam ve pazarlaması iyi yapılırsa gönüllü katılım sağlanır. (K1)”, “Gönüllü olmalı yoksa insan durmak istemediği yerde fayda sağlayamıyor. (K4)”

İkinci alt kategoride ise mesleki gelişim çalışmalarına katılım için olması gereken ödül ve teşviklere yönelik öneriler görüşlere ayrılmıştır. Burada katılımcılar mesleki gelişim etkinliklerine özellikle gönüllü katılımı sağlamak için bazı ödül ve teşvikler olması gerektiği yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bu önerilerde genelde manevi değeri olan ve öğretmene değerli olduğunu hissettirecek taltifler, eğitim öğretim materyalleri ve daha kapsamlı mesleki gelişim etkinlikleri yer almaktadır. Buna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Çocuklara bazen bir yıldız vermek onları çok mutlu edebiliyor ve güdüleyebiliyor. Bizler de aslında büyümüş çocuklarız, yerine göre bir sertifika yerine göre bir takdir taltif gibi öğretmene kendini değerli hissettirecek şeyler olmalı. Bir de öğretmenlerin çalışmalarını ve tecrübelerini paylaşabileceği çalıştaylar yapılabilir. (K1)”, “Öğretmene okuldaki çalışmalarında işe yarayacak materyaller olabilir. (K2)”

5. kategoride katılımcıların alternatif mesleki gelişim etkinliklerinin neler olabileceği yönündeki önerileri yer almaktadır. Bu kategori dört alt kategori olarak

değerlendirilmiştir. Katılımcılar bu konuda, yurt içi ve yurt dışı eğitim gezileri, eğitim fuarları ve farklı mesleki gelişim sertifika programları gibi önerilerde bulunmuşlardır. Buna yönelik katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Farklı sertifika programları (süper öğretmenlik gibi falan) açılıp tercihlere sunulabilir. (K3)”, “Yurt dışı eğitim ziyaretleri olmalı bence, ufukumuzu açmak için bu geziler düzenlenmeli. (K4)”, “Hem yurt içi hem yurt dışı iyi okullara ziyaretler düzenlenebilir, bunun çok faydası olur. (K2)”, “Eğitim fuarları düzenlenebilir. Bu şekilde herkesin yaptığı çalışmaları, dokümanları sergileyebileceği bir ortam oluşturarak ulusal veya uluslararası bir platformda sergilenebilir. (K1)”

6. kategoride ise modelin uygulama sürecine ilişkin katılımcıların önerileri yer almaktadır. Olumsuz görüşlerde katılımcıların sürecin iyi anlatılmadığı yönünde görüşleri aktarılmıştı. Bu noktada katılımcılar sürecin öğretmenlere çok daha iyi anlatılması ve etkinliklerin daha planlı yapılması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. K4 kodlu katılımcı bununla ilgili *“Bu işin bu kadar kapsamlı olduğunu bilseydik en baştan, çok daha ciddi olurdu. Bunun bize daha iyi anlatılması lazımdı. Hem de süreç çok doğaçlama oldu gibi, yani daha planlı programlı olsa daha iyi olur. ...bundan sonra da bunun devam etmesini, yeni konularla ilgili ihtiyacımız olan konularla ilgili seminerler yapılmasını istiyoruz”* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. K2 kodlu katılımcı ise *“Bu işin bundan sonra da devam etmesi güzel olur.”* diyerek sürecin yıl boyunca yayılması gerektiğini dile getirmiştir.

4.3. Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulamaya Katılan Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, tasarlanan ve uygulanan modelin değerlendirilmesine yönelik araştırmaya katılan yöneticilerle uygulama sonunda yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bölümde de öğretmenlerle yapılan görüşmede kullanılan formun aynısı kullanılmıştır. Dolayısıyla kategori ve alt kategoriler benzer şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bu kısım yöneticilerin bakış açısıyla değerlendirmeler içerdiğinden, öğretmenlerden ayrı değerlendirilmiştir. Burada da aynı şekilde mesleki gelişimin öğretmenler için gerekliliği ve mevcut mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin yönetici görüşlerini içeren veriler de yer almaktadır. Dolayısıyla kategori ve alt

kategorilere ayrılan veriler sadece tasarlanan ve uygulanan modelle ilgili değerlendirmeler olmayıp bazı genel değerlendirmeler de bu çerçevede kategori ve alt kategorilerde yer almıştır. Kategori ve alt kategorilerin isimlendirilmesinde bu durumun daha anlaşılır olması için açık ifadeler kullanılmıştır. Bu durumda olumlu, olumsuz ve öneriler şeklinde yapılan tasnif içerisinde yer alan kategori ve alt kategorilerin bir kısmı mevcut durum değerlendirmesine ilişkin görüşlere karşılık geldiği görülecektir. Görüşme, 25 Aralık 2015 tarihinde bir okul müdürü ve iki müdür yardımcısı olmak üzere üç kişiyle müdür odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme yaklaşık 115 dakika sürmüştür. Alınan ses kayıtları çözümlenerek içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Veriler analiz edilirken iki aşamalı bir kodlama sürecinden geçirilmiştir. Birinci aşamada veriler değerlendirici kodlamayla; olumlu, olumsuz ve öneriler şeklinde tasnif edilmiştir. İkinci aşamada verilerin kategorize edilmesinde tümevarımcı (inductive) yaklaşım esas alınmıştır. Bu durumda kategori ve alt kategoriler araştırmacı tarafından verilerin kodlanmasıyla ortaya çıkarılmıştır. Katılımcıların ifade ettiği her bir görüşe diğer katılımcılar jest ve mimikleriyle veya sözlü olarak katılmışlardır. Katılımcılar diğer katılımcılardan farklı olarak belirtmek istedikleri noktaları da ayrıca ifade etmişlerdir.

Katılımcıların odak grup görüşmesindeki olumlu görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren bilgiler Tablo 4.8' de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8. Tasarılan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulamaya Katılan Okul Yöneticilerinin Olumlu Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler ve görüşler
1. Mesleki Gelişim	A. Mesleki gelişimin gerekliliği A1. Üniversite yıllarında alınan bilgilerin yetersizliği A2. Sürekli ve hızlı değişim
2. Model Kapsamındaki Seminerler	A. Seminerlerin ihtiyaç ve talepler çerçevesinde olması A1. İhtiyaçların daha iyi fark edilmesi A2. Gönüllü ve ilgili katılım
	B. Seminerlerin okul bünyesinde yapılması B1. Sorunlara yerinde müdahale B2. Küçük grupların etkililiği
	C. Seminerlerin öğretim üyeleri tarafından yapılması C1. Ast üst ilişkisinin olmayışının olumlu etkileri C2. Konuya hakimiyet ve alanda uzman olma C3. Milli Eğitim Bakanlığı personeline ilişkin olumsuz algı
	D. Seminerlerin yapılaş şekli D1. Anlatılanların kalıcı ve etkili olması D2. Etkili informal iletişim ortamı
	E. Seminerlerin yapıldığı zaman ve süre E1. Mevcut şartlarda en uygun zaman
	F. Seminerlerin etkililiği F1. Görevlerinin önemini farkına varma F2. Eksiklerini farkına varma F3. Kendilerini geliştirme gayreti F4. Kitap Okuma
3. Model Kapsamında Okul Mesleki Gelişim Danışmanı	A. Eğitim ortamında ciddiyet sağlaması B. Etkili iletişim özellikleriyle gönüllü katılımın sağlanması
4. Modelin uygulanabilirliği	A. İdeal bir model

Katılımcıların olumlu görüşleri 4 kategori altında toplanmıştır. Her kategori de kendi içinde alt kategorilere ayrılmaktadır. 1. Kategori mesleki gelişimin gerekliliğine ilişkin görüşlerdir. Yöneticilerin tamamı bu soruya yönelik olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Mesleki gelişimin öğretmenler için gerekliliğine vurgu yapan yöneticiler daha çok “Üniversite yıllarında alınan bilgilerin yetersizliği” ve “Sürekli ve hızlı değişim” noktalarına vurgu yaparak bu yönde görüş bildirmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Kesinlikle gereklidir bir ekmek gibi su gibi... Çünkü biz öğretmenler üniversiteden sonra pek bir eğitim almıyoruz oysa çağ; teknoloji ve değişim çağı... bu çağı yakalamak için kesinlikle gerekli ve önemlidir. (K1)”

Üniversiteden alınan eğitimin yeterli olmadığını dolayısıyla mesleki gelişimin çok önemli olduğunu savunan K2 kodlu yönetici bu düşüncelerini, *“Gerekli olduğuna inancım sonsuz. Çünkü üniversiteden aldığımız eğitim de zaten tam anlamıyla yeterli değil. Mesleğimizi icra etmek için üniversiteden mezun*

olduğumuzda yeterli donanıma sahip olmadığımızı düşünüyorum.” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Zamanla bilgilerin eskidiğine vurgu yapan diğer bir yönetici, *“Kesinlikle katılıyorum gereklidir zamanla tükenmeye yüz tutan bilgilerimizi yenilememiz ve yeniden şarj olmamız gerekir. Tüm öğretmen ve yöneticiler için gerekli olduğunu düşünüyorum. (K3)”* sözleriyle düşüncelerini aktarmıştır.

2. kategoride katılımcıların uygulanan modele ilişkin olumlu görüşleri kategorize edilmiştir. Bu kısım ile ilgili yönetici değerlendirmeleri de çoğunlukla olumlu olmuştur ve bu kısımda yer almıştır. Yalnızca seminerlerin yapıldığı zaman ve süre anlamında tıpkı öğretmenler gibi olumsuz görüşler ifade edilmiştir. Veri kaybı olmaması ve yapılan uygulamanın her özelliği hakkında değerlendirmelerini alabilmek adına yapılan seminerlerin öne çıkan özelliklerine ilişkin sorular yöneticilere de yöneltilmiştir ve bunlar alt kategorilerin oluşmasında araştırmacıya yol göstermiştir.

Bu özellikler tabloda alt kategoriler ve görüşler şeklinde sunulmuştur. Katılımcılar bu bölümde tasarıma yönelik olumlu duygularla görüş ifade etmişlerdir. Seminerlerin öğretmenlerin talep ve ihtiyaçları çerçevesinde yapılması, okul bünyesinde yapılması, öğretim üyeleri tarafından ve samimi bir havada yapılmasını büyük bir memnuniyetle karşıladıkları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca bu seminerler vasıtasıyla hem kendilerinin hem de öğretmenlerin önemli kazanımlar ve farkındalıklar elde ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadelerinden bir kısmı alt kategori sırasına göre şu şekildedir:

Seminerlerin, öğretmenlerin talep ettikleri konular çerçevesinde olmasıyla gönüllü katıldıklarını ve bu şekilde çok daha fazla verim aldıklarını söyleyen okul yöneticileri bu düşüncelerini şu sözlerle dile getirmişlerdir: *“Olması gereken de buydu aslında. Öğretmene ihtiyaç duymadığı bir konuda eğitim vermek manasız oluyor. Bu şekilde ilgi daha çok oldu ve aslında gerçekten de eksiklerini ve ihtiyaçlarının olduğunu her seminer sonunda daha iyi anladılar ve fark ettiler. Hatta başta konuları kendileri belirlemesine rağmen çok fazla ihtiyaç duymadıklarını düşünüyorlardı, fakat konuların kendi görüşleri dikkate alınarak belirlenmesi onları gönüllü katılmaya yöneltti ve seminerler sonunda gerçekten düşündüklerinden çok daha fazla ihtiyaçları olduğunu fark ettiler ve ifade ettiler. (K2)”*, *“Bu şekilde olması*

gönüllü katılımlarını sağladı ve seminerler yapıldıkça daha çok öğrenmeye ve gelişmeye ihtiyaçlarının olduğunu anlamaları ile daha fazla ilgi göstermeye başladılar. (K2)”, “Arz talep doğrultusunda olduğu için etkili oldu. Ayrıca öğretmenler kendi görüşlerine başvurulmadan yapılan işlere ve alınan kararlara katılım noktasında pek sıcak bakmamaktadırlar. Bu anlamda onların gönüllü katılımlarının sağlanmasında bu etkiliydi. (K3)”

Seminerlerin okulda yapılmasının problemlere ortamında çözüm sağlamak gibi avantajlarının olduğuna dikkat çeken katılımcılar bu duygularını şu şekilde aktarmışlardır: *“Çok çok çok faydalı olduğunu düşünüyorum sadece çok değil çok çok çok... Çünkü olaya yerinde müdahale gibi oluyor. Bir de büyük kalabalık gruplarda dikkatleri dağılabiliyor. Burada öğretmenin mesleğini icra ettiği ortamda olması problemlere çözüm getirme anlamında çok daha etkili oluyor. (K1)”, “Bu şekilde zaman kaybı olmuyor, hem daha sıcak samimi bir ortam olması sağlıyor. Bu şekilde verimlilik otomatik olarak artıyor. (K3)”*

Seminerleri öğretim üyelerinin yapmasının çok önemli avantajlarının olduğunu dile getiren okul yöneticileri bu konuyla ilgili şunları ifade etmişlerdir: *“Bu iş onların profesyonel uzmanlık alanı ve öğretmenleri yetiştiren de onlar olduğu için kesinlikle çok daha etkili ve verimli. Çünkü sürekli bu işle meşguller. (K2)”, “Genelde MEB personeli özellikle müfettişler teftişlerde gösterdikleri olumsuz ve yargılayıcı tutumdan dolayı itici gelmektedir. Öğretmenlerin özellikle müfettişlere karşı çok ciddi olumsuz bir algısı var. Bir de alt üst ilişkisi olacağı için kendini rahat ifade etmemeye dolayısıyla verimin düşmesine neden olurdu. (K3)”, “Bu çok önemli ve isabetli çünkü insanlar, öğretmenler dinledikleri kişinin kendilerinden bir adım önde olmasının gerektiğini düşünmektedir. Bir ara okumuştum yapılan bir araştırmada öğretmenler müdürlerin ve müfettişlerin denetiminden hoşnut olmadıkları bir sebebinin de kendileriyle aynı eğitim düzeyinde olmalarıydı. Burada da yaklaşım aynı. Alanında uzman birinin gelmesi çok daha etkili, gelen kişinin uzmanlığı hissettirmesi çok önemli... (K1)”*

Seminerlerin sohbet havasında yapılmasının çok daha verimli olduğunu ve bu şekilde paylaşılan bilgilerin daha etkili ve kalıcı olduğunu savunan katılımcılar bu konudaki düşüncelerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir: *“Faydalı olduğunu gördüm şahit oldum. Çünkü kişi kendini bu ortamda kapatmıyor kilitlemiyor. Düşüncelerini rahatlıkla paylaşıyor. Hatta öğretmenler kendi çocukları ile ilgili yaşadıkları*

sorunlara kadar açıldılar. (K1)”, “Her zaman bu tür bir atmosfer daha etkileşimli bir iletişime vesile olur. Burada da aynı durum söz konusu ve anlatılanların kalıcı etkileyici olmasını sağlıyor. Diğer türlü herhangi bir anlık dönüt alınmadığı için anlattığı anlatıyor dinleyici de dinlemiş gibi yapıyor. Verimli olması amaçlanıyorsa bu tarzda olmalı. (K2)”, “...bu şekilde öğretmenler normalde birbirleriyle bile belki paylaşmadıkları şeyleri bu ortamda paylaşarak aslında benzer sorunları birçoğunun yaşadığı ve yaşayabileceğini anlayarak kendilerini açmış da oluyolar. (K3)”

Seminerlerin yapıldığı zaman olan öğle arası için, “Mevcut sistemde en uygun zaman bu olduğu için böyle yapıldı. Ders çıkışında olmasına öğretmenler gönüllü olmadı, uygun olmadıklarını belirterek. (K2)” şeklinde düşüncelerine dile getiren katılımcıya, diğer katılımcılar da destek vermişlerdir.

Seminerlerin öğretmenlere katkılarına ilişkin düşüncelerini aktaran okul yöneticileri, özellikle mesleki tatmin ve çözüm odaklı düşünme anlamında gözle görülür seviyede değişimler olduğunu savunmuşlardır. Buna ilişkin düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir: “Çok faydalı etkili olduğunu düşünüyorum. Özellikle öğretmenler görevlerinin ne kadar önemli olduğu konusunda önemli bir farkındalık kazandılar. Ayrıca eksiklerinin, hatalarının farkına kendileri de vardılar. Ben bir yönetici olarak bu farkındalığı kazandıklarını açık bir şekilde hissettim ve fark ettim. ...bu modelin uygulanmasıyla bir kitap okuma heyecanı oluştu bizde. Ben de uzun bir aradan sonra tekrar kitap okumaya başladım, (gülerek) artık son okuduğum kitap hangisi diye sorulduğunda yeni kitap isimleri söyleyebiliyorum. (K1)”, “Seminerlerden önce ve seminerlerden sonraki öğretmenlerin halleri arasında gözle görülür farklar gözlemledik meslekleriyle daha çok ilgilenmeye sorunun kaynağını farklı yerlerde aramak yerine kendileri neler yapacakları konusunda daha çok odaklanmaya başladılar ve bu anlamda idareden taleplerde bulundular. Aynı şey bizim için de geçerli tabi... (K2)”, “Mesleklerini daha iyi nasıl icra edebilirim gayretine girdiler. (K3)”

3. kategoride (Tablo 4.8), modelin bir parçası olarak okulda mesleki gelişim danışmanının bulunması hakkında katılımcıların görüşleri kategorize edilmiştir. Okul yöneticileri de bu konuyla ilgili olumlu görüşlerde birleşmişlerdir. Bu konuyla ilgili yöneticiler; okulda böyle bir danışmanın olmasının okuldaki tüm paydaşları ciddiyete sevk ettiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu danışmanın iyi iletişim kurması durumunda öğretmenler bu danışmanı içlerinden biri olarak görecektir ve bu şekilde birçok

etkinliğe öğretmenlerin gönüllü katılımını sağlayabilecektir. Bu kategorideki alt kategori ve görüşlere ilişkin katılımcıların görüşlerinden bir kısmı şu şekildedir:

“Böyle bir danışmanın, üniversiteden birinin olması okuldaki tüm paydaşların; yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, işini daha ciddiye alması ve işine daha iyi odaklanmasını sağlıyor... yani biz bunu burada gördük. (K1)”,
“Uygulamada gördüğümüz şekilde bir süre sonra öğretmenler mesleki gelişim danışmanını kendilerinden biri gibi görmeye başladılar, sanki bizden biri gibi... hiç farkı yok... Yani bu şekilde kendini kabul ettirdikten sonra Öğretmenlerle her şey yapılabilir. Yani bu noktadan sonra ders gözlemine de yok demezler. (K3)”

4. kategoride (Tablo 4.8), uygulanan modelin uygulanabilirliği ve ihtiyaçları karşılayabilme durumuna ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirilmiştir. Bu konuyla ilgili katılımcılar modelin problemlere önemli ölçüde çözüm sunacak nitelikte ideal bir uygulama olabileceği görüşünde birleşmişlerdir. Bu kategorideki katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Uygulamanın sürekli destek yönüne ve motivasyonel katkılarına vurgu yapan K1 kodlu yönetici, *“Cevap verebilir, tabi... Çünkü öğretmenlerin mezun olduktan sonra kendi hallerine bırakılma durumları var herhangi bir eğitim bir destek almıyorlar. Hangi noktalardan eksik hangi noktalardan yeterli olduğunun farkında bile değil. Bu anlamdaki açığı kapatmak anlamında yani özellikle, ihtiyaçlara cevap vereceğini düşünüyorum. Yani üniversitede kendilerine eğitim veren hocaların ta okula kadar gelmesi bile onlara değerli olduklarını hissettirmesi yönüyle önemlidir. Hiçbir şey olmazsa gelse gitseler bile çok etkili olur, kendini değerli hissedecek, demek bu yaptığın meslek çok önemli, ben çok önemliyim hissi uyandırır.”* sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Bir diğer yönetici de uygulamanın pratik faydalarına ve öğretmeni motive edici yönüne işaret ederek, *“... (bu değerli hissettirmeyle) zaten o toplumda eksik olan statüsü de bu şekilde biraz düzeltilmiş olur. Ayrıca teorinin pratiğe dönüşmesi yönüyle de önemlidir. (K3)”* ifadeleriyle bu düşüncelerini savunmuştur. *“Teknik ve maddi olarak da desteklenirse çok harika olur, çok faydalı olacağına inanıyorum. (K2)”* diyen diğer bir yönetici modelin gereksinimlerinin karşılanması durumunda etkili olacağını ifade etmiştir.

Olumlu görüşler genel anlamda değerlendirildiğinde katılımcıların model kapsamındaki uygulamalardan önemli ölçüde memnun oldukları ve ilgili ve istekli

bir katılımın söz konusu olduğu söylenebilir. Modelin birçok yönüyle öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık verebileceği ve etkili ve verimli bir gelişim sağlayabileceği kanaatleri söz konusudur. Okul temelli olması, üniversite işbirliğinin olması ve danışman desteği yönleri özellikle ön plana çıkmaktadır. Katılımcılarda özellikle öğrenmeye ve gelişmeye yönelik yeniden bir canlanma ve farkındalık olduğu ve bunun için bir gayret içine girildiği katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcıların odak grup görüşmesindeki olumsuz görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren bilgiler Tablo 4.9’ da gösterilmiştir.

Tablo 4. 9. Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulamaya Katılan Okul Yöneticilerinin Olumsuz Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler ve görüşler
1. Mesleki Gelişim	A. Mevcut mesleki gelişim etkinlikleri A1. Konu ve içerik sorunları A2. Formaliteden ibaret olması A3. Plan sorunları A4. Öğretmenlerin olumsuz algısı
2. Model Kapsamındaki Seminerler	A. Seminerlerin yapıldığı zaman ve süre A1. Sürenin yetersizliği A2. Zamanın uygun olmayışı

Okul yöneticilerinin ifadelerindeki olumsuz görüşler 2 ana kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategorilerin birincisi Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı mevcut mesleki gelişim etkinliklerine yönelik sorunlara yöneliktir. İkinci kategori ise model kapsamında okulda yapılan seminerlerin zamanı ve süresiyle ilgilidir. Katılımcıların ifade ettiği her bir görüşe diğer katılımcılar jest ve mimikleriyle veya sözlü olarak katılmışlardır. Katılımcılar diğer katılımcılardan farklı olarak belirtmek istedikleri noktaları da ayrıca ifade etmişlerdir.

1. kategori olan mesleki gelişim kategorisinde katılımcıların Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı mevcut mesleki gelişim çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik görüşleri yer almakta ve tamamının olumsuz olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin görüşler “Konu ve içerik sorunları” “Formaliteden ibaret olması” “Öğretmenlerin olumsuz algısı” şeklinde kategorize edilmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Görüntü var içi bomboş gel gitten başka bir şey yok. (K2)” “Nitelsiz faydasız... Belirlenen konularla ilgili sunum dahi birçok okulda yapılmıyor. Dosya hazırlanarak formalite yerine getiriliyor. İl dışı seminerlere de genelde tatil amaçlı gidiliyor. Nitelik beklentisi yok daha önceden beklentileri boşa çıktığından. Çünkü

çok beklentiyle gittiğimiz seminerlerden yeni bir şey öğrenemediğimiz tecrübeler yaşadık. Bu da olumsuz algı oluşturuyor. (K3)” “Planlama adına hiçbir şey yok rastgele yapılıyor. (K1)”

2. kategoride uygulanan model kapsamında okulda yapılan seminerlerle ilgili olumsuz görüşlere yer verilmiştir. Bu kategoride sadece model kapsamında okulda yapılan seminerlerin süresi ve zamanıyla ilgili olumsuz görüşler söz konusudur. Okul idaresi ve öğretmenlerin ortak kararıyla öğle arası yaklaşık 40-50 dakikalık bir süre zarfında yapılan seminerlerin yapıldığı zamanın çok uygun bir zaman olmadığı ve sürenin de yetersiz olduğu yönünde görüşler ön plana çıkmıştır. Olumlu görüşlerdeki aynı alt kategoride katılımcıların “mevcut şartlarda en uygun zamanın bu zaman (öğle arası) olduğu” yönünde görüş belirtmeleriyle birlikte daha uygun bir zaman dilimi ve daha geniş bir sürede seminerlerin yapılması etkililik ve verimi çok daha arttıracığını ifade ettiği görülmektedir.

Seminerlerin yapıldığı zamanın dar olması ve aynı zamanda seminerlerin yapıldığı sırada öğrencilerin okulda olmasının bazı dezavantajlarından bahseden katılımcılar, bu duruma ilişkin düşüncelerine şu şekilde dile getirmişlerdir: *“Aslında bence bizim burada yaşadığımız problem sürenin bir sınır içine konulmasıydı. Süreler bir sınır içine konulduğu zaman hem gelen hocalar süreye riayet edelim diye belki biraz daha hızlandılar. Öbür taraftan bizim, öğretmen arkadaşların aklımız derste öğrencilerde kalıyordu...(K1).” “Biz burada seminerdeyken öğrencilerin başıboş olması, kontrolsüz olması biraz sıkıntı oluyor. Yani seminere konsantre olamıyorsun aklın öğrencilerde kalabiliyor. Bazen çıkıp öğrencileri kontrol etmek gerektiği için kopma oluyor, çıkıyorsun giriyorsun, dikkat dağılıyor... (K2).”*

Katılımcıların odak grup görüşmesindeki önerilerine ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren bilgiler Tablo 4.10’ da gösterilmiştir.

Tablo 4. 10. Tasarılan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulamaya Katılan Okul Yöneticilerinin Önerilerine İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler ve görüşler
1. Mesleki Gelişim	A. Mevcut mesleki gelişim etkinlikleri A1. Konu ve içerik A2. Planlama ve zamanlama
2. Model Kapsamındaki Seminerler	A. Seminerlerin yapıldığı zaman ve süre A1. Daha uygun ve yeterli zaman
3. Model Kapsamında Okul Mesleki Gelişim Danışmanı	A. Görev kapsamı
4. Mesleki Gelişim Çalışmalarına Katılım	A. Zorunluluk-Gönüllülük
	B. Ödül ve teşvikler B1. Manevi değeri olan teşvikler B2. Eğitim öğretim materyalleri B3. Geçerliliği ve değeri olan belge ve sertifikalar, plaketler
5. Alternatif Mesleki Gelişim Etkinlikleri	A. Yurt dışı eğitim ziyaretleri B. Yurt içinde başarılı model okulların ziyareti

Katılımcıların önerilerine ilişkin bulgular 5 ana kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategorilerin bir kısmı mevcut uygulamalardaki ve modellerle ilgili problemlere çözüm önerileri, bir kısmı ise uygulamada olmayan ve katılımcıların olması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri konulardır.

1. kategoride Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevcut mesleki gelişim uygulamalarına yönelik katılımcıların olumsuz görüş bildirdikleri konulara ilişkin önerileri yer almaktadır. Bu önerilere ilişkin katılımcıların bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Sene başı ve sene sonu değerlendirme ve planlamalar yapılabilir. (K2)”
“Özellikle bilgilendirmeye yönelik seminerler, mesela dün iki arkadaşımızın gittiği iş sağlığı güvenliği semineri başka bir zamanda okulun olmadığı bir zamanda, o sene başı seminer döneminde yapılabilir. Çünkü ders saatiydi ve o öğretmenin dersi boşa düştü. (K1)”

2. kategoride, uygulanan model kapsamındaki seminerlerin yapıldığı zaman ve süreyle ilgili yöneticilerin ifade ettiği öneriler yer almaktadır. Bu kategoride yöneticiler seminerlerin bir planlama çerçevesinde, öğrencilerin okulda olmadığı uygun ve daha geniş bir zaman diliminde yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin okul yöneticileri görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Daha uygun ve yeterli bir zaman tahsis edilmeli ve bu zaman mesai kavramı içinde tanımlanırsa daha verimli olur. Mesela seminerin yapılacağı gün 2-3 saat

boşaltılarak programlanarak yapılabilir. Bu saatler programda, mesai saatleri dahilinde olmalı. (K1)” “Süre daha uzun ve daha uygun bir zamanda olmalı. Seminerler çok keyifli geçtiğinden sürenin nasıl geçtiğinin farkına varılmıyor, bu sefer süre yetmiyor, insan sorularını sormuyor... (K3)”

3. kategoride, uygulanan model kapsamında okul mesleki gelişim danışmanının görev kapsamına ilişkin yöneticilerin önerileri değerlendirilmiştir. Katılımcılar, bu anlamda görev alacak danışmanın görev kapsamının öğretmen idare ve veliyi de içine alacak şekilde genişletilmesinin yararlı olacağını söylemişlerdir. Özellikle velilere yönelik çalışmalarda destek sağlanması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Buna yönelik katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Mesleki gelişim danışmanının üç boyutla da ilgilenmesi gerekir: öğretmen, idare, veli. (K2)” “Öğretmenlerin genelde veli boyutunda yetersiz kaldıklarını gözlemliyoruz. Öğrenci problemlerinin çoğunun da veli kaynaklı olduğuna şahit olduk. Bu anlamda modeldeki mesleki gelişim danışmanının bu boyutla da ilgili sorumluluk alması kesinlikle gerekli, aksi halde bir ayağı eksik kalıyor. (K2)”

4. kategoride öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılımına yönelik öneriler iki ana alt kategoride değerlendirilmiştir. Birinci alt kategoride mesleki gelişim etkinliklerine katılımı ilgili gönüllülük-zorunluluk durumuna ilişkin görüşler yer almaktadır. Buna ilişkin katılımcı görüşleri genelde gönüllü olması yönünde ağır basmakla birlikte katılımı arttırmak ve etkililik açısından aynı zamanda bir zorunluluk durumunun da olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Gönüllü katılım sağlanması en güzelidir ama tamamen gönüllü olmasında katılım sağlanması noktasından zorluklar yaşanabilir. Mesela bu uygulamada ilk seminerlerde kısmen zorladığımız bir iki öğretmenimiz vardı, katıldıktan sonra, o etkiyi aldıktan sonra gönüllü olarak daha sonrakilerine katıldılar. Nitelik yeterli olduğu zaman başta zorunlu tutularak, öğretmenlerin o etkinliklerden etkilenecek gönüllü katılımları sağlanabilir. (K1)” “Cazip bir zorunluluk olmalı bence. (K2)” “Bu etkinlikler iyi anlatılırsa, reklamı iyi yapılırsa gönüllü katılım sağlanabilir. Ama biraz zorunluluk yönü de olmalı. (K3)”

İkinci alt kategoride ise mesleki gelişim çalışmalarına katılım için olması gereken ödül ve teşviklere yönelik öneriler görüşlere ayrılmıştır. Burada yöneticiler

mesleki gelişim etkinliklerine özellikle gönüllü katılımı sağlamak için bazı ödül ve teşvikler olması gerektiği yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bu önerilerde genelde manevi değeri olan ve öğretmene değerli olduğunu hissettirecek taltifler, eğitim öğretim materyalleri ve geçerliği ve değeri olan belge, sertifika ve plaketer yer almaktadır. Okul yöneticileri bu duruma yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Mutlaka bir ödül sistemi olmalı, fakat bu ödül sisteminin ayağa düşürülmemesi, gerçekten hak edene verilmesi gerekir. Yoksa ödülün teşvik yanı kalmaz. ...bu mesela bir sertifika olabilir, ama geçerliği ve karşılığı olan bir şey olmalı. Sırf sertifika vermiş olmak için verilmemeli veya plaket olabilir. ...manevi olarak mutlaka ödüllendirilmeli, iltifat edilmeli, öğretmenin değerli olduğu hissettirilmeli. Bu şekilde öğretmenin performansı da kat kat artıyor, daha özverili çalışabiliyor. (K1)” *“Sınıfında kullanabileceği bir paket olabilir içinde eğitim öğretim materyallerinin olduğu bir paket... (K2)”*

5. kategoride yöneticilerin, alternatif mesleki gelişim etkinliklerinin neler olabileceği yönündeki önerileri yer almaktadır. Bu kategori iki alt kategori olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar bu konuda, yurt dışı eğitim ziyaretleri ve yurt içinde başarılı model okulların ziyareti önerilerinde bulunmuşlardır. Buna yönelik katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Yurt içi ve yurt dışı gezileri yapılabilir. Başarılı okullar ziyaret edilebilir. İl içinde de olabilir. Çünkü biz mesela öğrencileri motivasyon amaçlı Fen Lisesini gezdirirkenki etki aynı şekilde bizde de etkili olabilir. (K2)”

4.4. Seminerleri Veren Öğretim Üyelerinin Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırmacı tarafından tasarlanan ve uygulanan modelin değerlendirilmesine yönelik, araştırma kapsamında öğretmenlere okulda seminer veren öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğretim üyeleri için hazırlanan formda modelin değerlendirilmesine yönelik 7 soru yer almaktadır. Öğretim üyelerinin birçoğu görüşme formunu bizzat doldurarak araştırmacıya iletmeyi tercih ederken, bir öğretim üyesi yüz yüze görüşmeyle görüşlerini aktarmıştır. Elde edilen veriler çözümlenerek içerik analizi ve

betimsel analize tabi tutulmuştur. Veriler analiz edilirken iki aşamalı bir kodlama sürecinden geçirilmiştir. Birinci aşamada veriler değerlendirici kodlamayla; olumlu, olumsuz ve öneriler şeklinde tasnif edilmiştir. İkinci aşamada verilerin kategorize edilmesinde tümevarımcı (inductive) yaklaşım esas alınmıştır. Bu durumda kategori ve alt kategoriler araştırmacı tarafından verilerin kodlanmasıyla ortaya çıkarılmıştır.

Katılımcıların olumlu görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren bilgiler Tablo 4.11’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 11 Seminerleri Veren Öğretim Üyelerinin Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Olumlu Görüşlerine Yönelik Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler	Görüşler
Modelin Olumlu yönleri	1. Modelin Öğretmenlere Katkıları	A. Mesleki gelişimin gerekliliği B. Öğretmenleri güncelleme ve motive etme C. Okulda ve küçük gruplarla yapılmasının etkililiği D. Uzman danışman varlığı E. Problemlerin kaynağında ve zamanında çözümü F. Olumlu iklim oluşması G. Kuram ve uygulama ilişkisini ortaya çıkarma H. Psikolojik destek İ. Modelin uygulanabilirliği
	2. Modelin Öğretim Üyelerine Katkıları	A. Problemleri yerinde görme imkanı B. Kuram ve uygulama karşılaştırması C. Güncellenme

Katılımcıların olumlu görüşleri 2 alt kategori altında toplanmıştır. Her kategori da kendi içinde alt kategorilere ayrılmaktadır. 1. Kategoride “Modelin Öğretmenlere Katkıları”na ilişkin görüşler kategorize edilmiştir. Bu alt kategorilere ilişkin öğretim üyelerinin ifadelerinden bir kısmı şu şekildedir:

Mesleki gelişimin öğretmen için gerekliliğine vurgu yaparak modelin önemine vurgu yapan K1 kodlu öğretim üyesi, “*Mesleki açıdan zaman zaman bu tür çalışmaların yapılması gerekmektedir. Toplumsal yapı akademik boyut başta olmak üzere çeşitli yönleriyle sürekli ve kaçınılmaz bir değişim ve gelişim halindedir. Öğretmenlerin de kendi mesleki bilgi ve becerilerini değişen ve yenilenen bilgi dünyasına taşıyabilmeleri, entegre edebilmeleri için son derece önemlidir. Öğretmenleri, hizmet öncesi aldıkları eğitimle baş başa bırakmak günün eğitim paradigmasına uzak düşmeleri demektir. Eğer biz öğretmenlerin bilgilerinin bu tür model yaklaşımlarla güncellemezsek, onların günün gerektirdiği bilgi beceri ve*

yeterlilikleri öğrencilere kazandırmalarını bekleyemeyiz.” sözleriyle bu düşüncesini savunmuştur.

Öğretmenlerin bu şekilde bir uygulamayla motive olduğu güncellendiği vurgusunu yapan diğer bir katılımcı, “*Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yenilenmesi yönüyle çok isabetli olur. Zamanla eskiyen ve unutulmaya yüz tutan bilgiler ve tekniklerin güncellenmesi ve yenilenmesi bakımından önemlidir. Bu şekilde sürekli bir gelişim ve canlılık sağlanabilir. Öğretmenlerin motivasyonuna da çok önemli bir katkı sunacağını düşünüyorum. (K2)*” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Modeldeki Mesleki Gelişim Danışmanı'nın varlığına vurgu yapan ve modelin pozitif bir öğrenme ortamı sağlayabileceğine işaret eden K3 kodlu katılımcı bu düşüncelerini şu şekilde dile dile getirmiştir: “*Uzman danışmanın olayın bizatihi içinde olması en olumlu tarafı. Öğretmen ve yöneticilerle toplantı istişare yapması sürekli öğrenmeyi sağlayacaktır. Problemler yerinde zamanında ve bütün çalışanların katılımı ile çözülmeye çalışılır. Olumlu bir örgüt iklimi oluşur söz konusu iklimden hem çalışan hem öğrenciler yararlanırlar. ... Nazari bilgilerin uygulamadaki sonucunu görme imkanı sağlar. Öğretim üyelerine gelen sorularla kendini görme yenileme fırsatı verir.*”

Modelin öğretmenlere psikolojik destek ve daha etkili bir öğrenme ortamı sağlayabileceğini ifade eden bir diğer öğretim üyesi, “*Bu modelde özellikle öğretmen inandırılır ve model ödül ve takdirlerle desteklenirse öğretmenleri sürekli canlı tutma noktasında ciddi etkileri olabilir. Bu şekilde öğretmenlerin sürekli güncelleme meslekle ilgili gelişmeleri takip etmeleri sağlanır. Bu şekilde öğretmenlerin mesleki öz benliklerinin farkına vararak tükenmişlikleri azaltılabilir. Küçük gruplarda özellikle aynı okulda görev yapan öğretmenlerin informal ilişkiler çerçevesinde de bir arada olabilecekleri düşünülürse; birer yetişkin öğrenen olan öğretmenlerin kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri özgürce soru sorabilecekleri ve birlikte etkileşime girerek daha rahat öğrenme öğretme sürecini yaşamaları açısından küçük grup olmaları ve etkileşimli (öğretmen odası samimiyetinde) olması daha rahat öğrenmelerini sağlayacaktır. (K1)*” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır.

Katılımcı görüşlerinde de görüleceği gibi modelin öğretmenlere önemli katkıları olacağı anlaşılmaktadır. Örneğin; *toplumdaki sürekli değişim ve gelişimin öğretmenler için mesleki gelişimi tartışmasız bir ihtiyaç haline getirdiği ve bu*

ihtiyacın ancak bu tarz süreklilik arz eden modellerle karşılanabileceğini K1 kodlu katılımcı vurgulamaktadır. Ayrıca modelin okul temelli olmasının etkili bir öğrenme ortamı sağlayacağını da ifade etmektedir. Bu şekilde problemlerin yerinde, uzman desteğiyle ve tüm paydaşların katılımıyla çözülebileceği ve olumlu bir okul iklimi oluşturacağı K3 kodlu katılımcı tarafından ifade edilmektedir. Bu şekilde; özellikle modelin okul temelli olması, sürekli gelişimi temel alması ve uzman danışman desteği sağlaması yönlerine katılımcılar tarafından vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Modelin psikolojik ve motivasyona dönük katkılarını sıralayan K4 kodlu katılımcı bu görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Problemlerle doğrudan yüzleşmek; Öğretmenlerin değerlilik boyutunu ortaya koymak; Okul yöneticilerinin kendilerinden ve sistemden kaynaklanan problemlerine projektör tutmak; Psikolojik rahatlık sağlamak(Öğretmenlere); Muhatap bulmanın verdiği geçici çözümle öğrencilere olumlu yaklaşabilmek; Değerlilik boyutunun kısa süreli de olsa öğretmenlerin bireysel ve toplumsal yaşamlarına yansımaya sebep olmak gibi önemli katkılar sağlayabilir.” K1 kodlu katılımcı da okul fakülte işbirliğine vurgu yaparak şunları ifade etmiştir: “Etkili bir hizmet sonrası eğitim ancak fakülte-okul işbirliğiyle sağlanabilir. Bu anlamda fakülte-okul işbirliğini sağlayan bu model bu yönüyle katkı sağlayabilir.”

Modelin uygulanabilirliğine ilişkin K5 kodlu katılımcı: *“Uygulama alanı geniş, kapsamı amacına dönük, alınan dönütler modeli kendi içinde canlı tutacak bir araştırma örneğidir.”* şeklinde düşüncelerini ifade ederek modelin bu yönüne vurgu yapmıştır.

2. Kategoride “Modelin Öğretim Üyelerine Katkıları”na ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu kategoride öğretim üyeleri özellikle akademik camianın eleştirilen yönlerinden biri olan kuram ve uygulama sorunu üzerinde yoğunlaşmışlardır. Uygulamada teorik bilgilerin ne kadar ve nasıl yer aldığını görmeye ve sahada ne gibi problemlerle karşılaşıldığına ilişkin K2, K4 ve K5 kodlu katılımcılar görüşlerini şu şekilde aktarmışlardır:

“Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde nelerle karşılaştıklarını bizatihi görme imkânı sağlar. Elimizdeki teorik bilgilerin ne kadarının uygulamada var olduğunu gözleme şansı verir. (K2)”

“Bu modelle sistemdeki problemler doğrudan problemle karşılaşan öğretmen ve yöneticilerden, birinci ağızdan öğrenilerek daha gerçekçi çözümler ortaya konulabilir. (K5)”

“Eğitim veya eğitimde uygulanan modellerin olumlu olumsuz yönlerini öğretmen boyutuyla bizlere verebilir. (K4)”

Katılımcıların olumsuz görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren bilgiler Tablo 4.12’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 12 Seminerleri Veren Öğretim Üyelerinin Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Olumsuz Görüşlerine Yönelik Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler	Görüşler
Modelin Olumsuz Yönleri (riskler)	1. Uygulama sahasına yönelik	A. Öğretmen ve yöneticilerin önyargılı ve olumsuz bakma ihtimali B. Danışmanın liyakatı C. Bunun gerekliliğine inanç D. Yönetici öğretmen çatışması
	2. Öğretim Üyelerine Yönelik	A. Zaman ve ulaşım sınırlılığı B. İnsan kaynağı sınırlılığı

Katılımcıların olumsuz görüşleri 2 alt kategori altında toplanmıştır. Olumsuz görüşlerde ifade edilenler daha çok muhtemel riskler çerçevesinde olduğu görülmektedir. 1. Alt kategoride “Uygulama sahasına yönelik” olumsuz görüşler kategorize edilmiştir. Bu alt kategoride modelin uygulanması durumunda sahada karşılaşılabilecek sorunlara ilişkin katılımcı görüşleri yer almaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin modele olumsuz bakma ihtimali, okulda danışmanlık yapacak uzmanın liyakatı, öğretmen ve yöneticilerin bunun gerekliliğine inanmamaları ve muhtemel öğretmen yönetici çatışması kaygıları dile getirilmiştir.

MGD’ye yönelik olumsuz bir tavrın söz konusu olabileceğini K3 kodlu katılımcı, “Uzmanın varlığı çalışanları rahatsız edebilir. Bütün yönetici ve çalışanlar böyle bir uygulamayı kabul etmeyebilirler. Bazı çalışanlar bunu sabote edebilir.” şeklinde ifade etmiştir.

Yöneticilerin üstleneceği role ve öğretmenlerin bu tür çalışmalara inandırılması gerektiğine vurgu yapan K1 kodlu katılımcı bu durumu şöyle ifade etmektedir: “Liyakat ile akademik ölçütlerle yapılmazsa tam tersi olumsuz sonuçlara yol açabilir. İletişime açık ve paydaşlarını bunun gerekliliğine inandıran liderler

olmazsa bu tür çalışmaların hiç bir faydası olmaz ve kağıt üzerinde kalır. Öğretmenler bunun gerekliliğine inandırılmazsa sonuçsuz kalır.”

K4 kodlu katılımcı ise bu konudaki hassas noktalara, *“Öğretmen/yönetici çatışmasını gün yüzüne çıkarabilir. Uygulayanın deneyimsizliği, şahsiliği ve bireysel çıkarları önceleyebilir.”* sözleriyle dikkat çekmektedir.

2. alt kategoride modeldeki Öğretim Üyelerine bakan olumsuz yönler katılımcı görüşleri doğrultusunda kategorize edilmiştir. Burada bu model uygulandığı takdirde ortaya çıkabilecek zaman ve ulaşım problemleri ve bu model kapsamında görev alacak uzman ve öğretim üyesi yetersizliğine dikkat çekilmiştir. K2 kodlu katılımcı bu durumu *“Mesleki gelişim danışmanı ihtiyacının mevcut durumda üniversiteden, akademisyenlerden karşılanması zor olabilir. ... Zaman ve ulaşım sorunları... Öğretim üyelerinin bu çalışmalara ayırabileceği zaman ve okullara giderken ulaşımın nasıl sağlanacağı yönü biraz soru işareti bırakmaktadır.”* şeklinde dile getirmiştir.

Katılımcıların önerilerine ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren bilgiler Tablo 4.13’ te gösterilmiştir.

Tablo 4. 13 Seminerleri Veren Öğretim Üyelerinin Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Önerilerine Yönelik Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler
Modele İlişkin Öneriler	A. Planlama ve bilgilendirme B. Dönüt ve değerlendirme C. Okul yöneticilerinin eğitimi D. Çeşitli etkinlikler E. Uzman yetiştirme

Katılımcıların önerilerine yönelik görüşleri 4 alt kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların modelle ilgili planlama ve bilgilendirme, dönüt ve değerlendirme, okul yöneticilerinin eğitimi, öğretmenlere yönelik alternatif etkinliklere ve mesleki gelişimle ilgili uzman yetiştirmeye yönelik öneriler sunmuşlardır. Bu alt kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Bu konularla ilgili etkililik çalışması yapılarak raporlaştırılması gerekir. Standartlar, Planlama ve programlama ve Takvim... Formatör öğretmenler yetiştirilebilir. Öğretmenlere sosyal etkinlikler kulüp faaliyetleri ve benzeri gibi okul iklimini pozitif etkileyecek çeşitli etkinlikler de verilebilir. ... Okul müdürlerinin, hizmet içi eğitim uygulamalarını organize edecek kişilerin bu yeterliklere sahip olmalarını sağlayacak eğitimleri almış olmaları sağlanmalıdır. (K1)”

“Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK işbirliğiyle bu anlamda uzman yetiştirilip görevlendirmeler yapılabilirse daha iyi sonuç alınabilir. ... sorunların önceden ilgili öğretim üyelerine iletilmesi yerinde olacaktır. Bu şekilde seminer yapılacak okulla ilgili bir fikir sahibi olunması ve gösterilecek yaklaşımda bunun göz önünde bulundurulması etkililik ve verimlilik yönünden daha yerinde olacaktır. Süreçten sonra süreçle ilgili bir raporun hazırlanıp öğretmen, yönetici ve öğretim üyeleriyle paylaşılması da sürecin değerlendirilmesi anlamında gereklidir. (K2)”

Genel olarak katılımcı görüşlerinden; modelle ilgili olumlu görüşlerde yoğunlaştığı ve modelin mesleki gelişim noktasında ciddi problemler yaşayan Türk Milli Eğitim sistemine olumlu katkılar sunacak potansiyele sahip olduğu kanaati anlaşılmaktadır. Bununla birlikte böyle bir modelin daha etkili olabilmesi için bazı öneriler de ifade edilmiştir. Bu öneriler daha çok modelin uygulaması sırasında ortaya çıkabilecek ihtiyaç ve aksaklıklara yöneliktir. Özellikle modelin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okul yöneticilerinin üstleneceği role uygun eğitimlerle donatılması ve gerekli liderlik vasıflarına sahip olmaları vurgulanmaktadır. Model kapsamında öğretmenlere mesleki gelişim anlamında danışmanlık yapacak uzmanın da aynı şekilde liyakat sahibi olması ve öğretmenlerden de bu uzmana destek sağlayacak nitelikte formatör öğretmenlerin yetiştirilebileceği vurgusu yapılmaktadır. Sürece ilişkin bir takvimin ve planlamanın gerekliliği ve sürecin değerlendirilmesine ilişkin dönütlerin alınması gerekliliği de vurgulanan bir diğer noktadır. Ayrıca sürece ilişkin ve özellikle seminerlerden önce hem öğretmenlere hem de öğretim üyelerine bilgilendirme yapılması gerekliliği de ifade edilmiştir. Mesleki gelişimin ayrıca ‘sosyal etkinlikler ve kulüp faaliyetleri’ gibi çeşitli etkinliklerle de desteklenmesi ve özellikle okul iklimini olumlu etkileyecek okul odaklı çalışmalara yoğunlaştırılması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

4.5. Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulayıcının (Araştırmacı) Gözlem ve Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında; hem Mesleki Gelişim Danışmanı hem de gözlemci pozisyonunda yer alan araştırmacının uygulama sürecine ilişkin gözlem ve görüşleri yer almaktadır. Süreç boyunca aktif rol alan araştırmacı uygulamanın okuldaki paydaşlara yansımalarını, paydaşların sürece ilişkin refleksif tepkilerini ve zaman

zaman yapılan informal görüşmeleri yazılı kayıt altına alarak modelin gelişim sürecine veri olarak aktarmıştır. Tamamen doğal bir seyirde gerçekleştirilen uygulama sırasında zaman zaman paydaşların gösterdiği tavırlara göre uygulama süreci değişikliklere uğramıştır.

Bu kısımda da elde edilen veriler çözümlenerek içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Veriler analiz edilirken iki aşamalı bir kodlama sürecinden geçirilmiştir. Birinci aşamada veriler değerlendirici kodlamayla; olumlu, olumsuz ve öneriler şeklinde tasnif edilmiştir. İkinci aşamada verilerin kategorize edilmesinde tümevarımcı (inductive) yaklaşım esas alınmıştır. Bu durumda kategori ve alt kategoriler araştırmacı tarafından verilerin kodlanmasıyla ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmacının olumlu gözlem ve görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren bilgiler Tablo 4.14’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 14 Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulayıcının (Araştırmacı) Olumlu Gözlem ve Görüşlerine Yönelik Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler	Görüşler
1. Sürece ilişkin olumlu katkılar	1. Okul, Öğretmen ve yöneticilere yönelik katkıları	A. Motivasyonel katkılar (Değerli olduğunu hissetme) B. Öz eleştiri yapılmasını sağlama C. İhtiyaçların farkına varma D. Pozitif öğrenme ikliminin oluşması E. Öğrencilere olumlu bakma F. Kendini geliştirme gayreti içine girme G. Olumlu örgüt iklimine katkı H. Danışman varlığının verdiği güven İ. Tüm paydaşlara işlerinde ciddiyet kazandırma
	2. Öğretim üyelerine ve araştırmacıya yönelik katkıları	D. Sahaya inmenin verdiği canlılık E. Kuram uygulama karşılaştırması imkanı F. Deşarj olma G. Kuramsal sınırların dışına çıkmayla pragmatik bilgi üretimi
2. Süreçte dikkat çeken avantajlar	A. Yöneticilerin eğitim düzeyi ve yaklaşımları B. Öğretmenlerin olumlu yaklaşımları C. Öğretim Üyelerinin ve Mesleki gelişim Danışmanınının tavır ve yaklaşımları	
3. Modelin Uygulanabilirliği		

Araştırmacının olumlu görüşleri 3 ana kategoride sınıflandırılmıştır. 1. Kategori modelin olumlu katkılarına ilişkin görüşlerdir ve iki alt kategoride değerlendirilmiştir. Her kategori de kendi içinde görüşlere ayrılmaktadır. 1. Alt

kategoride araştırmacının, modelin; okula, öğretmenlere ve yöneticilere katkılarına ilişkin gözlem ve görüşleri yer almaktadır. Bu alt kategoride modelin, özellikle öğretmenlere motivasyon anlamında çok önemli katkılar sunduğu araştırmacının gözlemlerinde tespit edilmiştir. Araştırmacı bu durumu “*Muhatap alındığını gören ve değerli olduğu kendisine hissettirilen öğretmen içten yanmalı bir motor gibi iç dinamiklerini harekete geçirmeye başlamaktadır. İçsel motivasyonla hareket etmeye başlayan öğretmen bu şekilde çok önemli bir motivasyon kaynağına sahip olmaktadır ve problemlere karşı daha dirençli hale gelmektedir*” şeklinde gözlemleyip aktarmaktadır. Ayrıca sürecin sonuna doğru araştırmacı “*Bu süreçten anladığım kadarıyla öğretmenin en çok ihtiyaç duyduğu ve eksikliğini hissettiği ilgi, değer verilme ve iltifat ihtiyacıdır. Ve bu uygulamayla öğretmenler ifade ve davranışlarıyla bu eksikliklerinin önemli ölçüde karşılandığını göstermişlerdir. Dolayısıyla öğretmen problemlerinin çözümünün ve mesleki gelişim çalışmalarının ilk adımı onlara samimi bir şekilde yaklaşmak ve değer vermek olmalıdır.*” şeklindeki değerlendirmeleriyle bu konunun önemi ve gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Sürecin başlarında zaman zaman sohbet ortamında gündeme gelen problemlere ilişkin öğretmenler genel anlamda kendilerine yöneltilen eleştirileri kabul etmekte zorlanmakta ve problemin diğer ayaklarına dikkati çekerek eleştirilmekten kaçınma eğilimi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Yine kendilerine yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarının olduğunu söylemekle birlikte öğretmenlerin bir kısmı ilk seminere katılımında biraz isteksiz ve mesafeli yaklaşmışlardır. Öğrenme ve gelişime yönelik ihtiyaçları olduğuna dair tatminkar bir tavırlarının olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum özellikle 3. seminerden sonra kendileri tarafından da refleksif olarak “*...ya bizim de öğreneceğimiz şeyler, eksiklerimiz varmış. Biz hep öğretmeye çalışıyorduk*” şeklinde ifade edilerek teyit edilmiştir. Seminerlerden sonra ve mesleki gelişim danışmanının etkinliğinin artmasıyla ise öğretmenlerde çok önemli farkındalıklar gelişmiştir. Öz eleştiri yapma, ciddi gelişim ihtiyaçlarının olduğunu hissetme ve ifade etme, öğrencilere karşı daha olumlu bir tutum içerisinde olma, bireysel ve örgütsel bir gelişim çabası içine girme gayretleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu durumu şöyle kayıt altına almıştır:

“Öğretmenler ve yöneticiler her seminerden sonra memnun bir tavırla gerek mesleki gelişim danışmanına gerek semineri veren öğretim üyesine seminerlerin devamı taleplerini büyük bir iştiyakla iletmişlerdir. Zaten memnuniyetleri ve

aldıkları etki yüzlerinden açık bir şekilde okunabilmekteydi. Önemli farkındalık gözle görülür derecede ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilere daha fazla değer vermeye başladıkları ve işlerini daha fazla önemsedikleri görülebilmekte. Problemlere ilişkin daha önce saplantı şeklinde olan bakışlarının, ‘mevcut şartlar içinde ne yapabilirim’ bakış açısına dönüştüğü harici bir nazarla açık bir şekilde görülmüştür. ... özellikle kitap okuma anlamında ciddi bir farkındalık oluşmuş ve öğretmenler organize bir kitap okuma gayretine girmişlerdir. Bu anlamda mesleki gelişim danışmanından kitap listesi ve kitaplar talep etmişlerdir. Ayrıca okuduklarıyla ilgili paylaşımlarla da birbirlerini teşvik ettikleri görülmüştür. Bu anlamda mesleki gelişim danışmanı ile öğrenme ortamının canlı tutulması ve pozitif bir öğrenme ikliminin oluşması ve dolayısıyla pozitif bir okul ikliminin oluşması sağlanmıştır.

Bir öğretmenin bir öğrenci problemiyle ilgili mesleki gelişim danışmanı ile görüş alışverişinde bulunması sırasında şu ifadeleri öğretmenlerin öğrencilere olan bakışında önemli ölçüde pozitif değişimin göstergesi olarak aktarılabilir: “...hocam ne yaptıysam bu çocuğu anlayamadım, çözemedim... garip hareketler yapıyor, dersin ortasında kalkıp dolaşiyor, bazen sınıfın ortasında takla atıyor. **Yani kızacağım kızamıyorum da artık, şimdi o kadar dinlediklerimizden sonra...**”

Mesleki gelişim danışmanının önemli bir zaman dilimini okulda geçirmesi, öğretmen ve yöneticilere bir problemle karşılaştığı zaman danışılacak bir uzmanın varlığının verdiği güven anlamında ve okulun tüm paydaşlarını işlerinde daha ciddi olmaları yönünde katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Bu durumla ilgili öğretmen ve yöneticilerin ifadeleri ve okuldaki yardımcı personelin ve öğrencilerin de bunu hissettirmesi ve davranışlarıyla bu durumu göstermesi bu anlamdaki pozitif etkiyi teyit etmektedir.

2. alt kategoride uygulamanın semineri veren öğretim üyelerine ve araştırmacıya (mesleki gelişim uzmanına) katkılarına ilişkin araştırmacı gözlem ve görüşleri yer almaktadır. Araştırmacı her seminere katılan öğretim üyesiyle birlikte seminer sırasında hazır bulunmuş ve hem seminer sırasında hem seminerden sonra öğretim üyelerinde gözlemlendiği davranış ve onlardan aldığı informal dönütlere ilişkin kayıtlar almıştır. Türkiye’de gelenekselleşmiş olan kuram ve uygulama arasındaki kopukluğun en çok eleştirildiği alanlardan biri olan eğitim bilimleri alanının (Şimşek, 1994; Şişman ve Turan, 2002) bu şekilde uygulamayla barışık hale

gelmesi ve teorinin pratik ve pragmatik olarak temellendirilmesine katkı sağlayabilir. Araştırmacı buna ilişkin gözlemlerini şu şekilde aktarmaktadır: “*Özellikle üniversitelerde kuramsal bilgilere boğulmuş ve saha problemlerine ilişkin uzun zamandır bu derece açık fikir edinme şansı yakalayamayan akademisyenler olarak, teorik bilgi sınırları dışına çıkma anlamında bir anlamda nefes almış olduk. Özellikle seminerlere katılan hocaların da gerek beden diliyle gerekse şifahi olarak, ‘zaman zaman uygulama alanına çıkıp; yönetici, öğretmen ve öğrencilerle etkileşim halinde bulunmak, problemlere yerinde şahit olmak, uygulamada uygulayıcıların nelerle karşılaştıkları ve muhatap olduklarını görmek bizim için de; bizlerin mesleki gelişimi için de çok önemli’ şeklinde duygularının açığa çıktığı görülmüştür. ...bu şekilde akdeminin sahaya inmesiyle gerçek hayattan, bağlamdan kopuk olduğu eleştirilerini alan akademik camianın pratik ve pragmatik bilgi üretilmesi imkanı da artmış oluyor.*”

Ayrıca sohbet havasında gerçekleştirilen seminerlerin; yoğun eğitim öğretim temposu içinde bunalan öğretmen, yönetici ve öğretim üyeleri için hem deşarj olma anlamında rahatlatıcı etkiye sahip olduğu hem de bu seminerlerle eğlenceli bir bilgi paylaşım ve öğrenme ortamının sağlandığı gözlemlenmiştir.

2. kategoride araştırmacı gözlemlerine ilişkin olumlu görüşlerden uygulama sürecinde dikkat çeken avantajlara ilişkin bulgular tasnif edilmiştir. Buradaki bulgular; Yöneticilerin eğitim düzeyi ve yaklaşımları, öğretmenlerin olumlu yaklaşımları ve Mesleki Gelişim Danışmanınının tavır ve yaklaşımı olmak üzere 3 alt kategori olarak şekillenmiştir.

Uygulama yapılan okulun müdürünün Eğitim Yönetimi Teftişi planlaması ve Ekonomisi tezli yüksek lisans derecesine, müdür yardımcılarında birinin ise Biyoloji alanında tezli yüksek lisans derecesine sahip olması ve her üç yöneticinin de değişim ve gelişime açık olması, bu uygulamalara yaklaşımları ve özveriyle destek olmaları anlamında önemli bir avantaj olarak karşımıza çıkmıştır. Özellikle de mesleki gelişimin gerekliliğine olan inançları ve alternatif uygulama arayışları içinde olmaları bu uygulamayı onlar için de daha anlamlı kılmıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin de gelişim ve yeniliklere açık bir tutum içinde olmaları, bu uygulamaya olumsuz anlamda ciddi bir direnç göstermemeleri noktasından önemli bir avantaj sağlamıştır.

Bu uygulamada Mesleki Gelişim Danışmanının ve seminerleri veren Öğretim Üyelerinin göstermiş olduğu tavır ve yaklaşım, kullandığı dil ve iletişim tarzı da uygulamanın olumlu sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. *“Ben de sizden biri olmak ve bildiklerimizi karşılıklı paylaşmak istiyorum. Özellikle sizin uygulamadaki tecrübelerinizden yararlanmak istiyorum.”* şeklindeki yaklaşımlar öğretmenlerden olumlu karşılık bulmuştur. İlk zamanlar özellikle bazı öğretmenler biraz daha mesafeli ve daha resmi bir yaklaşımla Mesleki Gelişim Danışmanıya muhatap olurken; zamanla çok sıcak bir etkileşim sağlanmıştır. Öğretmenlerin kendi ifadeleriyle, MEB personeline ve özellikle de müfettişlere yönelik olumsuz algılarının en önemli sebeplerinden biri olarak gösterdikleri ‘biz size bilmediğinizi öğretmeye geldik, siz bilmiyorsunuz biz biliyoruz’ yaklaşımının aksine MGD ve öğretim üyelerinin paylaşımcı ve olabildiğince ölçülü bir samimiyetle yaklaşımları öğretmenlerde ortaya çıkan farkındalıkların ve olumlu sonuçların en önemli etkenlerin başında gelmektedir. Yine öğretmenlerin ifadeleriyle ‘onların ulaşılmaz olmadıklarını, iletişim kurulabilecek kişiler olduklarını ve aslında çok pratik katkılar sağlayabildiklerini gördük’ demeleriyle üniversite-okul arasındaki buzların da erimesi bu vesileyle sağlanmış olduğu gözlemlenmiştir.

3. kategoride araştırmacının modelin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Araştırmada yer alan bütün katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak uygulamada yer almaları ve yetki ve kaynak anlamında araştırmacı kişisel inisiyatiflerle hareket etmesine rağmen uygulama sonunda ciddi anlamda olumlu sonuçlar alması modelin uygulanabilirliğini göstermektedir. Araştırmacı bu duruma ilişkin gözlem ve görüşlerini şu şekilde kayıt altına almıştır: *“Çok sınırlı imkanlarla (maddi, insan kaynağı, yetki, lojistik, zaman vb) yapılmasına rağmen üst düzey olumlu dönütler alan modelin geliştirilmesi ve desteklenmesi durumunda eğitim sorunlarımızın temel ayaklarından biri olan bu probleme çözüm getireceğini gözlemlemekteyim.”*

Araştırmacının olumsuz gözlem ve görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren bilgiler Tablo 4.15’ te gösterilmiştir.

Tablo 4. 15. Tasarılan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulayıcının (Araştırmacı) Olumsuz Gözlem ve Görüşlerine Yönelik Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler	Görüşler
Sürece ilişkin olumsuz yönler	1. Karşılaşılan problemler	A. Uygun ve yeterli zaman sorunları B. Yetki ve kaynak sorunları
	2. Muhtemel riskler	A. Öğretmen ve yöneticilerin tavrı B. Üniversitenin destek sağlamaması C. İnsan Kaynağı yetersizliği

Araştırmacının olumsuz gözlem ve görüşleri iki alt kategoride değerlendirilmiştir. 1. Alt kategori uygulama sırasında araştırmacının karşılaştığı sorunlara yönelik değerlendirmelerdir. Bu kategoride iki görüş ortaya çıkmıştır.

Birinci görüşte (Tablo 4.15: 1. A) hem öğretim üyeleri hem öğretmenler açısından uygun ve yeterli zaman ayıramama problemi. Zorunluluktan (öğretmen ve yöneticilerin ortak kararıyla) öğle arası gerçekleştirilen seminerler ve diğer mesleki gelişim etkinlikleri için ayrı bir uzman olmayışı; öğretim üyelerinin de yoğun programları arasında bu işlere zaman ayırmada zorluk yaşamaları bu anlamda sıkıntılar doğurduğu ve etkililiğin bu sebeplerle düştüğü gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu duruma ilişkin gözlemlerini şu şekilde aktarmaktadır: *“Öğretim üyelerinin yoğun programları, öğretmenlerin okulda bulunmak zorunda oldukları zamanlar dışında bu işlere zaman ayırma konusunda karşılaşılan zorluklar ve eğitim öğretim işlerinin yoğunluğu sebebiyle bu işlere yeterli ve uygun zaman ayrılamamasına neden olmuştur. Hem öğretim üyelerinin hem okulun programı göz önünde bulundurularak sınırlı miktarda alternatifler çerçevesinde planlamalar yapılmak zorunda kalınmıştır. Yapılan çalışmaların çoğu öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin dinlenme zamanlarından ayırdıkları kısımlarda icra edilmiştir.”*

Yetki ve kaynak sorunları da aynı şekilde uygulamada araştırmacının elini zayıflatan yönlerdendir. Benzer bir çalışma yapan Bulut’un (2015) çalışmasında bu anlamda elinin daha güçlü olduğu görülmektedir. Özel bir üniversitede yapması ve uygulama yaptığı birimin başkanı olması gibi önemli avantajlara sahip olmasına rağmen önemli zorluklarla karşılaşmıştır. Araştırmacı buna ilişkin gözlemlerini; *‘Bu anlamda modelin etkili olması için işin resmi boyutunun ve bu iş için kullanılacak zaman ve kaynaklarla ilgili problemlerin çözülmesi gerekir.’* şeklinde aktararak meselenin bu boyutuna dikkat çekmiştir.

Bu tür bir uygulamanın yapılması durumunda karşılaşılabilecek muhtemel problemler 2. Alt kategoride yer almaktadır. Araştırmacının gözlemleri doğrultusunda bu konuyla ilgili ortaya çıkan durum şu şekilde özetlenebilir: Bu tür bir uygulamada yönetici ve öğretmenlerin olumsuz tavrı böyle bir uygulamanın sonuçsuz kalmasına neden olabilir. Üniversitenin de uygulamanın bir ayağını oluşturduğu modelde her üniversitenin bu tür bir çalışmaya destek vermeme ihtimali ve eğitim fakültesinin olmadığı yerlerde bu durumun eksik kalması söz konusu olur. Ayrıca mevcut öğretim üyelerinin bu iş için sayı olarak ihtiyacı karşılayamama durumu da modelle ilgili risklerdendir.

Araştırmacının gözlem ve görüşleri sonucu ortaya çıkan önerilere ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren bilgiler Tablo 4.16' da gösterilmiştir.

Tablo 4. 16 Tasarlanan ve Uygulanan Modele İlişkin Uygulayıcının (Araştırmacı) Önerilerine Yönelik Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler
Sürece ilişkin öneriler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yeterli ve uygun zaman ayrılması 2. Maddi desteklerin sağlanması 3. Lider ve uzman kadro yetiştirilmesi 4. Eğitim akademilerinin kurulması 5. Koordinasyon birimlerinin kurulması

Araştırmacı bu bölümde, karşılaştığı problemlere ve uygulamanın makro düzeye aktarılması durumunda karşılaşılabilecek problemlere ilişkin çözüm önerilerini kategorize etmiştir.

1. alt kategoride hem öğretim üyeleri hem de öğretmenler için yeterli ve uygun zamanların mesleki gelişim etkinlikleri için tahsis edilmesi gerekmektedir. Bu anlamda öğretmen ve yöneticilerin önerileri arasında da yer alan, eğitim öğretim saatleri dışında programa dahil edilen bir zaman dilimi çerçevesinde (okulda) mesleki gelişim etkinliklerinin icra edilmesi daha yararlı olacaktır. Her dönem başında programa dahil edilerek yıllık plan çerçevesinde yer alması planlılık noktasından da faydalı olacaktır. Bu şekilde bir planlamayla MEB YÖK işbirliğiyle öğretim üyelerinin de programlarına mesleki gelişim çalışmalarını dahil etmesiyle yeterli bir sürede ve uygun bir zamanda daha etkili ve verimli çalışmalar yapılması sağlanabilir.

2. alt kategoride 1. alt kategorideki durumla ilişkili olarak planlanan bu zaman için -hem öğretmen hem de öğretim üyelerini tatmin edecek şekilde- maddi

gereksinimlerin sağlanması, bu çalışmalara katılımı nicelik ve nitelik bakımından önemli ölçüde katkı sunacaktır (Abazaoğlu, 2014).

3. ve 4. alt kategorideki öneriler birlikte değerlendirilmiştir. Bu kategorilerde uygulama sürecini yönetecek ve yönlendirecek insan kaynağının yetiştirilmesine ilişkin öneriler ifade edilmektedir. Bu uygulamanın okul temelli olması dolayısıyla okul yöneticilerinin önemli ölçüde sorumluluk almasını gerektiren ve okul yöneticilerinden temel liderlik özelliklerine sahip olmasını gerektiren bir durum söz konusu olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerden de Mesleki Gelişim Danışmanına destek olacak formatör öğretmenlerin yetiştirilmesi de sürecin daha etkili yönetilmesi açısından yararlı olacaktır. Yine mevcut durumda modelde Mesleki Gelişim Danışmanı olarak görev alacak kişinin üniversiteden bir uzman (Eğitim bilimleri uzmanı, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi vb) olması esas alınmakla birlikte bu anlamdaki mevcut insan kaynağının bu ihtiyacı karşılaması mümkün görünmemektedir. Tüm bu ihtiyaçların karşılanması için ciddi ve organize bir eğitim mekanizmasına ihtiyaç vardır. Özellikle okulu etkili bir şekilde yönetecek yeterliklere sahip, lider okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sistemin sadece bu uygulamaya dönük değil genel anlamda en öncelikli ihtiyaçlarının başında gelmektedir. Bu anlamda özellikle üniversitelerden, akademik camiadan destek alınarak bu işe önemle eğiliminin gerekliliği ortadadır. Çünkü mevcut sistemde herhangi bir yönetici yetiştirme sistemi olmamakla birlikte yönetici seçme kriter ve sınavlarının da daha çok teorik bilgi ve yasa yönetmelik bilgisini sınamaya yönelik olduğu bilinmektedir. Bu durumda YÖK ve MEB'nin makro düzeyde yapacağı işbirliğiyle özellikle eğitim fakültesinin olduğu yerlerde düzenlenecek planlı ve içeriği ihtiyaçlara karşılık verecek şekilde düzenlenmiş eğitim ve kamplarla bu ihtiyaçlar giderilmelidir. Zaten öğretmen ihtiyacının doyum noktasına yaklaşmış olması, eğitim fakültelerinin misyonunun öğretmen yetiştirmeden öğretmen geliştirmeye (mesleki gelişime) dönerek yeni bir planlamayla hizmet içindeki öğretmenlere dönük çalışmalara ağırlık vermesi gerekmektedir. Bu iş için üniversitelerde eğitim fakülteleri veya eğitim bilimleri enstitüleri bünyesinde ya da müstakil bir birim kurularak bu çalışmalar yürütülebilir. Bağımsız kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri tarafından kurulacak eğitim akademileri de teşvik edilip desteklenerek bu anlamda alternatifler oluşturulabilir. Ayrıca yıllardır MEB tarafından yapılan açıklamalarla bir beklenti oluşturulan (Hatta 2008'de dönemin

Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik tarafından açılışı yapılan) fakat bir türlü aktif hale getirilemeyen Milli Eğitim Akademisi'nin yepyeni bir vizyonla, güncel ihtiyaç ve talepler doğrultusunda güncellenerek hayata geçirilmesi ve kadrolarının akademisyenlerle güçlendirilmesiyle bu ihtiyaçlar karşılanabilir. PISA'da başarılı olan ülkelerde hizmet içindeki öğretmenlerin eğitiminin ne kadar önemsendiği, bu anlamda alternatiflerin geliştirildiği ve üniversitelerin (akademik camianın) bu anlamda doğrudan veya dolaylı olarak mutlaka meseleye müdahil olduğu bilinmektedir (Bakioğlu, 2013).

5. alt kategoride bu modelin genele yayılabilmesi ve sürecin etkili, verimli ve organize bir şekilde yürütülebilmesi için illerde koordinasyon birimlerinin kurulmasına ilişkin araştırmacı önerileri yer almaktadır. Araştırmacı uygulamada bizzat Mesleki Gelişim Danışmanı olarak görev aldığı için bu duruma ilişkin bir ihtiyacın doğacağını tespit etmiştir. Çünkü MGD olarak görev alacak kişilerin planlama, koordinasyon, destek ve denetim anlamında bir mekanizmaya ihtiyaçları olacağı aşikârdır. Bu anlamda bu modelin geniş kapsamlı olarak uygulanabilmesi için böyle bir birimin olması gereklidir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlar benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Bu araştırmada temel amaç Türkiye’de öğretmenler için okul temelli ve sürekli bir mesleki gelişim modeli geliştirmek ve bu modele ilişkin ilkeler ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde yapılan ihtiyaç analizi ve tasarlanan modelin uygulanması süreci sonunda tüm aktif katılımcılardan alınan dönütler ve yapılan uygulamalardan elde edilen sonuç ve bunlarla ilgili tartışmalar şu şekilde ortaya çıkmıştır:

5. 1. Mesleki Gelişimin Gerekliliği

Gerek uygulama öncesi yapılan ihtiyaç analizinde görüş bildiren öğretmenler gerekse uygulamaya katılan ve uygulama sonunda görüş bildiren öğretmen ve yöneticilerin tümü öğretmenler için mesleki gelişimin gerekli olduğu konusunda birleşmişlerdir. Mesleki gelişim, eğitimcilerin kendilerini mesleklerinde; meslekleriyle ilgili her konuda güncel tutmaları için bir gereklilik arz etmektedir (Murphy ve Calway, 2008). Öğretmenler sürekli mesleki gelişim yoluyla, alanında derinleşebilir, alanıyla ilgili güncel gelişmeleri takip ederek kendi seviyesini okulun standartlarıyla uyumlu hale getirebilir (Reese, 2010). Toplumların gelişebilmesi fertlerin gelişmesiyle ilintilidir. Fertlerin bu gelişimi için zamanın ve toplumun gereksinimlerine karşılık verecek bilgi, beceri ve tutumları kazanabilmeleri gerekir. Bu da alternatif eğitim imkanlarının sunulmasıyla sağlanabilir. Eğitim sisteminin yapı taşlarını oluşturan öğretmenler de bu gelişimlerini hizmet içi eğitimle (mesleki gelişimle) sağlamak durumundadırlar. Hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini gidermenin ve yenilenen bilgi ve becerileri takip etmenin en önemli aracı hizmet içi

eğitim etkinlikleridir (Gültekin ve Çubukçu, 2008; Karasolak Tanrıseven ve Yavuz Konokman, 2013; Sarıgöz, 2011). Sürekli bir değişim ve gelişimin olduğu dünyada bir toplumun eğitiminin sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin değişim ve gelişime ihtiyaç duymalarının önemi elbette tartışmasız gerekli bir durumdur (Saban, 2000). Bu anlamda öğretmenlerin bu gerekliliğe inanmaları, öğretmenlere yönelik yapılacak etkili mesleki gelişim uygulamaları için avantajdır.

5. 2. Mevcut Mesleki Gelişim Uygulamaları

Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevcut durumda uyguladığı mesleki gelişim etkinliklerine yönelik olumsuz bir algı olduğu görülmektedir. Gerek ihtiyaç analizindeki gerekse uygulama sonundaki bulgularda bu durum açıkça görülmektedir. Hatta mevcut mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiği bir tarafa henüz bu etkinliklerin gereğince uygulanamadığı yönünde kanaatlerin ağır bastığı bulgulardan anlaşılmıştır. Özellikle mevcut uygulamadaki etkinliklerin genelde kağıt üzerinde kaldığı, konuların güncel olmayıp ihtiyaçlara karşılık vermediği yönündeki görüşler, olumsuz algıların temel nedenleri olarak ön plana çıkmaktadır. Geçmiş yıllarda yapılan çeşitli çalışmalardan çıkan sonuçlar da bundan farksızdır. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin genelde mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin olumsuz bir tutum içinde oldukları ve bu tutumun temel sebeplerinin araştırmadakilerle örtüştüğü belirlenmiştir (Bümen vd, 2012; Aydoğan, 2002; Karasolak, Tanrıseven ve Konokman, 2013; Sezer, 2006; Avşar, 2006; Genç, 2015). Özoğlu (2010a), öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine ne derece istekli katıldıkları belirgin olmayıp, genelde olumsuz bir algı ve tutumun söz konusu olduğu ve öğretmenlere pasif uygulayıcılar muamelesinin yapıldığını ifade etmiştir. Araştırma sonuçları da Özoğlu'nun tespitlerini doğrulayarak açıklayıcı nitelikte olup; mevcut haliyle uygulanan mesleki gelişim etkinliklerinin ihtiyaçlara cevap vermediği ve öğretmenlerin bu etkinliklere isteksiz katıldıkları sonucuna ulaşılmaktadır. TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması) raporunda da öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim programları ile kendilerine sunulan programların yeterince örtüşmediği anlaşılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010). Durmuş (2013) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim çalışmalarına yönelik görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında mevcut mesleki gelişim etkinliklerine yönelik yüksek düzeyde olumsuz bir algı içerisinde olduklarını ifade etmektedir. Örneğin:

“Öğretmenlerin %70’i mesleki gelişim seminerlerinde öğrendikleri bilgileri günlük öğretim işlerinde uygulayamadıklarını belirtiyor. Seminerdeki bilgilerin tüm okulların şartlarına uymadığını, bu yüzden günlük öğretim işlerinde uygulayamadıklarını belirtiyor.” şeklinde ulaştığı sonuçla özellikle seminerlerin bu yönüyle eksik kaldığına vurgu yapmaktadır (s. 98). Genç (2015) de benzer olarak mevcut mesleki gelişim etkinliklerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin mevcut uygulamalara yönelik olumsuz bir algı içerisinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Durmuş (2013)’un çalışmasına benzer bir şekilde bir öğretmen “Seminerde anlatılanları okul şartları ve öğrenciler göz önüne alındığında açıkçası derslerimizde hiç uygulamıyoruz. Bizim derslerimizde uygulayabildiğimiz ya da öğrencilerle etkili iletişim kurabilmek yönünde bilgiler verilebilir.” şeklinde mevcut uygulamaların pratikte karşılığının olmadığı ve öğretmene katkı sağlamadığını ifade etmiştir (Genç, 2013: 119). Rhodes ve Beneicke (2002: 297), okul gelişimi için önemli standartlar arasında saydığı mesleki gelişimle, öğretmenin bilgi birikiminin sınıfta öğrenci öğrenmesine dönüştürülebileceğini ifade ederek mesleki gelişimin yukarıdaki araştırmalarda öğretmenlerin muzdarip olduğu noktalara çözüm ürettiği miktarda anlamlı olacağını vurgulamaktadır. Hassel (1999: 1) de mesleki gelişimi, öğrenciler için iyi sonuçların ortaya çıkarılmasına yönelik öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerin ve yeteneklerinin iyileştirilmesi süreci olarak ifade ederken yine mesleki gelişimin öğrenci ihtiyaçlarına paralel ilerlemesi gerektiğine işaret etmektedir.

Türkiye’de icra edilen mevcut mesleki gelişim etkinliklerinin MacKenzie’nin ifade ettiği 1. Model’e (Lawnmower Yaklaşımı) benzer şekilde icra edildiği anlaşılmaktadır. 3 temel ögenin (mesleki gelişimi sunanlar, öğretmen ve okul) olduğu modelde öğeler arasında tek yönlü bir etki söz konusudur. Bu modelde, mesleki gelişim programını sunanlar program içeriğini öğretmenlere tek yönlü olarak aktarmaktadır. Katılımcılar, ön yargılarla hareket edebilmektedir. Bu senaryoda, katılımcılar genellikle farklı okullardan olup ve olaya özgü veya bireye özgü ihtiyaçların ele alınması için çok az fırsat sunulmaktadır. Katılımcıların, daha önceden planlanmış mesleki gelişim programını etkileme şansları yoktur (Ling ve Mackenzie, 2001).

Olması gereken, etkili ve etkileşimli mesleki gelişim anlayışını yine MacKenzie Türbin yaklaşımı olarak isimlendirdiği 2. Model’de ifade etmektedir. Bu

modelde, her üç öge (mesleki gelişimi sunanlar, öğretmen ve okul) için ortak bir amaç vardır ve amaca giden yol okulların ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde desenlenmiş ve geliştirilmiştir. Bireyler ve grupların kendi performanslarını ve grubun performansını inceleyip izleyebildiği eleştirel yansıtma, bu modelin odak noktasıdır. Bu modelde mesleki gelişimi sunanlar esnektir ve belli bir alanda uzmandırlar. Bundan dolayı, belirlenen hedeflere ulaşmada farklı yollar izleyebilme yeteneğine sahiptirler. Burada tanımlanan dinamik etkileşimden umulan, üç ögenin tümünde değişimin meydana gelmesidir. Bu modelde mesleki gelişim tek yönlü değil, etkileşimlidir (Ling ve Mackenzie, 2001).

Türkiye’de genelde bakanlık tarafından planlanan ve yerel birimler tarafından okullarda ve okul bölgelerinde icra edilmeye çalışılan mesleki gelişim etkinlikleri ile birlikte, Türkiye çapında toplam 7 Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü çeşitli konu ve alanlarda öğretmen ve yöneticilere mesleki gelişim programları sunmaktadır. Güney Kore’de ise öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri için; 11 ilköğretim eğitim enstitüsü, 67 ortaöğretim eğitim enstitüsü, 1 eğitim yönetimi eğitim enstitüsü, 18 çok amaçlı öğretim eğitim enstitüsü ve 55 uzaktan öğretim eğitim enstitüsü mevcuttur (Bakioğlu ve Baltacı, 2013). Yaklaşık 50 milyon nüfusa sahip Güney Kore’de, 80 milyona yaklaşan ülkemize nispeten kıyaslanamayacak düzeyde fazla hizmetiçi eğitim enstitüsü vardır. Güney Kore PISA’da (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ilk sıralarda yer alırken Türkiye OECD (İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) ülkelerinin ortalamasının altında kalmaktadır. Bu durumda halihazırda faaliyet gösteren ve giderek öğretmen yetiştirmeye yönelik misyonunu kaybetmeye başlayan 85 Eğitim Fakültesinin, mevcut öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelmesiyle, hizmetiçi eğitime yönelik aksaklıklar giderilebilir. Çünkü mevcut durumda hizmetiçindeki öğretmen sayısı bir milyonu aşkın iken, mevcut durumda öğretmen ihtiyacı ise 100 binin altına gerilemiştir. Uluslararası programlarda başarılı ülkelerin çoğunun ortak özelliğinin eğitimcilerin mesleki gelişimine önem vermesi (Bakioğlu, 2013) olması bir tesadüf değildir.

Yukarıda ifade edilen mesleki gelişime ilişkin problemler Bümen ve arkadaşları (2012) tarafından da ifade edilmiştir. 2001-2010 yılları arasında öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili yazılan makalelerden (Demirkol, 2010; Gönen ve Kocakaya, 2006; Gültekin ve Çubukçu, 2008; Kanlı ve Yağbasan, 2002; Kazu ve Kerimgil, 2008; Kaya vd., 2004; Önen vd., 2009; Özer, 2004; Uçar ve İpek,

2006; Yalın, 2001) tespit ettiği sorunları dile getiren Bümen de mevcut mesleki gelişim etkinliklerinin özellikle, nitelik, içerik, etkililik ve öğretmenlerin bu etkinliklere yönelik algı ve tutumlarına ilişkin problemlere vurgu yapmıştır.

5. 3. Modelle İlgili Elde Edilen Olumlu Sonuçlar

Tasarlanan ve uygulanan model büyük oranda olumlu sonuçlara ulaşmış ve olumlu dönütler almıştır. *Modelin özellikle okul temelli ve danışman destekli olmasına yönelik son derece olumlu etkiler gözlemlenmiş ve bu anlamda dönütler alınmıştır.*

Milli Eğitim Bakanlığı'nın pilot uygulamasını yaptığı ve hâlihazırda yürürlükte olmakla birlikte çalışmaya katılan öğretmen, yönetici ve akademisyenlerin bu durumdan haberinin bile olmadığı (ve muhtemelen konuya özel ilgi duyanların dışında, birçok ilgili kişinin bu durumdan haberinin olmadığı tahmin edilmektedir) Okul Temelli Mesleki Gelişim'e aslında farklı bir boyut kazandıran bu model; OTMG'nin öncelikli olarak öğretmenin mesleki gelişimini okulda, bağlamdan kopmadan ve bir uzman desteğiyle sağlamak gerektiğini temel almaktadır. Önceleri belli merkezlerde birkaç haftalık kurslarla icra edilen mesleki gelişim çalışmaları MEB'in 1993'te yayınladığı bir genelgeyle mahallileştirilmeye çalışılmıştır. Fakat bu mahallileşme yaklaşımı öğretmenlerin mahalli ihtiyaçlarına çözüm getirmek yerine sadece merkezce (MEB) öğretmenlerin ihtiyacı olduğu düşünülen konuların mahalli idarelerce daha yaygın olarak öğretmenlere sunulması, bir bilgi aktarımı şeklinde icra edilmiş ve edilmektedir. Oysa etkili mesleki gelişim öğretmenlere bir uzman tarafından belli bir konuda yapılan bilgi aktarımı olarak düşünülmemelidir (Saban, 2000). Özoğlu'na (2010a) göre, mesleki gelişim, farklı fiziksel ve sosyal şartlara sahip okullarda çalışan öğretmenlerin farklılaşan ihtiyaçlarının okul düzeyinde belirlendiği ve bu ihtiyaçların okul düzeyinde, zamanında giderildiği takdirde tam manasıyla yerleşmiş olacak, neticede katılımı, verimliliği ve etkinliği de o derece artacaktır. Tıpkı bu modelde olduğu gibi ancak bu şekilde etkili mesleki gelişimin sağlanması mümkündür. Hargreaves (2000: 162) de kurs temelli ve okul dışı mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenler tarafından sorgulandığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin kendi öz imkanlarından ve meslektaşlarının bilgi ve tecrübelerinden de yararlanarak okul bütünlüğü içinde gelişimlerini sağlamaya doğru bir eğilim

içerisinde olduklarını ve bunun daha olumlu sonuçlar doğuracağını söylemektedir. Hargreaves (2000: 165), bazı araştırmacılarla da (Little & McLaughlin, 1994; Siskin, 1994; Grossman, 1996) desteklediği fikirlerinde, en etkili mesleki gelişimin, öğretmenlerin kendi çalışma ortamlarında gerçekleştiğini ifade ederek OTMG'ye vurgu yapmaktadır. Owen (2003) da, okul dışında gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerinin (atölye çalışmaları, katılınan seminer ve konferanslar) öğretmenlerin edindikleri bilgi ve deneyimlerini okula yansıtma konusunda tek başlarına yeterli olmadığını ifade etmektedir. Little (1993), etkili mesleki gelişimin sürekli dışarıdan beslenen bir yapıda değil, okul yaşamına, eğitim öğretime yerleştirilmiş bir şekilde olması gerektiğini (Akt. Hargreaves, 2000: 165) ifade ederek mesleki gelişim odağının ve kaynaklarının okul içi ağırlıklı olması gerektiğini ifade etmektedir. Sürdürülebilirlik yönüyle de avantajlı olan OTMG ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli kılınmasının öğrenci performansını arttırdığı da yapılan araştırmaların ortaya çıkardığı bir gerçektir (Sparks ve Hirsch, 2000).

OTMG, başarılı ülkelerin birçoğunun ortak özelliği olan ve karar ve yetkilerin okul merkezli olarak sistematik bir şekilde yerleştirilmesi anlamına gelmektedir (Caldwel, 2005: 1). Avrupa Birliği ülkelerinin tamamında uygulanan ve kurumsal olarak planının yapılması ve uygulanması bir zorunluluk olan sürekli mesleki gelişim okul temelli ve kurum merkezli bir yaklaşımdır (Eurydice, 2013: 57). Hatta bazı ülkelerde, okuldaki bütün öğretmenlerin bireysel sürekli mesleki gelişim planı hazırlamaları bir zorunluluk olup, okulun sürekli mesleki gelişim planı hazırlanırken bu bireysel planlar dikkate alınır. PISA'da (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) başarılı ülkeler arasında yer alan Yeni Zelanda'da OTMG'nin uygulandığı 500'den fazla okulun uygulamalarını analiz eden Poskitt (2005), OTMG uygulamalarından öğretmen ve yöneticilerin büyük tatmin duyduklarını ve OTMG uygulamaları sonunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin gözle görülür bir şekilde arttığını tespit etmiştir. OTMG sayesinde okulun ve çalışanların ihtiyaçları çerçevesinde içeriğin ve uygulamaların belirlenmesi; ortaya çıkan problemlere anlık ve daha etkili çözümler üretilebilme imkânı, kararlara tüm paydaşların katılabilme imkânı gibi fırsatlar olduğu ifade edilmiştir. Yine Şangay'da (Çin) öğretmenlerin mesleki gelişimleri için birçok alternatif olmakla birlikte temel olarak okul temelli anlayışın hakim olduğu yöntemlerin ağırlıklı olduğu bilinmektedir (Minxuan ve Lingshuai, 2012: 145-149).

Modele ilişkin; belli aralıklarla ve sürekli, ihtiyaçlar ve talepler çerçevesinde seminerler yapılması ve bu seminerlerin okulda ve sohbet havasında etkileşimli olarak yapılması, seminerleri alanında uzman öğretim üyelerinin yapması ve özellikle öğretmenlere yönelik motivasyonel anlamda çok önemli etkilerinin olması dikkate değerdir. Özellikle bu çalışmayla öğretmenlerin önemli anlamda muhatap alınma ve ilgi ihtiyaçlarının olduğu ve bu uygulamada bu ihtiyaçlarının karşılanmasıyla öğretmenlerde çok önemli farkındalıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Modelin uygulandığı okuldaki öğretmenlerin ifadesiyle aslında “büyümüş çocuklar” olan öğretmenlerin sevgi, ilgi ve önemsenme anlamındaki ihtiyaçlarının giderilmesiyle kendilerine, öğrencilerine ve mesleklerine yönelik bakışlarında önemli ölçüde pozitif değişimlerin olduğu ve bu durumun okuldaki diğer paydaşlara yansıdığı görülmüştür (Bulgularda bununla ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir).

Modelin öğretmenleri mesleki gelişime ilişkin motive edici yönü ortaya çıkan ve üzerinde durulması gereken en önemli sonuçlardan biridir. Guskey (2002), eğitimin ilerlemesinde öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemi genel bir kabul olmasına rağmen birçok başlıca mesleki gelişim programının başarısız olmasını iki kritik faktörün göz ardı edilmesine dayandırmaktadır. Birincisi, öğretmenleri mesleki gelişime bağlayacak motivasyonel araçların neler olduğu; ikincisi, öğretmenlerin tipik değişim süreçlerinin nasıl gerçekleştiği. Bu noktada öğretmenleri mesleki gelişime yönelik motive edebilme ve bu sürecin nasıl idare edileceği, bu değişim sürecinde öğretmenin tanınması önem arz etmektedir. Bleicher (2014) de yaptığı eylem araştırması sonucu mesleki gelişime ilişkin ulaştığı temel bileşenlerin başına motivasyonu koymaktadır. Motivasyon, bilgi, harekete geçme ve yansıtma olarak tespit ettiği 4 temel bileşenin hareket noktasını motivasyon olarak belirlemiştir. Motivasyon bilgiyi destekler, bilgi harekete geçmeyi sağlar ve bilinenlerin uygulama safhası başlar, yapılan uygulamalarla bir kısım etki ve yansımalar ortaya çıkar ve döngüsel olarak ortaya çıkan bu olumlu etki ve yansımalar yeniden motivasyona kaynaklık eder.

Yine Guskey (2002) tarafından “öğretmenin değişimi” olarak ifade ettiği yaklaşımda; mesleki gelişimin, öğretmenin sınıf uygulamalarında değişimi sağlamasına, bu değişimin öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişim sağlamasına ve tüm bu değişimler sonucu öğretmenin inanç ve tutumlarında pozitif değişimlerin

ortaya çıkmasını sağlaması gerektiğini ifade etmektedir. Bunların sonucunda da öğretmenin mesleki gelişimle motive olması sağlanabilir. Suber (2012: 2) de etkili okul araştırmaları sonucunda, öğretmenin mesleki gelişimi ve motivasyonunun öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında geldiğini ifade etmektedir.

Bu modelde de yapılan çalışmalar genellikle motive edici ve öğretmen katılımını sağladığı için önemli motivasyonel etkileri ortaya çıkararak öğretmeni, kendisini daha fazla geliştirmeye ve yaptığı işi daha fazla önemsemeye başladığı için eğitim öğretimin niteliğini artırma yönünde daha fazla gayret göstermeye yöneltmiştir.

Mesleki gelişimi öğrenci öğrenmesine katkı sağlayacak her türlü bilgi ve beceri edinme ve geliştirme süreci (Avalos, 2011) olarak düşündüğümüzde, bu sürece ilişkin olumlu bir yaklaşım içinde olmak ve bu farkındalığa ve motivasyona sahip olmak bu işin ilk ve en önemli adımı olduğu söylenebilir. Öğretmenin mesleki gelişimini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için; öncelikle mesleki gereksinimlerinin farkında olması, kendini geliştirmesi gerektiğine inanması ve mesleğini olabildiğince içselleştirmesi çok önemlidir (Taylor vd., 2011). MEB'in OTMG'ye yönelik yapmış olduğu pilot uygulamalarda yer alan koordinatörlerin görüşlerini inceleyen Kaya ve Kartallıoğlu da çalışmaların benimsenme ve içselleştirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır (2010). Bümen vd. (2012) de yetişkin eğitiminde etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için güdülenmenin şart olduğu ve eğitimci ve öğretmenler arasında bir arkadaş-meslektaş ilişkisi yaklaşımının gerekliliğine; dolayısıyla eğitimleri verecek kişilerin yetişkin eğitimi (andragoji) konusunda eğitilmiş olmaları gerektiğine vurgu yapmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen en önemli sonuçlardan biri bu durumla ilgilidir. Katılımcıların özellikle MEB personelinin verdiği seminerlere karşı önyargılı olmalarının ve model kapsamındaki (öğretim üyeleri tarafından verilen) seminerlerden yüksek verim aldıklarının temel sebebi olarak bu yaklaşımı göstermişlerdir. Başlıca yetişkin öğrenme kuramlarımdan biri olan Dönüştürücü Kuramda da bu nokta vurgulanmaktadır. Kendi öğrenmelerini kendi deneyim, sentez ve karşılaştırmalarıyla yöneten yetişkinlerin öğrenme sürecinde rol alan eğitimcilerin dikkat etmesi gereken noktaları Akpınar (2010: 190) 4 maddede sıralamaktadır. Bunlar: İdeal öğrenme koşulları için güvenli bir ortam hazırlama; Öğrenen merkezli yaklaşımı destekleyen etkili öğretim metotları kullanma; Alternatif kişisel perspektifler ile sorunları

belirleme ve eleştirel yansıtmayı destekleyen aktiviteleri kullanma; Demokratik bir ortam ve rasyonellik sağlamadır. Yapılan seminerlere katılan öğretim üyelerinin bu hususların farkında olması ve öğretmenlere buna göre yaklaşması etkililiğin temel sebeplerinden olduğu söylenebilir.

Yetişkinleri gönüllü olmadıkları halde öğrenmeye zorlamak, yetişkin doğasına aykırı olduğundan sonuç alınması pek mümkün değildir. Dönüşümsel öğrenme kuramında da ifade edildiği üzere yetişkinler, kendilerini eleştirel bir şekilde araştırarak, deneyimlerini değerlendirip bu deneyimleri yorumlayarak yeniden adlandırma süreçleri çerçevesinde dönüşümsel bir öğrenme biçimine sahiptirler. Dönüşüm sürecinde yapılan çözümler ve öz değerlendirmeler, eylemlere yön veren deneyimlerin anlamlandırmasıyla yeni bir boyut kazanır. Anlamlandırma ya da anlam oluşturma yetişkin öğrenmesinin önemli bir kavramdır. Bu sosyal süreçte yapılan çözümler ve özdeğerlendirme eylemlerin ortaya çıkmasını sağlayan deneyimleri anlamlandırır (Çimen ve Yılmaz, 2014: 341). Bu anlamlandırmalarla yeni öğrenmeler ortaya çıkar. Mesleki gelişimde de önemli olan bu dönüşüme hareket ve katkı sağlamaktır.

Modelde okulda yapılan seminerlerin konu ve içeriğinin öğretmenlerin ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda belirlenmesi ve seminerlerin etkileşimli bir ortamda gerçekleştirilmesi yukarıda ifade edilen yönlerle önem arz etmektedir. Karasolak, Tanrıseven ve Konokman (2013) da yaptığı çalışmanın sonuç kısmında bu noktaya *“hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap vermesi, öğrenme öğretme sürecinin aktif katılıma dayalı olarak planlanması ve uygulanması... (s. 1007)”* ifadeleriyle dikkat çekmiştir. Durmuş (2013: 99) da çalışmasında görüşünü aldığı öğretmenlerin %90'ının, mesleki gelişim çalışmalarında okul ve öğretmen ihtiyaçları dikkate alınmadığından yapılan çalışmaların verimsiz olduğunu ifade ettiklerini aktarmaktadır. Genç (2015: 83) de benzer bir çalışmada mesleki gelişim çalışmalarının mevcut haliyle amaca hizmet etmediği ve öncelikle öğretmen ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bu doğrultuda mesleki gelişim çalışmalarının yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Rhodes ve Beneicke (2002) ve Hassel (1999)'in mesleki gelişimi tanımlarken vurguladıkları ‘mesleki gelişimin öğrenci öğrenmesine ve sınıf uygulamalarına yansması’ yönü de bu durumu desteklemektedir. Çünkü ancak öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda yapılan mesleki gelişim etkinlikleri öğrenci başarısına etki edebilir. Modelde

seminerlerin öğretmenlerin talepleri doğrultusunda yapılmış olması, dolayısıyla kendilerinin başlattığı bir süreç olmasıyla sürece aktif ve gönüllü katılımlarının sağlanmasını sağlamıştır.

Yetişkinler, öğrenme ihtiyaçlarında çocuklardan farklı olarak, seçici ve sorun çözmeye yönelik bir yaklaşım içerisindedirler (Zmeyov, 1998). Yetişkinler öz-yönelimli öğrenmeye daha fazla yatkın oldukları için kendilerinin başlatmadığı bir sürece gönüllü katılımları ve etkin yarar sağlamaları pek mümkün görünmemektedir. Yetişkin öğrenmesinin %70'inin bizzat bireyin kendisi tarafından başlatıldığını söyleyen Tough (1971); Kanadalı yetişkinlerle yaptığı araştırmada da bu durumu destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Yaptığı araştırmada, yetişkinlerin bir önceki yılda kendilerinin planladıkları öğrenme etkinliklerine %90 oranında katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması) raporunda da Türkiye'deki öğretmenlerin vurguladıkları problemlerden biri olan arz talep arasındaki uyumsuzluk (Büyüköztürk vd., 2010) bu modelde çözüme kavuşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler modelin özellikle de yukarıda ifade edilen hususlarla ilgili önemli ölçüde katkı sağladığı, bu uygulamadan önce bu hususlara yönelik yeterince farkındalık sahibi olmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ayrıca öğrencilerle olan iletişimlerinin ve onlara olan bakışlarının pozitif yönde değişmesi de öğretmenlerin ifade ettiği önemli noktalardandır. Yapılan çalışmayla öğretmenler kendilerinde bir değişim ve gelişim ihtiyacı hissederek, kitap okuma ve farklı uygulamalar araştırma yoluna gitmişlerdir. Price'ın (2008) da yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarının kendilerinin mevcut stratejilerinin geliştirilmesi ve yeni uygulama arayışları içine girmelerini sağlaması sebebiyle sınıf yönetimine olumlu yansımaları olduğunu aktarmaktadır. Öğretmenlerimizin mesleki gelişime ihtiyaç duymadıkları sonuçlarına ulaşan araştırmaların var oluşu (TED, 2009; Özoğlu, 2010b) modelin bu yönüyle de ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Modelde yer alan mesleki gelişimde süreklilik de elde edilen önemli sonuçlardan biridir. Modelde yıl boyunca ihtiyaç duyulduğu zamanlarda mesleki gelişime yönelik destek sağlanması yer almaktadır. Modelin uygulandığı süre olan 10 haftalık dönemde de bu fırsatlar sağlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticiler de bu sürecin sürekli olması yönünde görüş ve talep bildirmişlerdir.

Mesleki gelişimin bir süreç olması ve sürekli olması, öğretmenin sürekli ve hızlı değişen dünyaya ayak uydurabilmesi ve muhatap kitleye yön verebilmesi açısından önemlidir (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Modelde yer alan ve öğretmenlerin de vurguladığı mesleki gelişim çalışmalarının sürekli olmasına Guskey (1994) de; mesleki gelişim çalışmalarının etkililiği için bu etkinliklerin bir olay değil bir süreç olarak görülmesi gerektiğine vurgu yaparak dikkat çekmiştir.

Sürekli mesleki gelişim, hem OTMG' nin hem de güncel mesleki gelişim anlayışının temelini oluşturmaktadır. Sürekli gelişen ve değişen bir dünyaya paralel olarak değişen eğitim ihtiyaçlarının etkili bir biçimde karşılanması için mesleki gelişimin de süreklilik arz etmesi önemlidir. Avrupa birliği ülkelerinin tamamında uygulanan (Eurydice, 2013: 57) ve uluslararası literatürde üzerinde sıkça durulan bir konu olan sürekli mesleki gelişim (Kennedy, 2005; 2014; Harland ve Kinder, 1997; Cushion, Armour ve Jones, 2003; Friedman ve Phillips, 2004) ülkemizde de eğitim kalitesini olumlu yönde etkileyebilecek ihtiyaçlardır. Harland ve Kinder (1997: 71) Fullan'ın (1991) başarılı bir eğitim reformu için, değişimin iyi olması ve iyi sonuçlar vermesi adına sorulması gereken ilk sorunun “değişimde başarı nasıl sağlanır” olması gerektiğini aktarmaktadır. Harland ve Kinder bu sorunun cevabının kritik noktalarından birinin sürekli mesleki gelişim olduğunu ifade etmektedir. Avrupa eğitim sistemlerinin çoğunda sürekli mesleki gelişim öğretmenler için bir zorunluluğu ifade etmektedir. Bazı ülkelerde kişisel anlamda yıllık sürekli mesleki gelişim planları öğretmenlerden talep edilirken, Avrupa genelinde okul düzeyinde geliştirilen sürekli mesleki gelişim planları, kurumsal düzeyde yapılması bir zorunluluktur.

Modelde yer alan akademisyenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılmaları ve okulda bir Mesleki Gelişim Danışmanının olması yönleriyle ilgili de olumlu dönütler alınmıştır. Özoğlu'nun (2010a: 31) da dikkat çektiği akademisyenlerin mesleki gelişim çalışmalarına destekleri bu modelle sağlanmış ve önemli düzeyde olumlu etkiler tespit edilmiştir. Bu çalışmalara mutlaka akademisyenlerin katılımının sağlanması ve çalışmaların öğretmen odaklı olması ve bu şekilde öğrencilere arzulanan bilgi ve becerilerin daha etkili bir şekilde aktarılmasının sağlanması önemlidir. Durmuş (2013: 100) da araştırmasında mesleki gelişim çalışmalarında Eğitim Fakülteleri'yle işbirliği yapılarak akademisyen desteğinin sağlanması gerekliliğini ifade etmiştir. Zaten birçok ülkede öğretmenlere yönelik mesleki

gelişim faaliyetlerinde üniversitelerin önemli bir rol üstlendiği bilinmektedir (Bayram, 2010). Örneğin Çin’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini illerde belediyelerin gözetimindeki eğitim enstitüleri ile birlikte üniversitelerdeki eğitim enstitüleri sağlamaktadır (Zhu ve Han, 2006: 69). Özcan (2013) tarafından TUSİAD (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği) bünyesinde hazırlanan raporda da “okulda üniversite” modeliyle akademisyenleri ve okulları bir araya getirerek iki taraflı bir gelişim sağlanması amaçlanmıştır. Prof. Dr. Mustafa Özcan, bu modeli dekanı olduğu MEF Üniversitesi eğitim fakültesi bünyesinde 2014 yılından beri uygulamaktadır. Ayrıca İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün başlattığı ve İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul Arel Üniversitesi ve Kadir Has Üniversitesinin destek verdiği “akademisyenler okulda” projesiyle de yine üniversite okul bütünleşmesinin sağlanması gittikçe yaygınlaşmaktadır. MEB’in OTMG’ye yönelik yapmış olduğu pilot uygulamalarda yer alan koordinatörlerin görüşlerini inceleyen Kaya ve Kartallıoğlu (2010) çalışmasında Eğitim Fakültelerinin sürece dahil olması ve danışılabilir uzman yardımı gerekliliği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu yönüyle araştırma kapsamındaki model, pilot uygulamada koordinatörlerin dikkat çektiği iki önemli eksikliğe alternatif oluşturmaktadır. Guskey (1994) de mesleki gelişim çalışmalarının başarıya ulaşması için rehberlik, yönlendirme ve destek vurgusu yapmaktadır. Sparks ve Loucks-Horsley (1989: 1), etkili mesleki gelişim özelliklerini sayarken, öğretmenlere talep etmeleri durumunda sürekli yardım ve destek sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Sparks ve Loucks-Horsley (2007), diğer bir çalışmada başarılı mesleki gelişim olan örgütlerin özelliklerini sayarken “Mesleki gelişim hedeflerinin izlenmesini desteklemek için bilgi ve uzmanlık gibi kaynaklardan sonuna kadar yararlanılması” gerekliliğine vurgu yaparken bir uzman desteğine işaret etmektedir. Rhodes ve Beneicke (2002) de çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişiminde koçluk ve mentörlüğün önemine vurgu yapmaktadır. Amerika, İngiltere ve Hollanda gibi ülkelerde başarılı sonuçlar elde edilen uygulamanın, öğretmenlerin mesleki gelişimi arttırmak ve öğretmenin öğrendiklerini sınıfta öğrencilere aktarmasını sağlamak adına önemli olduğunu ifade etmektedir. Singapur’da öğretmenler yıllık 100 saatlik hizmetiçi eğitim almak durumundadır. Bu hizmetiçi eğitimi icra etme yollarından biri de okullarda personel gelişiminden sorumlu kişiler vasıtasıyla (Bakıoğlu ve Göçmen, 2013: 151). Bu, Singapur’da her okulda öğretmenlerin mesleki gelişiminden sorumlu birinin olduğunu göstermektedir. Yeni Zelanda’da OTMG uygulamalarında okul müdürü bir

mentör pozisyonunda öğretmenlere destek sağlamaktadır (Poskitt, 2005). Aslında birçok başarılı OTMG uygulamasında okul müdürü hem öğretimsel liderlik pozisyonunda hem de mesleki gelişimi yönlendiren ve koordine eden kişi pozisyonunda yer almaktadır. Birçok konuda inisiyatif ve yetki okul müdüründedir. Fakat ülkemizde okul müdürlüğü henüz profesyonel bir alan haline gelmediğinden ve müdürler belli bir yöneticilik eğitime tabi tutulmadığından bu anlamdaki bir rolü etkili bir şekilde üstlenmeleri pek mümkün görünmemektedir. Uzmanlık gerektiren ve önemli bir ihtiyaç olan bu konu ile ilgili Türkiye’de akademisyenlerin desteğiyle bir çalışma yapılması ve öğretmenlerin bu anlamda desteklenmesi önem arz etmektedir.

Avalos (2011) ülkelerin birbirinden farklı sosyo-ekonomik ve toplumsal yapılarına göre etkili olacak mesleki gelişim uygulamalarının da değişebileceğini ifade etmektedir. Yani bir ülkede başarılı olan yöntemler başka bir ülkede aynı sonuçları vermeyebilir. Guskey de (1994: 43) öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik birbirine zıt bulgular olduğuna işaret etmektedir:

Örneğin bazı araştırmacılar (McLaughlin, 1990; Weatherley & Lipsky, 1977; Wise, 1991) bireysel ve sınıf odaklı mesleki gelişime odaklanırken bazıları (Tye & Tye, 1984; Waugh & Punch, 1987) ise daha bütüncül bir yaklaşıma yoğunlaşılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Yine bazı uzmanlar (Joyce, McNair, Diaz, & McKibbin, 1976; Lambert, 1988; Lawrence, 1974; Massarella, 1980) okuldaki personelin tercih ve talepleri öncülüğünde bir mesleki gelişim yaklaşımını esas alırken; bir diğer kısmı own (Barth, 1991; Clune, 1991; Mann, 1986; Wade, 1984) onların geniş bir perspektiften bakmaya imkan ve fırsatları olmadığı için böyle bir vizyonunun rehberliğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Tüm bu tespitler çözümlerin ve uygulamaların bağlamdan ayrı düşünülmemesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla aynı ilçedeki okullar arasında dahi farklılaşan ihtiyaçlar okul temelli ve esnek bir yapıyı öngörmektedir. Model tasarlanırken, çeşitli ülkelerdeki uygulamalar ve Türkiye’nin şartları birlikte değerlendirilerek bir model ortaya konulmuştur. Ayrıca modelin okul temelli olması, bir uzmanın danışmanlığıyla desteklenmesi, okuldaki personelin ihtiyaçları ve talepleri dikkate alınmakla birlikte, uzmanın sahip olduğu daha geniş vizyonun da sürece müdahil olması, modelin bu önemli noktalardan güçlü ve geniş alternatifler sunması anlamına

gelmektedir. Model, bu esnek yapısıyla durumsal bir yaklaşımla birlikte ulusal ve küresel değişimleri de gözden kaçırmadan kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

5. 4. Modelle İlgili Elde Edilen Olumsuz Sonuçlar

Modele yönelik planlama, modelin anlaşılması ve zaman noktasında katılımcılardan eleştiriler gelmiştir. Bu anlamda modelin daha iyi planlanması ve bu planlamanın okul yöneticileri ve öğretmenlerle paylaşılması yani etkinliklerin belirlenen bir takvim dahilinde yapılması ve bu takvimin yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşılması önemlidir. Benzer bir çalışmayla bir üniversitede Akademik Gelişim Modeli tasarlayıp uygulayan Bulut da (2015) sürecin yeterince anlaşılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Zaman anlamında da problemler yaşanmıştır. Mesleki gelişim çalışmaları için daha uygun zaman ve yeterli süre ayrılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Hatta mesleki gelişim çalışmalarının her dönem başında planlamaya ve ders programına dâhil edilerek mesai kavramı dahilinde değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Zaten Avrupa Birliği ülkelerinde de süreç bu şekilde işlemektedir (Eurydice, 2013). Özer (2004), Bümen vd. (2012) ve Abazaoğlu (2014) tarafından da bu sonucu destekler nitelikte öneriler sunulmuştur. Mayers de okul saati sonrasında mesleki gelişim etkinlikleri planlanması gerektiğini vurgulamıştır (Akt. Abazaoğlu, 2014).

Avrupa birliği ülkelerinde (sadece Almanya, İrlanda, Letonya, Avusturya, Finlandiya ve İsveç'te net bir şekilde mesleki gelişim planı şart koşulmamıştır) okulların kurumsal düzeyde mesleki gelişim planı yapmaları zorunluluğu vardır. Okullar mesleki gelişim planlarını genelde yıllık okul iş planı ya da okul gelişim planının içerisine yerleştirerek icra ederler (Eurydice, 2013: 58-59). Türkiye'de ise kağıt üzerinde okulların stratejik plan hazırlaması bir zorunluluk olmakla birlikte (MEB, 2013a), uygulama noktasından zayıf kaldığı ve mesleki gelişimin kağıt üzerinde de olsa bu planlarda pek yer almadığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda Türkiye'de mesleki gelişimin okulların etkin yıllık planları içerisinde yer alması ve yıl içerisinde mesleki gelişim etkinliklerine yer verilmesi önem arz etmektedir.

5. 5. Modelle İlgili Önerilere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Mesleki gelişim etkinliklerine katılımın gönüllü olması gerekliliğiyle (Genç, 2015: 83) birlikte yukarıda ifade edildiği şekilde iyi bir planlama, bazı küçük maddi destekler, içeriğin tatmin edici olması ve bazı teşviklerin olması gerekliliği de araştırmada elde edilen sonuçlardandır. Yani cazip hale getirildiğinde zaten gönüllü katılımın sağlanacağı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, bu ve buna benzer hem alternatif mesleki gelişim etkinliklerinin yapılması hem de bu etkinliklerin bir çeşit ödül ve teşvik olarak kullanılmasının etkili olacağı yönündedir. Mesleki gelişim etkinliklerine katılıma teşvik anlamında özellikle manevi ödüllerle, taltiflerle desteklenmesi gerekliliği vurgusu ön plana çıkmaktadır. Bu durum öğretmenlerin bu konuda bir eksiklik yaşadıkları; aslında zaman zaman insani bir gereksinim olarak ihtiyaç duydukları ve karşılıksız olarak hak ettikleri bir durum olmasına rağmen (iltifat ve teşvikler) bunu bir ödül olarak kabul edecekleri yönünde bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla özellikle manevi değeri olan çeşitli ödüllerle mesleki gelişim etkinliklerine gönüllü ve istekli katılım sağlanabilir. Bu ödül ve teşvikler bazen bir iltifat, bir plaket, bir sertifika olabileceği gibi bazen de yurt dışı ve yurt içi eğitimleri ve eğitim ziyaretleri olabilir.

Örneğin Japonya'da öğretmenleri mesleki gelişim amaçlı yurt dışına gönderme uygulaması mevcuttur (Abazaoğlu, 2014). Avrupa'daki bazı ülkelerde de (İspanya ve İtalya gibi) benzer bir şekilde yurtdışı eğitimler için ülkeler arasında ikili anlaşmalar söz konusudur. Avrupa'da ayrıca yüksek lisans ve doktora eğitimleri için de öğretmenlere çeşitli kolaylıklar ve teşvikler sunulmaktadır. Örneğin Hollanda'da 4 yıl boyunca haftada iki gün maaşlarında kesinti olmadan doktora araştırmalarına zaman ayırmalarına imkân sunan bir destek programı mevcuttur. Yunanistan ve İspanya gibi ülkelerde de lisansüstü eğitim ve mesleki gelişim çalışmaları ve araştırmaları için öğretmenlere ücretli izin hakkı tanınmaktadır. Türkiye'de de benzer uygulamalar olmakla birlikte sayı ve nitelik bakımından yetersiz kalmaktadır.

Ayrıca Avrupa birliği ülkelerinin birçoğunda mesleki gelişim çalışmalarına katılmak bir zorunluluk olmakla birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılımına göre bir terfi sistemi söz konusudur. En önemli teşvik bu terfi sistemidir. Kademe artışı ve terfi için en önemli kriterlerden biri olarak kabul edilen mesleki

gelişim etkinliklerine katılım, bazı Avrupa ülkelerinde sayısal olarak da açıkça ifade edilmektedir. Örneğin Macaristan'da her 7 yılda 120 saat, Romanya'da her 5 yılda bir en az 90 saat mesleki gelişim çalışmalarına katılım meslekte devam ve kademe atlamak için bir şart olarak koşulmaktadır.

Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmenlere mesleki gelişim çalışmalarına katılımlarını desteklemek adına maddi destekler, ödenekler de sağlanmaktadır (Eurydice, 2013: 60, 61, 63). Amerika'daki gibi belli miktarda mesleki gelişim çalışmalarına katılanların maaşlarında bir miktar artış sağlanması da bir seçenek olarak sunulabilir (Abazaoğlu, 2014). Ayrıca araştırma bulgularında da elde edilen sonuçlardan olan mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlere küçük maddi desteklerin (ek ders ücreti gibi) sağlanması da Mayers'in de dikkat çektiği noktalardan biridir (Abazaoğlu, 2014). Ayrıca öğretmenlerin çalışmalarını ve başarılarını sergileyebilecekleri, okul bazında, yerel, bölgesel ve ulusal bazda çeşitli platformların oluşturulması (eğitim fuarları, okullarda çalışmaların sergilenmesi, bölgelerde çeşitli yarışmaların yapılması vb.), gerek bu çalışmaları yapan öğretmenleri onure etmek gerekse diğer öğretmenleri benzer çalışmalar yapma yönünde özendirme anlamında önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin, çalışmanın başlarında pek sıcak bakmadıkları fakat çalışma sonunda mesleki gelişim ihtiyaçları olduğunu anlamalarıyla, ders gözlemi ve örnek ders anlatımı gibi etkinliklere de olumlu yaklaşabilecekleri sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimi adına, zaman zaman MGD veya alan uzmanı bir öğretim üyesinin öğretmenlerin ders anlatımlarını gözlemleyip, elde ettiği sonuçları bir rapor halinde öğretmene sunarak gelişimine katkıda bulunabilir. Gerek görüldüğü durumlarda öğretmenin de onayı alınarak yine MGD veya ilgili öğretim üyesi tarafından örnek ders anlatımıyla da öğretmen desteklenebilir.

Yapılan çalışma sonucunda ortaya çıkan tablo, öğretmenin temel gereksiniminin motivasyon olduğunu ve bu anlamdaki ihtiyaçları karşılandığı takdirde öğretmen kalitesinin ve dolayısıyla eğitim öğretimin kalitesinin kendiliğinden artacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar kısaca ifade edilmiş ve sonuçlara ilişkin öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlar kısaca aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir

1. Mesleki gelişimin gerekliliği: Gerek uygulama öncesi yapılan ihtiyaç analizinde, gerekse uygulamaya sonunda görüş bildiren katılımcıların tümünün ifadelerinden ortaya çıkan sonuç, öğretmenler için mesleki gelişimin gerekli olduğu yönündedir

2. Mevcut mesleki gelişim uygulamaları: Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevcut durumda uyguladığı mesleki gelişim etkinliklerine yönelik öğretmenlerin olumsuz bir algı içerisinde olduğu görülmektedir. Gerek ihtiyaç analizindeki gerekse uygulama sonundaki katılımcı görüşlerinde bu durum açıkça görülmektedir.

3. Modelle ilgili elde edilen olumlu sonuçlar: Tasarlanan ve uygulanan model büyük oranda olumlu sonuçlara ulaşmış ve olumlu dönütler almıştır. Modelin özellikle okul temelli olması, danışman destekli olması, seminerleri öğretim üyelerinin yürütmesi, seminerlerin sohbet havasında olması ve seminer konularının öğretmenler tarafından belirlenmesine yönelik son derece olumlu etkiler gözlemlenmiş ve bu anlamda dönütler alınmıştır.

4. Modelle ilgili elde edilen olumsuz sonuçlar: Model, planlama, modelin anlaşılması ve seminerlerin yapıldığı zaman noktasından katılımcılardan eleştiriler almıştır. Bu anlamda modelin daha iyi planlanması ve bu planlamanın okul yöneticileri ve öğretmenlerle paylaşılması önemlidir.

5. Modelle ilgili önerilere ilişkin elde edilen sonuçlar: Mesleki gelişim etkinliklerine katılımın gönüllü olması gerekliliğiyle (Genç, 2015: 83) birlikte, iyi bir planlama, bazı küçük maddi destekler, içeriğin tatmin edici olması ve bazı teşviklerin olması gerekliliği de araştırmada elde edilen sonuçlardandır. Ayrıca seminerlerin yapıldığı zamanın da öğrencilerin okulda olmadığı müstakil bir zamanda olması gerektiği yönünde öneriler gelmiştir.

Bu değerlendirmeler sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulanabilir nihai bir model ve bu modele ilişkin temel ilkeler şekillenmiştir. Özellikle mesleki gelişim alanında çalışacak araştırmacılara yol göstermesi anlamında ortaya çıkan sonuçlardan hareketle belirlenen ilkeler aşağıda sunulmuştur:

1. Okul Temellilik: Mesleki gelişim etkinliklerinin mutlaka okul temelli olması gereklidir. Temel anlamda bu yaklaşım esas alınmakla birlikte ihtiyaç durumunda merkezi etkinlikler de yapılabilir. Fakat temel yaklaşım bu olmalıdır. Bu şekilde hem öğretmenin gelişim ihtiyaçlarına daha fazla hitap etmesi sağlanacak; hem de öğretmenin kazanımlarını doğrudan okula aktarabilme şansı artacaktır.
2. Süreklilik: Mesleki gelişim çalışmaları yaşam boyu öğrenme anlamında süreklilik arz eden bir süreç olmalıdır. Çok hızlı bir değişimin söz konusu olması ve zamanla ortaya çıkan yenilenme ihtiyacının artması bu süreklilik ilkesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.
3. Uzman desteği ve yönlendirme: Mesleki gelişim etkinliklerinin okul temelli olması beraberinde uzman desteği ve yönlendirme ihtiyacını da ortaya çıkarmaktadır. Çünkü böyle bir durumda öğretmenlerin farklılaşan ihtiyaçlarına karşılık verecek ve etkinlikleri organize edecek bir uzmana ihtiyaç duyulacaktır.
4. İhtiyaç odaklılık: Mesleki gelişim etkinlikleri mutlaka öğretmenlerin ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda şekillendirilmelidir. Aksi halde yapılan çalışmalar gönülsüz katılım ve verimsiz ve etkisiz çalışmalardan ibaret kalmaktadır.
5. Yerelleşme: Mesleki gelişim etkinlikleri merkezîyetçi anlayıştan uzaklaştırılmalıdır. Okul temelli yaklaşımla birlikte mesleki gelişime yönelik yerel birimler oluşturarak hem okul temelli mesleki gelişim

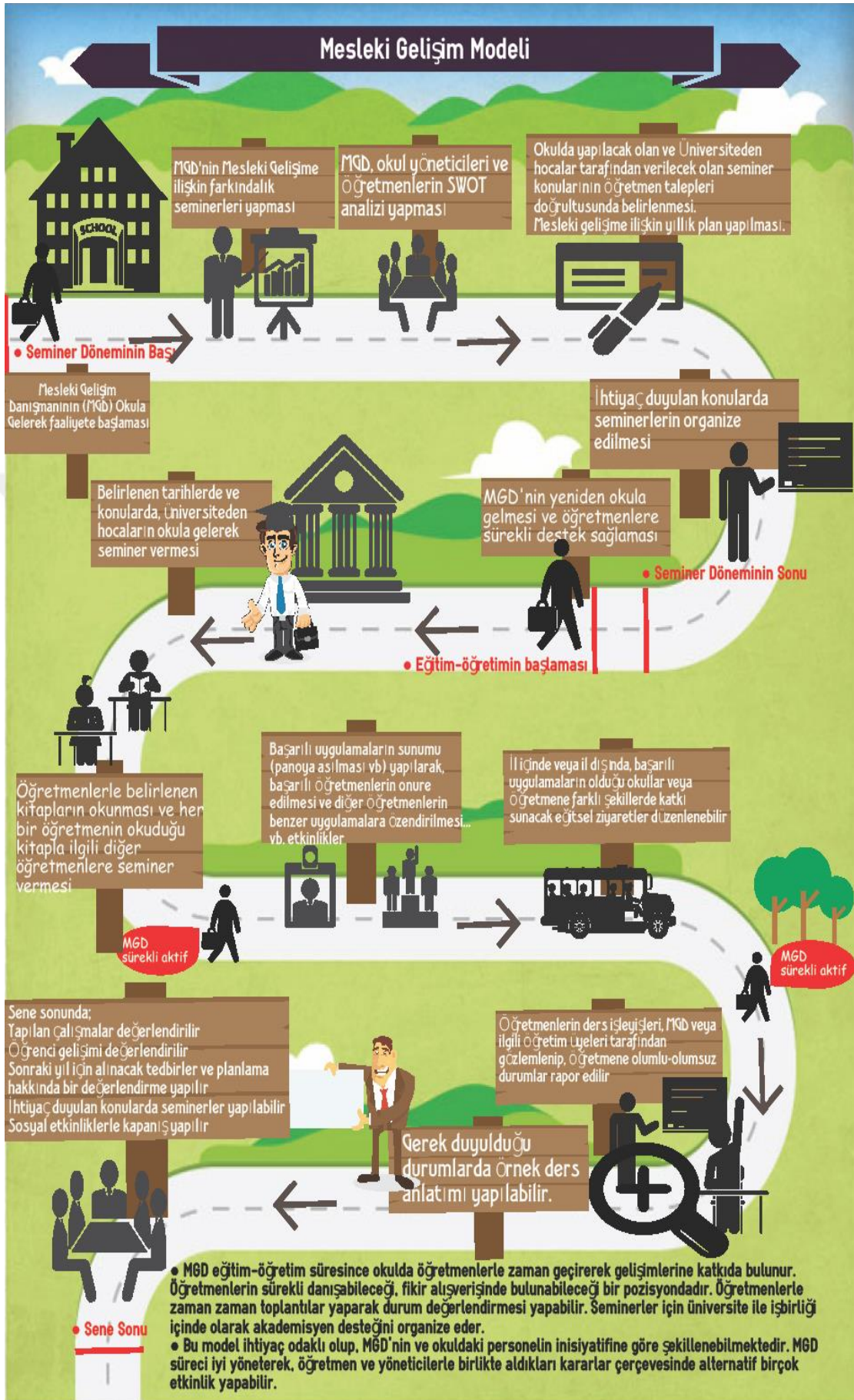
etkinliklerinin koordine edilmesi hem de bölgesel ve mahalli farklar ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak etkinlikler yapılması sağlanmalıdır.

6. Yeterli ve uygun zaman: Mesleki gelişim etkinlikleri için mutlaka uygun ve cazip müstakil zamanlar ayrılmalıdır. Eğitim öğretimin kalitesini ve öğretmenin bilgi ve motivasyon düzeyini iyileştirmek ancak nitelikli mesleki gelişimle sağlanabilir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için de, eğitim öğretim zamanları dışında uygun ve yeterli bir zaman diliminde mesleki gelişim çalışmalarının yapılması daha yerinde olacaktır.
7. Ücretlendirme: Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım istekliliklerini arttırmak ve daha yüksek katılımı sağlamak adına mesleki gelişim etkinlikleri belirlenen zamanlarda ve ders ücreti karşılığında icra edilebilir.
8. Ödüllendirme: Mesleki gelişim etkinliklerine katılımlar belli kriterlere göre çeşitli şekillerde ödüllendirilmelidir. Bu ödüller bir plaket, geçerliği olan bir belge maddi bir ödül olabileceği gibi, yurt içi ve yurt dışı eğitim ziyaretleri de olabilir.
9. Gönüllülük: Mesleki gelişim etkinliklerine gönüllü katılımın sağlanması esas olmalıdır. Aksi halde verimlilik önemli ölçüde düşmekte ve gönülsüz katılanlar gönüllü katılanları da olumsuz etkileyebilmektedir. Mesleki gelişim etkinlikleri nitelikli ve ihtiyaçlara cevap verebilirse gönüllü katılımın sağlanabileceği anlaşılmaktadır.
10. Teşvik ve güdüleme: Mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya yönelik öğretmenler güdülenmeli ve teşvik edilmelidir. Bu gerek kurum ve il-ilçe yöneticileri, gerekse merkezi yönetim tarafından zaman zaman hissettirilmelidir. Özellikle manevi destek ve taltiflerle öğretmenler motive edilebilir. Bir şekilde mesleki gelişimin gerekliliği ve önemi hissettirilerek bu etkinliklere katılmaya teşvik edilmelidir.
11. Planlılık: Mesleki gelişim etkinlikleri mutlaka planlı ve programlı yapılmalıdır. Haftalık, aylık ve yıllık planlamalarda mesleki gelişim etkinlikleri de düşünölmeli ve planlamaya yerleştirilmelidir.
12. Akademik (üniversite) destek: Mesleki gelişim etkinliklerine üniversite desteği sağlanmalıdır. Fakat bu teori aktarımı şeklinde değil bilgi paylaşımı ve teoriyle pratiği birleştirmek şeklinde icra edilmelidir. Akademisyen desteğinin sağlanmasıyla meselelerin uzmanları tarafından

anlatılması sağlanmış olmakla birlikte; hem üniversite okul arasında köprü kurulmuş olacak, hem de öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına daha istekli katılmaları sağlanabilecektir.

Modelin son şekli özet olarak Şekil 6.1’de sunulmuştur.





Şekil 6.1. Modelin son hali

6.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ışığında, politika yapıcılara, araştırmacı ve uygulayıcılara bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır.

6.2.1. Politika yapıcılara öneriler

- Öncelikle mesleki gelişimin önemine ilişkin bazı sorunların olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki gelişime ayrılan kaynaklar ve mevcut çalışmalar politika yapıcıların bu konuya yeterince önem vermediklerini göstermektedir. Bulgularda katılımcıların mevcut mesleki gelişim etkinliklerine yönelik olumsuz algıları ve bu olumsuz algıların uzun yıllardır aynı olmasına rağmen bu iş için somut adımların atılmaması bu durumu desteklemektedir. Politika yapıcıların, öncelikli olarak konuyu önemli görmeleri gerekmektedir.
- Sonuçlara göre öğretmenlerin dikkate alınma ve değer verilmeye yönelik beklentilerinin olduğu ve bu beklentiler karşılık bulduğu zaman motivasyonel anlamda öğretmenlere çok katkıları olduğu anlaşılmaktadır. Bu şekilde öğretmen işini severek yapabilmekte ve özellikle akademisyenlerle olan çalışmalar daha verimli olmaktadır. Bu anlamda, politika yapıcıların öğretmenlik mesleğinin önemini öğretmene hissettirecek yaklaşımlar ve uygulamalarda bulunması önem arz etmektedir. Politikacıların gerek bu anlamdaki basın yoluyla yapacakları açıklamalar gerekse atacakları adımlar önemlidir. Çünkü öğretmenin toplumdaki statüsünü politikacıların yaklaşımları ciddi anlamda etkilemektedir. Yine öğretmenliğin ekonomik olarak da daha cazip hale getirilmesi fakat bununla birlikte öğretmenin kalitesini arttırması için de gerekli destek teşvik ve yaptırımların uygulanmasında yara vardır.
- Elde edilen sonuçlara göre uygulanan modelin olumlu sonuçlar aldığı ve etkili mesleki gelişimin ancak bu tür etkileşimli uygulamalarla sağlanabileceği anlaşılmaktadır. Politika yapıcıların bu anlamdaki çözümler üzerinde odaklanmasında fayda olacaktır. Bu tür çalışmalara MEB tarafından yapılacak teşvik ve destekler, YÖK ile yapılacak ortak çalışmalar, araştırmacıları bu tür uygulamalı çalışmalara yönlendirecektir. Bu tür çalışmaların artmasıyla MEB, yapılan araştırma sonuçlarını değerlendirmekle elde ettiği verilere dayalı olarak daha isabetli kararlar alma ve uygulamalar yapma şansı bulacaktır.

- Mesleki gelişim çalışmalarına katılan eğitimcilerin, mutlaka yetişkin eğitimine yönelik yeterli derecede bilgi sahibi olması ve etkili iletişim becerilerine sahip olması yerinde olacaktır.

- Bulgularda elde edilen sonuçlara göre öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinin planlanması ve içeriğinin belirlenmesi konusunda görüşlerine başvurulmasını arzu etmektedirler. Aksi halde yapılan etkinlikler verimsiz geçmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinin mutlaka öğretmen ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak planlanması ve uygulanması gerekmektedir.

- Ülkemizde eğitimle ilgili konularda kararlar ve uygulamalar çok sık ve hızlı değişmekte, birçok zaman bu değişimlerin dayanaksız olması dolayısıyla başarısız sonuçlar elde edilmektedir. Bu sebeple mesleki gelişimle ilgili yapılacak değişim ve düzenlemelerde de bilimsel bilgi, dünyadaki başarılı uygulamalar, ülkemizin sorunları, kültürel ve sosyo-ekonomik yapısı ve uygulamalı saha araştırmaları ışığında kararlar alınmalı ve adımlar atılmalıdır. Bu tür konularda mutlaka mevcut duruma ilişkin sorunlar ve beklentiler dikkate alınarak çözümlenmeler yapılmalıdır. Ancak bu yönde bir yaklaşımla - çalışmada elde edilen başarılı sonuçlar göz önüne alındığında – sorunlara etkili çözümler üretilebilir ve yapılan çalışmaların başarı ve gelişime yansıtılması mümkün olabilir.

- Araştırma sonucunda elde edilen ilkeler, önemli dayanakları olan ve dünyada başarılı sonuçlar elde edilen uygulamalara temel teşkil eden ilkelerdir. Dolayısıyla bu ilkeler ışığında mesleki gelişimin yeniden yapılandırılması ve geniş bir pilot uygulama sonrası hayata geçirilmesiyle sorunlara önemli ölçüde çözüm getireceği düşünülmektedir.

- Araştırma çerçevesinde verilen istatistiklerden mevcut durumda öğretmen ihtiyacının, mevcut mezun sayısının çok altında olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Türkiye çapında aktif hizmet veren toplam 85 Eğitim Fakültesi'nin öğretmen yetiştirmeye yönelik misyonunu önemli ölçüde kaybettiği düşünülmektedir. Diğer taraftan bir milyonu aşan aktif görevdeki öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması için mevcut mekanizmaların (hizmetiçi eğitim enstitüleri vs.) nitelik ve nicelik anlamında yetersiz olduğu görülmektedir. Bu iki durum aslında birbirini tamamlayıcı bir vaziyet arz etmektedir. Eğitim Fakülteleri öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanacak şekilde yeniden yapılandırılması durumunda, hem Eğitim Fakültelerinin atıl kalmaması sağlanacak, hem de önemli bir

konu olan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları akademisyen desteğiyle giderilmiş olacaktır. Bu şekilde kitlesel olarak kuram-uygulama etkileşimi de sağlanmış olacağı umulmaktadır.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Araştırmada yapılan literatür taraması sonucu, mesleki gelişime yönelik yurt içinde yeterli araştırma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle de alternatif yaklaşımların uygulamalı olarak test edilmesine yönelik boylamsal araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- Mesleki gelişimin Türkiye’de, yıllardır problemlili bir alan olduğu yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır. Bununla birlikte çok önemli bir konu olmakla beraber, yeterince gündemde kalmadığı görülmektedir. Konunun ciddiyetinin ve öneminin anlaşılması için gerek probleme dikkat çekici gerekse alternatif çözümler sunan bilimsel araştırmaların sayısının artırılması gerekmektedir.
- Araştırma sonucunda elde edilen mesleki gelişime yönelik ilkeler çerçevesinde uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.
- Araştırmada elde edilen nihai model, farklı il ve bölgelerde test edilebilir.
- Çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin akademisyenlere ilişkin –yeterince saha çalışmaları yapmadıkları ve öğretmenlere karşı mesafeli durdukları yönünde- olumsuz bir algıları söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretim elemanlarının, akademik camianın (özellikle sosyal bilimciler ve eğitimciler), betimsel ve teorik çalışmalardan ziyade çözüm önerilerinin test edilebileceği uygulamalı araştırmalara ağırlık vermeleri ve teorinin uygulayıcıları olan öğretmen ve yöneticilerle bizzat aktif katılımlı çalışmalar yapmaları isabetli olacağı düşünülmektedir.

5.2.3. Uygulayıcılara Öneriler

- Araştırma bulgularından anlaşıldığı üzere mevcut durumda mesleki gelişim seminer dönemlerinin etkisiz ve verimsiz geçtiği görülmektedir. Bu anlamda en azından mevcut durumdaki uygulamaların gerçek anlamda pratiğe dökülmesinde yarar vardır. Yani seminer döneminde öğretmenlere seminerde sunmaları için verilen

konuların, öğretmen ve yöneticilerle birlikte verilecek karar doğrultusunda ihtiyaç duyulan konulardan seçilmesi; öğretmenlerin bu konuları etkili sunumlarla sunmalarının sağlanması ve öğretmenlerin ilgisini çekecek ortamların (imkân nispetinde) hazırlanması gibi tedbirlerin alınmasıyla mevcut durumdaki uygulamaların etkililiğini arttıracakları düşünülmektedir.

- Araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde, mesleki gelişim etkinliklerinin yıl boyunca planlı bir şekilde okul temelli ve ihtiyaç odaklı yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç doğrultusunda okul yöneticileri, eğitim öğretim yılı başındaki seminer döneminde mesleki gelişime yönelik ihtiyaçları öğretmenlerle birlikte tartışarak belirlemeli ve yapılacak etkinlikleri yıllık plan içerisine yerleştirmelidir.

- Okul yöneticileri, mesleki gelişim çalışmalarında aktif ve katılımcı rol almalıdır.

- Okul yöneticileri mesleki gelişim çalışmalarında güdüleyici ve motive edici bir yaklaşım içinde olmalıdır. Araştırmada elde edilen temel sonuçlardan biri öğretmenlerin güdülenme ve motivasyon ihtiyaçlarıdır. Bu nedenle okul yöneticileri öğretmenleri motive edebildikleri ölçüde yapacakları etkinliklere öğretmenlerin gönüllü katılımını sağlayabilirler

- Okul yöneticileri okul temelli mesleki gelişimi, imkânları nispetinde uygulamalıdır. Örneğin okuldaki kıdemli ve başarılı öğretmenlerin tecrübelerini diğer öğretmenlere aktaracak çalışmalar yapabilir.

- Okul yöneticileri, sene boyunca okuldaki diğer personelin ihtiyaçları çerçevesinde alternatif mesleki gelişim etkinlikleri sağlamaya çalışmalıdır. Örneğin il içinde veya il dışında farklı uygulamalar yapan okullara ziyaretler düzenleyebilirler. Ayrıca bulunduğu ildeki üniversiteden destek talebinde bulunarak, akademisyenlerin katkılarını sağlayabilir.

- Okul yöneticileri (veya il ve ilçe müdürleri), okullarının bulunduğu il ve ilçedeki okullarla iletişim kurarak, belli projeler veya il ve ilçe müdürlüklerinin organize etmesiyle, öğretmenlerin çalışmalarını ve başarılarını sergileyebilecekleri eğitim fuarları vb. organizasyonlar düzenlenebilir. Bu tür organizasyonlarda başarılı çalışmalar ödüllendirilerek öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri teşvik edilebilir. Ayrıca bu şekilde yapılan çalışmaların sunulmasıyla, diğer öğretmenlerin bu

Çalışmalardan ilham alarak kendi okul ve sınıf uygulamalarında kullanmaları sağlanabilir.

- Okullarda retmenlerin başarılı uygulamaları çeşitli yollarla (panoya asılarak veya okulda yapılan toplantılarda sunularak) okulda sunularak hem diğer retmenlerin özendirilmesi hem de başarılı üretmenin bu yolla takdir edilmesi sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Ada, S., ve Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik Androgojik Formasyon ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akdoğan F. (2007). *Yetişkin eğitim programı düzenleyen bir sivil toplum örgütü örneği: "cem evleri"*. Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, B. (2010). Transformatif öğrenme kuramı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 185-198.
- Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: rethinking technology and the research agenda. *Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 10-20.
- Avşar, P.(2006). *Beden eğitimi öğretmenlerin kendilerine yönelik hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara
- Aydın, M. (1987). Bir hizmet içi eğitim olarak denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 241-249.
- Aydoğan, İ. (2002). *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H., ve Karagül, S. (2013). Türkçe öğretmenlerinin meslekî tükenmişlik düzeyi- Burn out levels of Turkish teachers. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(8), 184-193.
- Bakioğlu, A. (2013). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (2. Basım).
- Ayşen Bakioğlu ve Dilek Pekince. (2013). Kanada Eğitim Sistemi. Bakioğlu A. (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi* içinde (157-189). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (2. Basım).
- Bakioğlu, A. ve Göçmen, G. (2013). Singapur eğitim sistemi. Bakioğlu A. (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi* içinde (127-155). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (2. Basım).
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2013). Güney Kore eğitim sistemi. Bakioğlu A. (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi* içinde (43-88). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (2. Basım).

- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beycioğlu, K., ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(24).
- Bleicher, R. E. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional development in education*, 40(5), 802-821.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bulut, L. (2015). *Bir akademik gelişim modeli tasarımı ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194), 31-50.
- Büyüköztürk, Ş., Altun, S. A., ve Deryakulu, D. (2014). Turkish teachers' beliefs and attitudes about teaching and their pedagogical practices: an analysis based-on the outcomes of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Başkent University Journal Of Education*, 1(2), 135-142.
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management* (Vol. 3). Paris: International Institute for Educational Planning. <https://smec.curtin.edu.au/local/documents/Edpol3.pdf> Erişim tarihi 13.03.2015
- CMEC (2008). *The development of education reports for canada*. <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/122/ICE2008-reports-canada.en.pdf> , Erişim tarihi 13.03.2015
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), ss.15-42.
- COTEC (Commision Of The European Communities) (2000), *A memorandum on lifelong learning* , Brussels.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publication, USA.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). *Advanced mixed methods research designs*. In Tashakkori & Teddlie (Eds), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209-240.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215-230.
- Çelikten M., Şanal M. ve Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19 (2), 207-237.
- Çimen, O., & Yılmaz, M. (2014). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi (The influence of transformative learning based environmental

- education on preservice biology teachers' perception of environmental problems), *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 339-359.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49-62.
- Demirkol, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul- temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 188, 158-173.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), ss. 5-8.
- Durmuş, E. (2013). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Edmunds, H. (2000). *The focus group research handbook*. New York: McGraw-Hill
- Eurydice/European Commission/EACEA, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/key_data_series/151TR.pdf Erişim Tarihi: 22.02.2016
- Evans, L. E. (1998). *Teacher attitudes toward the henrico county public schools professional growth plan for licensed professional personnel*. Doctorate dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Friedman, A., & Phillips, M. (2004). Continuing professional development: Developing a vision. *Journal of education and work*, 17(3), 361-376.
- Genç, G. S. (2015). Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gönen, S., ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.
- Guskey, T. R. (1994). Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices. *Journal of Staff Development*, 15, 42-42.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press, California.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Gültekin M., Çubukcu Z., (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri, *Sosyal Bilimler Dergisi (Kırgızistan - Türkiye Manas Üniversitesi)*, 10 (19)185-201

- Hamarat, F. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmedeki rolü ve yetiştirme uygulamaları*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Harland, J., & Kinder, K. (1997). Teachers' continuing professional development: framing a model of outcomes. *British Journal of In-service Education*, 23(1), 71-84.
- Hassel, E. (1999). *Professional development: learning from the best. A toolkit for schools and districts based on the national awards program for model professional development*, NCREL, Illinois, USA.
- Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T., ve Oliver, R. (2007). Design-based research and doctoral students: guidelines for preparing a dissertation proposal. Paper presented at the proceedings of world conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications. <http://ro.ecu.edu.au/ecuworks/1612>. Erişim Tarihi: 10.01.2016
- Hoadley, C. H. M. (2005). Design-based research methods and theory building: A case study of research with SpeakEasy. *Educational Technology*, 45 (1), 42-47.
- Hunzicker, J. (2010). Characteristics of effective professional development: a checklist. *Online Submission*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf>, ERIC veri tabanından 19.04.2016 tarihinde alınmıştır.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional development in education*, 37(2), 177-179.
- Işık, H.H., (2014). *Saadet-i Ebediyye*, Hakikat kitabevi (Yüz otuzuncu baskı), İstanbul.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(14), 41-56.
- Jaafar, S. B., & Anderson, S. (2007). Policy trends and tensions in accountability for educational management and services in Canada. *Alberta journal of educational research*, 53(2), 207-227.
- Jarvis, P. & Holford, J. (2005). Editorial. Lifelong learning: a concept revisited. *International Journal of Lifelong Education*, 24 (4), 283-285.
- Kanadlı, S. (2012). *Öğretmenlere yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2002). “2000 yılında Ankara’da fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim yaz kursunun etkinliği”. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154: 37-47.
- Karasar, Niyazi. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (20.Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. ve Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.

- Kaya, A., Çepni, S., ve Küçük, M. (2004). Fizik öğretmenleri için üniversite destekli bir hizmetiçi eğitim model önerisi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 112-119.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, S. (2011). *Sanal sınıf yönetimi sürecinde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, S., ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Kazu, İ. Y., ve Kerimgil, S. (2008). Yeni atanan öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri (Elâzığ ili örneği). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 14-30.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional development in education*, 40(5), 688-697.
- Kitzinger, J. (1994). "The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants", *Sociology of Health and Illness*, 16 (1), 103–121.
- Kitzinger, J. & Barbour, R. (1999). "Introduction: the challenge and promise of focus groups". In J. Kitzinger & R. Barbour (Eds), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. (pp. 1-20). London: SAGE.
- Knowles, M. (2009). "Androgoji: Yetişkinlerde Öğrenme Konusunda Yeni Bir Teknoloji" (Çeviren: Serap Ayhan), A. Yıldız ve M. Uysal (Ed), *Yetişkin Eğitimi* içinde (2.Baskı), s: 127-144, İstanbul: Kalkedon Yayınevi.
- Koç, M., Taş, S., Özkan, H. H., ve Yılmaz, E. (2009). Türkiye’de Yetişkin ve Yaşam Boyu Eğitimine Yönelik Lisans Programı Önerisi. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/339.pdf> Erişim Tarihi: 05. 06. 2015
- Kokoç, M. (2012). Karma Mesleki Gelişim Programı Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Deneyimleri Üzerine Bir Çalışma, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kuzu, A., Çankaya, S., ve Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 19-35.
- Levin, J. R., & O'Donnell, A. M. (2000). What To Do About Educational Research's Credibility Gaps?. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 1(2), 201-256.
- Ling, L. M., & MacKenzie, N. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European journal of teacher education*, 24(2), 87-98.

- Locke, T., Vulliamy, G., Webb, R. and Hill, M. (2005). Being a 'professional' primary school teacher at the beginning of the 21st century: A comparative analysis of primary teacher professionalism in New Zealand and England, *Journal of education policy*, 20(5): 555-581
- Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action - Transforming Education in the 21st Century*. Kogan Page, London.
- Mahiroğlu, A. (2005). Avrupa birliği ÷lkelerinde yeni eğitim politikaları yaşam boyu ÷đrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 71-82.
- Malaty, G. (2006). What are the Reasons Behind the Success of Finland in PISA? *Gazette des Mathematiciens*, 108, 59-66.
- Marston, S. H. (2010) "Why do they teach? A comparison of elementary, high school, and college teachers." *Education*, 131 (2): 437.
- MEB (1995). Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*: 30.1.1995/2423
- MEB (2008). *Okul temelli mesleki ve bireysel gelişim programının verimliliğinin belirlenmesi pilot uygulamalar raporu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi
- MEB (2010). *Milli Eğitim Bakanlığında Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve alıştayı*, Ankara, <http://docplayer.biz.tr/10145256-Mgli-eggtgm-bakanligi-nda-hgzmetgcg-eggtgmgn-yengden-yapilandirilmesi-panel-ve-caligtayi-07-08-mayis-2010-rixos-grand-ankara-oteli-ankara.html>, Erişim tarihi: 06.03.2015
- MEB (2013). *Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri*. oyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015.../27032053_enstituler_2013_10i.pdf. Erişim tarihi: 03.05.2016
- MEB (2013a). *MEB 2015 -2019 Stratejik Planı Hazırlık Programı*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/20035209_meb_20152019_stratejik_plan_hazirlik_programi.pdf Erişim Tarihi: 28.05.2016
- MEB (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018)*. http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf Erişim tarihi: 08.11.2015
- MEB (2014a). *2015 Yılı Bütçe Sunuşu*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_12/23031518_btesunuu.pdf Erişim Tarihi: 20.12.2015
- MEB (2015a). "Bakan Avcı Anadolu Ajansı Editör Masası'na konuk oldu" <http://www.meb.gov.tr/bakan-avci-anadolu-ajansi-editor-masasina-konuk-oldu/haber/9733/tr> Erişim tarihi: 25.11.2015
- MEB (2015b). <http://oyegm.meb.gov.tr/dosyalar/ekitap/index.html#/42>, Erişim tarihi: 25.11.2015
- MEB (2015c). *OTMG Kılavuzunun İçeriğinin Geliştirilmesi Süreci*, <http://otmg.meb.gov.tr/Otmgk.html> Erişim tarihi: 25.03.2015
- MEB (2016). Erzurum Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü 2016 yılı hizmetiçi eğitim planı, http://erzurumhizmeticieveaso.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/25/19/970445/dosyalar/2016_01/20074833_2016hizmetiieitimplan.xlsx. Erişim Tarihi: 28.05.2016

- MEB (2016b). *2016 Yılı Bütçe Sunuşu*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/25025608_2016yiligenelkurulsunu_25.03.2016.pdf Erişim Tarihi: 28.05.2016
- MEİ (Milli Eğitim İstatistikleri) (2016). *Örgün Eğitim, 2014-2015*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf Erişim Tarihi: 02.04.2016
- Merriam, S. B. (2013). “Yetişkin öğrenme kuramının değişen manzarası.” (Çeviren: Gökçe Güvercin-Onur Seçkin) A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.), *Yetişkin Eğitimi* (2.Baskı) içinde, 105-126, Kalkedon Yayınevi, İstanbul.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Mezirow, J. (2003). Epistemology of transformative learning. Unpublished manuscript, 1-4. http://184.182.233.150/rid=1LW06CB3L-1R1W965-1Z5Z/Copy%20of%20Mezirow_EpistemologyTLC.pdf Erişim Tarihi: 12.10.2015
- Miles, M. ve Huberman. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage, Los Angeles, USA.
- Minxuan, Z. & Lingshuai, K.(2012). An exploration of reasons for Shanghai's success in the OECD Program for International Student Assessment (PISA) 2009. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 124 – 162. <http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/10.3868/s110-001-012-0007-3> Erişim tarihi 18.03.2015
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD. Retrieved August 07, 2009. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> Erişim Tarihi: 28.05.2016
- Online1, <http://www.memurlar.net/haber/474327/> “ücretli öğretmen sayısı, ihtiyaç alanları ve sayısı”, Erişim Tarihi: 18.05.2015
- Online2, <http://www.mebpersonelleri.net/ogretmen-atamaları/nabi-avci-ogretmen-atamaları-aciklamasi-h11711.html> “en fazla 95 bin alabiliriz ama 500 binden fazla öğretmen adayı var”, Erişim Tarihi: 18.05.2015
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- ÖRAV (2015). *2015 Faaliyet Raporu*, <http://www.orav.org.tr/files/4924/orav%20faaliyet%20raporu%20-%20fr%20web%202015.pdf>, Erişim Tarihi: 28.05.2016.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. <http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7344-okulda-universite-turkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi>, Erişim Tarihi: 13.03.2015.

- Özer, Bekir (2004). "In-service training of teachers in turkey at the beginning of the 2000s", *Journal of In-service Education*, 30(1), 89–100.
- Özoğlu, Murat (2010a). Hizmetiçi eğitimde sorunlar ve çözüm önerileri, milli eğitim bakanlığı'nda hizmetiçi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştay, Ankara. http://hedb.meb.gov.tr/net/duyuru_dosyalar/calistay.pdf Erişim tarihi: 08.02.2015
- Özoğlu, Murat (2010b). "Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları", SETA-Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları. Sayı 17, <http://www.setav.org/Ups/dosya/20275.pdf> Erişim tarihi: 12.03.2015
- Özonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin adaylık eğitimi programının değerlendirmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6–9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Penirci, G. (2014). Yetişkin eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi ve yetişkin öğrenen ilke ve özelliklerine göre incelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Plomp, T. (2010). *Educational design research: an introduction in an introduction to educational design research*. Plomp, T. and Nieveen, N. (Eds.) , SLO Publication, Netherlands institute for curriculum development (3rd print), Enschede, Netherlands. 9-35.
- Price, B. P. (2008). *Teachers Perceptions of The Impact of Professional Development and Teacher-Student Relationships on School Climate*. Doctorate dissertation, Auburn University, Alabama, USA.
- Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. *Educational Design Research*, 1(3), 52-66.
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of in-service education*, 28(2), 297-310.
- Ruberto, J. S. (2003). *A Study of The Attitude of Veteran Teachers Towards Professional Development*. Doctorate dissertation, Seton Hall University, New Jersey, USA.
- Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 25-30.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Sandoval, W. A., ve Bell, P. (2004). Design-based research methods for studying learning in context: Introduction. *Educational Psychologist*, 39(4), 199-201.
- Sarıgöz, O. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi, II. An International Conference On New Trends In Education and Their Implications, Antalya, Bildiri Kitabı, Siyasal Kitapevi (1021-1030).
- Sayılan, F. (2009). Jack Mezirow ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramı. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.), *Yetişkin Eğitimi* (2.Baskı) içinde, 161-176, Kalkedon Yayınevi, İstanbul.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-41.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlilikler, Standartlar ve Bilişim Teknolojilerindeki Gelişmeler Işığında Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Eğitimi. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*, 204-217. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı. Ankara: Başkent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü
- Sezer, E. (2006). *Milli eğitim bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L., ve Feuer, M. J. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25–28.
- Sparks, D., & Hirsh, S. (2000). A national plan for improving professional development, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442779.pdf>, Erişim Tarihi: 03.05.2016
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of staff development*, 10(4), 40-57.
- Stone, Ashley (2014). *"Naspa's new professionals institute: exploring the personal and professional impact of a two-day, intensive professional development experience"*, Master Thesis, University of Nebraska-Lincoln. Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research. Paper 175, <http://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/175>
- Suber, C. (2012). Characteristics of effective principals in high-poverty South Carolina elementary schools. *International Journal of Educational Leadership*.7(1), 1-15.
- Şahin İzmirli, Ö., Odabaşı, H. F., & Yurdakul, I. K. (2012). Dönüştürücü öğrenme kuramı ve öğretmen yetiştirme üzerine kavramsal bir çözümleme, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,12 (3), 169-178
- Şimşek, H. (1994). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109.
- Şişman, M., Turan, S. (2004). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Taşdan, M., ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*,33(147), 54-70.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H., & Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 85-94.
- Taylor, U. T. S. P. (t.y). Approaches to teacher development in Finland–learning from a 'high performer'. <http://www.ucet.ac.uk/downloads/4268-Approaches-to-teacher-development-in-Finland-learning-from-a-high-performer.pdf>
Erişim tarihi 13.03.2015

- TED (Türk Eğitim Derneği) (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*, Ankara. [http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Ogretmen Yeterlik Kitap Ozet rapor.pdf](http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf) Erişim tarihi: 12.03.2015
- Tercan, S. S., Uysal, M. & Horzum, M. B. (2014). Teknoloji ile öz-yönelimli öğrenme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-19
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- 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.
- Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı (2011). kesan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/19115157_ulusalogr.docx Erişim Tarihi: 25 Nisan 2016.
- Van den Akker, J. (1999). *Principles and methods of development research: design methodology and developmental research in education and training*, J. Van Den Akker, N. Nieveen, R.M. Branch, K.L. Gustafson ve T. Plomp (Eds.), Kluwer Academic Publishers. The Netherlands, 1-14.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., ve Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational Design Research*. Routledge.
- Wang, F. ve Hannafin, M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), ss. 5-23.
- Yalın, H. İ. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (150), 58-68.
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 21-30.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. (6. Baskı). Seçkin Yayınları, Ankara.
- https://tr.wikipedia.org/wiki/Ömer_Dinçer
- Zhu, X., & Han, X. (2006). Reconstruction of the teacher education system in china. *International Education Journal*, 7(1), 66-73. <http://eric.ed.gov/?id=EJ847303> Erişim tarihi 18.03.2015

EKLER

Ek 1. Okulun SWOT analizi

Ek 2. İhtiyaç analizi görüşme formu

Ek 3. Öğretmen ve yönetici odak grup görüşme rehber formu

Ek 4. Öğretim Üyesi görüşme formu

Ek 5. İzin yazıları

Ek 6. Özgeçmiş

Ek 1. Okulun SWOT analizi

GÜÇLÜ YÖNLER - STRENGTH

1. Sınıf mevcutlarının az olması
2. Öğretmen sayısının az olması
3. Genç öğretmen kadrosu
4. Okulun küçük olması (fiziki)
5. Öğrencilerin teknolojinin olumsuz etkilerinden uzak olması
6. Özellikle şehir merkezlerinde okulları tehdit eden okul dışı tehditlerin (uyuşturucu, sigara taciz vb) olmaması
7. Okul yönetim kadrosunun lisansüstü eğitim düzeyine sahip olması
8. Merkeze yakın olması

ZAYIF YÖNLER- WEAKNESS

1. Rehberlik servisinin olmayışı
2. Velilerin eğitimsiz, bilgisiz, ilgisiz ve duyarsız olması
3. Ders uygulama ve etkinlikleri için teknik ve mekânsal eksiklikler (Laboratuvar vb)
4. Öğretmen sirkülasyonunun fazla olması
5. Öğrenci seviyesinin düşük olması
6. Okulun maddi imkanlarının kısıtlı olması
7. Öğrenci velilerinin sosyo-ekonomik durumunu zayıf olması
8. Velilerle toplantı yapamama
9. Köyde öğrencilerin örnek alabileceği okuyan kişilerin olmayışı
10. Öğretmenlerin kendini geliştirememesi
11. Öğretmenlerin okuma ve araştırma konusunda eksiklikleri
12. Öğretmenlerin derslere girerken yeterince hazırlıklı olmayışları

FIRSATLAR – OPPURTUNITIES

1. Öğretmenlerin öğrenme ve gelişime açık olması
2. Öğrencilerin öğrenme ve gelişime açık olması
3. Okul büyüklüğünün ve öğrenci sayısının etkinlik yapmayı kolaylaştırması
4. Etkinlikler için lojistik imkanın olması (servis araçları)
5. Okula ait değerlendirilebilecek arazinin olması

TEHLİKELER – THREATS

1. Öğrencilerdeki öğrenilmiş çaresizlik ve başarısızlığı kabullenme algısı
2. Öğrencilerin dış dünyadan habersiz olması (diğer okullarla ilgili, gelecekleriyle ilgili)
3. Devlet okulu algısının olumsuz etkileri (her şeyi devletten bekleme, okula katkı sunmama)
4. Öğrenci ve velilerin farkındalık eksiklikleri

Ek 2. İhtiyaç analizi görüşme formu

Değerli meslektaşım;

Bu form, Gaziantep Üniversitesinde hazırlanmakta olan doktora tez çalışmasında kullanılmak üzere görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Tez’de Türkiye için uygulanabilir bir mesleki gelişim modeli geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu nedenle öncelikle sizlerin mevcut durumdaki mesleki gelişim etkinlikleriyle ilgili değerlendirmeleriniz tezin altyapısını oluşturacaktır. Mesleki gelişim etkinlikleri ifadesinden kasıt MEB’in mevcut tüm mesleki gelişim etkinlikleri olan; okulda, ilde ve belli merkezlerde yapılan yüz yüze veya video konferans olarak icra edilen tüm seminer etkinlikleridir.

Sorulara içtenlikle ve detaylı cevaplar vermeniz araştırmanın amacına ulaşması açısından önemlidir. Formlardan elde edilen bilgiler sadece araştırma için kullanılacaktır. Bu yüzden anketlere ad ve soyadı yazmanıza gerek yoktur. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Zakir Elçiçek

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Branşınız:

Çalışma Yılıınız:

Çalıştığınız Okul Türü:

S.1. Bir öğretmen için Mesleki Gelişim denince ne anlıyorsunuz? Lütfen Değerlendiriniz.

S.2. Öğretmenler için Mesleki Gelişim etkinliklerinin gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Lütfen Değerlendiriniz.

S.3. Mevcut Mesleki Gelişim etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
(Olumlu/olumsuz yönleri, etkililiği, planlaması vb.). Lütfen Değerlendiriniz.

S.4. Öğretmenlerin mevcut Mesleki Gelişim etkinliklerine katılımındaki isteklilikleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Lütfen Değerlendiriniz.

S.5. Mevcut Mesleki Gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verme noktasından verimliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Lütfen Değerlendiriniz.

S. 6. Sizce öğretmenlerin Mesleki Gelişim anlamında beklentileri nelerdir? Lütfen Değerlendiriniz.

Ek 3. Öğretmen ve yönetici odak grup görüşme rehber formu

Okul Temelli ve Sürekli Mesleki Gelişim Modelinin Değerlendirilmesi

(Öğretmen formu)

Uygulanan Modelin Özeti

Model, temel olarak okula üniversiteden bir mesleki gelişim danışmanının görevlendirilmesiyle başlar. Daha sonra; bu danışman, okul yöneticileri ve öğretmenlerin birlikte yaptıkları okulun SWOT analiziyle süreç devam eder. Yapılan SWOT analizinin, özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik kısmıyla ilgili çalışma yapılır. Öğretmenlerin talepleri doğrultusunda belirlenen konularda - mesleki gelişim danışmanının organize etmesiyle- üniversiteden konuyla ilgili öğretim üyelerinin seminer vermesi sağlanır. Bu seminerler belirlenen öncelikli konu ve problemler çerçevesinde yoğunlaşır ve daha çok sohbet havasında, soru cevap tarzında icra edilir. Ayrıca okulun mesleki gelişim danışmanı bunun dışında belli zamanlarda okulda öğretmenlerle zaman geçirerek onların talep ve ihtiyaçlarına karşılık gelecek ve gelişimlerine katkı sağlayacak (yine onlarla yapılacak istişarelerle belirlenecek) uygulama ve etkinlikler gerçekleştirecektir. Zaman zaman öğretmenlerin veya mesleki gelişim danışmanının, herhangi bir branşla ilgili tespit ettiği spesifik problemlerle ilgili alan uzmanlarının destekleri ve tecrübe ve kaynak paylaşımı sağlanarak sorunlar yerinde çözüme kavuşturulmaya çalışılır. Ayrıca öğretmenler eğitim ve öğretimle ilgili karşılaştıkları problemlerde okuldaki mesleki gelişim danışmanına danışma ve destek alma şansına sahip olmaktadır. Bu şekilde bizzat problemin ortaya çıktığı alanda öğretmenlerin talepleri doğrultusunda çözüm odaklı çalışmalar yapılması sağlanarak daha etkili ve verimli problem çözme yaklaşımı ve mesleki gelişim sağlanabilmektedir.

Değerli Meslektaşım, lütfen yukarıda ifade edilen ve okulunuzda uygulanan modelle ilgili aşağıdaki sorulara ilişkin görüşlerinizi belirtiniz. Katkılarınız için teşekkürler.

Arş. Gör. Zakir ELÇİÇEK
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

1. Mesleki gelişim öğretmenler için bir ihtiyaç mıdır, gerekli midir?
2. Türkiye’de öğretmenlere yönelik uygulanan mesleki gelişim etkinliklerinin (hizmet içi eğitim etkinlikleri) nitelik ve niceliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

3. Okulunuzda yapılan seminerlerle ilgili:

- a. Seminerlerin öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu ve talep ettiği konular dikkate alınarak yapılması hakkında ne düşünüyorsunuz?
- b. Seminerlerin (merkezi bir yerde ve kalabalık gruplar halinde değil de) okul bünyesinde yapılması hakkında ne düşünüyorsunuz?
- c. Seminerlerin (MEB personelleri değil de) öğretim üyeleri tarafından verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- d. Seminerlerin yapılış şekli (sohbet havasında, soru cevap tarzında) hakkında ne düşünüyorsunuz?
- e. Seminerlerin yapıldığı zaman hakkında ne düşünüyorsunuz?
- f. Bu şekilde yapılan seminerlerin etkililiği hakkında ne düşünüyorsunuz (size katkısı oldu mu, ilgili konularda size farkındalık kazandırdı mı) ?
- g. Bu konuyla ilgili önerileriniz nelerdir?

4. Okulda (her gün veya haftanın birkaç gününde belli zamanlar) mesleki gelişimle ilgili çalışmalar yapan ve karşılaştığınız problemlerle ilgili danışıp istişare edebileceğiniz bir uzmanın (mesleki gelişim danışmanının) bulunması hakkında ne düşünüyorsunuz?

- a. Bu konuyla ilgili önerileriniz nelerdir?

5. Bu model kapsamında sizin de isteklilikle katıldığınız okuma etkinliğinin önemi, gerekliliği ve yararları hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Bu konuyla ilgili önerileriniz nelerdir?
6. Bu çalışmalar dışında ne tür mesleki gelişim etkinlikleri yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz (Yurt içi Yurt dışı etkinlikler, yaz kursları, çeşitli ziyaretler vb.) ?
7. Bu tür mesleki gelişim çalışmalarına katılım zorunlu mu olmalıdır yoksa gönüllü katılım mı sağlanmalıdır?
8. Mesleki gelişim çalışmalarına katılımı ile ilgili ödül ve teşvikler hakkında ne düşünüyorsunuz (ödül ve teşvik olmalı mı, olması gerektiğini düşünüyorsanız bu ödül ve teşvikler neler olabilir) ?
9. Bu model ihtiyaçlara cevap verebilir mi? Neden?
10. Bunlar dışında belirtmek istedikleriniz...

Ek 4. Öğretim Üyesi görüşme formu

Okul Temelli ve Sürekli Mesleki Gelişim Modelinin Değerlendirilmesi

(Öğretim elemanı formu)

Uygulanan Modelin Özeti

Model, temel olarak okula üniversiteden bir mesleki gelişim danışmanının görevlendirilmesiyle başlayıp daha sonra; bu danışman, okul yöneticileri ve öğretmenlerin birlikte yaptıkları okulun SWOT analiziyle devam eden bir süreçten oluşmaktadır. Yapılan SWOT analizinin, özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik kısmıyla ilgili çalışma yapılır. Öğretmenlerin talepleri doğrultusunda belirlenen konularda -mesleki gelişim danışmanının organize etmesiyle- üniversiteden konuyla ilgili öğretim üyelerinin seminer vermesi sağlanır. Bu seminerler belirlenen öncelikli konu ve problemler çerçevesinde yoğunlaşır ve daha çok sohbet havasında, soru cevap tarzında icra edilir. Ayrıca okulun mesleki gelişim danışmanı bunun dışında belli zamanlarda okulda öğretmenlerle zaman geçirerek onların talep ve ihtiyaçlarına karşılık gelecek ve gelişimlerine katkı sağlayacak (yine onlarla yapılacak istişarelerle belirlenecek) uygulama ve etkinlikler gerçekleştirecektir. Zaman zaman öğretmenlerin veya mesleki gelişim danışmanının, herhangi bir branşla ilgili tespit ettiği spesifik problemlerle ilgili alan uzmanlarının destekleri ve tecrübe ve kaynak paylaşımı sağlanarak sorunlar yerinde çözüme kavuşturulmaya çalışılır. Bu şekilde bizzat problemin ortaya çıktığı alanda öğretmenlerin talepleri doğrultusunda çözüm odaklı çalışmalar yapılması sağlanarak daha etkili ve verimli problem çözme yaklaşımı ve mesleki gelişim sağlanabilmektedir.

Sayın Hocam, lütfen gözlem ve izlenimleriniz doğrultusunda aşağıdaki sorulara yönelik görüşlerinizi belirtiniz. Katkılarımız için teşekkürler.

Arş. Gör. Zakir ELÇİÇEK

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp

Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

1. Modelin uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Modelin olumlu yönleri sizce nelerdir?
3. Modelin olumsuz yönleri sizce nelerdir?

4. Modelde eksik olduğunu düşündüğünüz (geliştirilmesi gereken) yönler nelerdir?

5. Modelin mevcut (ilgili) problemlere çözüm sunma noktasından neler sağlayabileceği konusunda düşünceleriniz nelerdir?

6. Modelin size –seminerlere katılan öğretim üyelerine- (sahadaki öğretmenlerle iletişim halinde olmak ve teoriyle pratiği birleştirmek noktasından) katkıları hakkında ne düşünüyorsunuz?

7. Bunların dışında konuyla ilgili belirtmekte yarar gördüğünüz görüş ve önerilerinizi belirtiniz.

Ek

5.

İzin

yazıları

EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

Bölümünü: Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisiyim. Sürdürmekte olduğum doktora tez çalışması için Diyarbakır Sur ilçesine bağlı Küçükkadı İlkokulu ve Küçükkadı Ortaokulu'nda öğretmenler ve yöneticilerin (gönüllülük esasına dayalı) katılacağı boylamsal bir araştırma yapmayı planlamaktayım. Öğretmenlerin mesleki gelişmelerine "sürekli ve okul temelli" bir bakış açısı içeren bir modelin uygulanacağı çalışma için gerekli izafenn ilgili kurumdan temin edilmesi gerekmektedir. Çalışmayla ilgili bilgi ekte verilmiştir. Gereğini arz ederim. 14.08.2015

E-mail: zakir_5627@hotmail.com

Telefon: 0533 564 88 69

Ek: Çalışma içeriği ve planı


Zakir ELÇİÇEK

31-08-2015

853 8933
Strateji



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605-E.9181550
Konu: Araştırma İzni

14.09.2015

DICLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)
DİYARBAKIR

İlgi : 27.08.2015 tarih ve 10504 sayılı yazımız.

Üniversitenizin Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi Zakir ELÇİÇEK'in "**Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine 'sürekli ve okul temelli' bir bakış açısı**" adlı araştırması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup Diyarbakır İli Sur İlçesinde bulunan; Küçükkadı İlkokulu ve Küçükkadı Ortaokulunda görev yapan Öğretmenler ve Yöneticilere yönelik yapılacak bilimsel çalışmaların, gönüllülük esası gözönünde bulundurularak ve eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yapılmasının uygun görüldüğü ile ilgili, Valilik Makamından alınan 11.09.2015 tarih ve 9120676 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Adnan HURATA
Millî Eğitim Müdürü

EKİ:

- 1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
- 2- Araştırma-Değerlendirme Formu ve Ekleri (19 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

15.09.2015

Orhan YAMAN
Memur

Mehmet Akif ERSOY Cad. Yenişehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: isticislik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Semra ÇAKIR- Memur
Tel: (0 412) 326 58 50
Faks: (0412) 326 58 28



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605-E.9120676
Konu: Araştırma İzni

11/09/2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Personel İşleri Daire Başkanlığının 27/08/2015 tarih ve 10504 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi Zakir ELÇİÇEK'in "**Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine 'sürekli ve okul temelli' bir bakış açısı**" konulu araştırması için Diyarbakır Sur ilçesinde bulunan Küçükkağı İlkokulu ve Küçükkağı Ortaokulunda çalışma yapmak istediği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu anket çalışmasının Sur İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Strateji Biriminden sorumlu Şube Müdürü ile Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2015-2016 öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Süleyman İLGE
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
11/09/2015

Remzi KATTAŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü - Fıski Eğitim Fakültesi Binası
Şehitlik Yenisine:DIYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Semra ÇAKIR/Mermer
Tel: (0 412) 226 58 50
Faks: (0 412) 226 58 28

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/08/2015-10504



1074

T.C.
DICLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı



EFOM
EĞİTİM AKADEMİSİ

Sayı : 38948411-805.02.02.02-
Konu : Uygunluk Görüşü (Arş.Gör.Zakir ELÇİÇEK)

**DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
DİYARBAKIR**

İlgi : 27/08/2015 tarihli, 57622 sayılı ve "Araştırma ve uygulama izni" konulu yazı

Üniversitemiz Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi Zakir ELÇİÇEK'in 31 Ağustos 2015 - 30 Kasım 2015 tarihleri arasında Müdürlüğünüz Sur ilçesine bağlı Küçükkadı İlkokulu ve Küçükkadı Ortaokulunda öğretmenler ve yöneticilerin gönüllülük esasına dayalı boylandı bir araştırma yapmak istediğine ilişkin, Üniversitemiz Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan ilgide sayılı yazı örneği ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve konu hakkındaki görüşünüzün Rektörlüğümüze bildirilmesini rica ederim.

Prof. Dr. Aslan DİLİÇİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
Yazı örneği ve ekleri

31-08-2015

853 9313
S. Y. Çelebi

İMZA KİMLİĞİNİN ASLI
ELEKTRONİK İMZA DİR
28 / 08 / 2015

Behmet Emin YASAR
Eğitim Araştırma Uzmanı

Evrakın Doğrulması İçin : https://belge.dicle.edu.tr/Vizyon/Valikize_dile.asp?V=BE5170.R

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü 21280 Diyarbakır
Tel:04-412 2241 İlç. 15 Faks: 04-412 247 10 50
e-Posta: personel@du.edu.tr; E-Posta Adı: <http://www.dicle.edu.tr/personel>
Görsel İletişim: <http://www.dicle.edu.tr>

Açık Halk İletişim Birimi: Üniversite Kurul
E-posta: iletisim@du.edu.tr
Açık Halk İletişim Birimi: 21280



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre imzalandığından elektronik imzasının doğruluğu elektronik belge imzalandığından ileri sürülemez.

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1985 yılında Siirt'te doğdu. İlk ve orta öğrenimini Gaziantep'te tamamladı. 2004 yılında yerleştiği Kafkas Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden 2008 yılında ikincilikle mezun oldu. 2012 yılında Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda yüksek lisansını tamamladı. Aynı yıl Gaziantep Üniversitesinde aynı bilim dalında doktora başladı. Yine aynı yıl, Dicle Üniversitesinde Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı ve halen aynı görevde devam etmektedir. Araştırmacı orta düzeyde İngilizce bilmektedir.

VİTAE

The researcher was born in 1985 in Siirt. Completed his primary and secondary education in Gaziantep. Faculty of Arts and Sciences in 2004 and settled in the Kafkas University, Department of Turkish Language and Literature in 2008, graduated second in. In 2009 graduated master degree and in 2011 started doctorate degree, Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Program of Educational Administration Supervision Planning and Economics. The researcher still working at Dicle University, Faculty of Education. The researcher is fluent in English medium.