



**T.C.**

**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM**

**PROGRAMI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİME**

**İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (MESLEKİ GELİŞİM MODELİ ÖNERİSİ)**

**Eyüp EKİNCİ**

**Düzce, 2015**



**T.C.**  
**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM**  
**PROGRAMI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİME**  
**İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (MESLEKİ GELİŞİM MODELİ ÖNERİSİ)**

**Hazırlayan**

**Eyüp EKİNCİ**

**Tez Danışmanı**

**Yrd. Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR**

**DÜZCE, 2015**

**Eyüp EKİNCİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ**

**Düzce Üniversitesi, SBE**

**GELİŞİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**(MESLEKİ GELİŞİM MODELİ ÖNERİSİ)**

**Şubat, 2015**

## **SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Eyüp EKİNCİ' nin “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin Görüşleri (Mesleki Gelişim Modeli Önerisi)” başlıklı tezi, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, oy birliği\oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ebru OĞUZ.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER.....

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2015

Doç. Dr. Mehmet Selami YILDIZ

Düzce Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

## ÖNSÖZ

Günümüz dünyasında baş döndürücü değişiklikler olmaktadır. Bu değişikliklere uyum sağlayabilenler kendilerini canlı tutabilirken; uyum sağlayamayanlar yeterliliklerini ve asli vazifelerini kaybetmektedirler. Kişisel, kamusal, sosyal ve istihdam perspektifi içinde bilgi, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca dâhil olunan tüm öğrenme faaliyetleri mesleki gelişim adı altında toplayabiliriz. Öğretmenlik mesleğinin ne kadar önemli olduğunu, tüm meslek gruplarına ait bireylerin öğretmenlerin ellerinden geçtiğini anlatmaya gerek yoktur. Bir öğretmen görevine başladığı 20’li yaşlarından emekli olduğu süreye kadar ortalama 40 yıl gibi bir süreyle görevini sürdürmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini icra etmeye başladıkları zaman diliminde sahip oldukları yeterlilik ve donanımların zaman içerisinde değişime uğraması olasıdır. Öğretmen kendisini güncel tutsa dahi eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunduğu okul, öğrenci gibi kendisinden beklenti içerisinde olan diğer paydaşlarının isteklerini yerine getirmek zorundadır. Teknolojik ilerlemenin beraberinde getirdiği yeni araçlara ve eğitim sistemi değişikliklerine uyma zorunluluğu sadece bunlardan birkaçıdır. Bir sınıf öğretmeni hayatı boyunca ortalama 500 öğrenciye 4 yıl süreli dönemler halinde öğretmenlik yapar. Bu öğrenciler muhtemel eşleri ve birinci dereceden yakın akrabaları ile birlikte hesaplanırsa yaklaşık 5 bin insan sınıf öğretmenlerinin etki alanındadır. Yani sadece bir sınıf öğretmeni birçok insanın hayatında önemli, kalıcı izler bırakır. Bu çalışma, bu denli öneme haiz sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ışık tutma amacı ile yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin değerli görüşleri alınarak gömülü olan, kabul gören bir mesleki gelişim modeli oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu modelin de onlara rehberlik edebileceği düşünülmüştür.

Yüksek lisans eğitim sürecimde bilgi, tecrübe, ilgi, olumlu ve olumsuz eleştiri ve önerileriyle kendime rehber edindiğim, benden zamanını ve maddi - manevi hiçbir yardımını esirgemeyen danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR’a en samimi duygularıyla teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde, akademik ve kişisel anlamda gelişimime bilgi, tecrübe ve tavsiyeleriyle katkıda bulunan sayın hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ' a, Doç. Dr. Engin ASLANARGUN' a, Yrd. Doç. Dr. Şule AY'a, değerli görüşleri ile tezimi geliştirmeme yardımcı olan Sayın Doç. Dr. Ebru OĞUZ, Sayın Yrd. Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY ile Sayın Yrd. Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER'e, değerli dostum Yasin KURU'ya, bugünlere gelmeme vesile olan annem ve babama, yoğun çalışma tempoma ve ona ayırmam gereken vakitten çalmama rağmen daima benim yanımda olan sevgili eşime teşekkür ediyorum.

**Eyüp EKİNCİ**

**Düzce, 2015**

## **ÖZET**

### **SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (MESLEKİ GELİŞİM MODELİ ÖNERİSİ)**

**EKİNCİ, Eyüp**

**Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR**

**Şubat 2015, 173+ xv sayfa**

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini alarak bu veriler doğrultusunda etkili mesleki gelişime ilişkin bir model sunmaktır. Araştırmaya İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde çalışan 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Gömülü (grounded) teori ile elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime karşı istekli olduklarını, mesleki gelişimi gerekli gördüklerini, uygun ortam ve şartların sağlanması halinde gönüllü olarak mesleki gelişim faaliyetlerine katılacaklarını göstermiştir. Katılımcıların mesleki gelişim kavramına ilişkin, değişime ayak uydurma, deneyim ve tükenmişlik olmak üzere üç alt kategoride görüşleri olmuştur. Mesleki gelişim sağlama yollarına ilişkin, fiziksel şartlar, öğretim teknoloji ve materyalleri, akademik kaynak ve eğitim süreci olmak üzere dört alt kategori üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür. Etkili bir mesleki gelişimin özelliklerinin ise: İhtiyaca uygunluk, içerik, seçme hakkı, gelişim stratejisi, aktif katılım, sunum ve işbirliği alt kategorileri altında belirginleştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında etkili mesleki gelişim modelinin ana kategorilerinin sırasıyla: İhtiyaç hissetme, hedef belirleme, planlama, gelişim süreci ve değerlendirme olduğu sonucuna varılmıştır. İhtiyaç hissetme ana kategorisinde kurum, öğrenci ve veli ihtiyaçları, saygı görme, yeniliklere uyum ve kariyer kavramları vardır.



Hedef belirleme ana kategorisi altında hedef cümleler yazma ve ihtiyacı tanımlama kavramları öne çıkmıştır. Planlama ana kategorisinde zaman çizelgesi ve imkân tespiti kavramları vardır. Gelişim süreci ana kategorisinde işbirlikli çalışma, ihtiyaca uygun içerik, yansıtıcı düşünme ve öğrenme ortamının düzenlenmesi kavramlarına ulaşılmıştır. Değerlendirme ana kategorisinde ise süreç değerlendirme, yansıtıcı değerlendirme ve hedefe dayalı değerlendirme kavramları öne çıkmıştır. Ana kategoriler ile öğretmen/ler arasındaki koordinasyonun sağlanabilmesi için destek ve izleme faaliyetlerinin olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Sınıf öğretmenliği, mesleki gelişim, etkili mesleki gelişim modeli, gömülü (grounded) teori

## **ABSTRACT**

### **THE OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER ABOUT PROFESSIONAL DEVELOPMENT (PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODEL)**

**EKİNCİ, Eyüp**

**Graduate School, Department of Educational Sciences**

**Supervisor: Asst. Assoc. Dr. Filiz EVRAN ACAR**

**Şubat 2015, 173+ xv page**

The purpose of this study is to provide a model for effective professional development based on the data obtained from the opinions of primary school teacher. Twenty teachers working in Küçükçekmece, Istanbul, participated in this study. Interviewing was used as the primary technique of data collection and the data obtained was analyzed using Grounded Theory.

The results indicate the following findings: elementary teachers are willing to undertake professional development, professional development is a necessity, teachers will voluntarily participate in professional development activities so long as suitable conditions are provided. The main components of an effective professional development model may be defined as: Feeling the need, determining the target, planning, process development, and evaluation. The Feeling the need section establishes the needs of institutions, students and parents, being respected, adapting to innovation, and career advancement. Determining the target formulates the concept of writing target sentences to achieve the identified needs. Planning includes the concepts of timelines and identifying viable possibilities. Process development introduces the concepts of collaborative work, appropriate content for the need, reflective thinking, and the regulation of the learning environment. Finally, the evaluation section identifies the concepts of process evaluation, reflective assessment, and goal-based evaluation. These

findings conclude the necessity of providing adequate support and monitoring in order to ensure coordination among teachers.

**Keywords:** Primary school teacher, professional development, effective professional development model, grounded theory

# İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
KISALTMALAR.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar .....	6
2. LİTERATÜR.....	8
2.1. Mesleki Gelişim Kavramı.....	8
2.2. Etkili Mesleki Gelişim Programlarının Özellikleri.....	11
2.2.1. İçerik odağı.....	12
2.2.2. Aktif Öğrenme.....	13
2.2.3. Uyumluluk .....	13
2.2.4. Devam Süresi.....	14
2.2.5. Kollektif katılım.....	14
2.3. Mesleki Gelişim Modelleri.....	15

2.3.1. Gözlem/Değerlendirme Modeli.....	19
2.3.2. Açık Derslik Modeli.....	21
2.3.3. Ders Etkinliği Modeli.....	23
2.3.4. Çalışma Gurupları Modeli.....	25
2.3.5. Sorgulayıcı/Eylem Araştırma Modeli.....	27
2.3.6. Örnek Durum Çalışmaları Modeli.....	28
2.3.7. Mentörlük Modeli .....	30
2.3.8. Mesleki Gelişim Okulları Modeli .....	32
2.3.9. Düz Anlatım Modeli .....	35
2.4. Mesleki Gelişim Uygulama Türleri .....	37
2.5. İlgili Araştırmalar.....	43
2.5.1. Mesleki Gelişim İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar .....	43
2.5.2. Mesleki Gelişim İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	50
3. YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli .....	54
3.2. Çalışma Grubu.....	60
3.3. Veri Toplama Araçları.....	61
3.4. Verilerin Toplanması .....	64
3.5. Verilerin Analizi .....	64
3.6. Geçerlik Çalışmaları.....	66
3.7. Güvenirlik Çalışmaları .....	68
4. BULGULAR ve YORUMLAR.....	72
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	72
4.1.1. Değişime Ayak Uydurma.....	73
4.1.2. Deneyim.....	79
4.1.3. Tükenmişlik .....	82
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	86
4.2.1. Fiziksel Şartlar.....	87
4.2.2. Öğretim Teknoloji ve Materyalleri.....	90
4.2.3. Akademik Kaynak.....	92

4.2.4. Eğitim Süreci.....	95
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	99
4.3.1.İhtiyaca Uygunluk.....	100
4.3.2.Seçme Hakkı.....	103
4.3.3.İçerik.....	106
4.3.4.Gelişim Stratejisi.....	109
4.3.5. Aktif Katılım.....	113
4.3.6. Sunum.....	117
4.3.7.İşbirliği.....	121
4.4.Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	125
5. SONUÇ ve ÖNERİLER .....	140
5.1.Sonuçlar .....	140
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar.....	140
5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar.....	143
5.1.3.Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar.....	145
5.1.4.Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar.....	147
5.2. Öneriler.....	153
5.2.1.Mesleki Gelişim Programı Hazırlayanlara Yönelik Öneriler..	153
5.2.2.Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Öneriler.....	154
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	154
6. KAYNAKÇA.....	155

## KISALTMALAR

vb.: Ve benzeri.

bkz.: Bakınız.

vd.: ve diğerleri

(Ö1): Bir numaralı öğretmen

(Ö2): İki numaralı öğretmen

(Ö3): Üç numaralı öğretmen

(Ö4): Dört numaralı öğretmen

(Ö5): Beş numaralı öğretmen

(Ö6): Altı numaralı öğretmen

(Ö7): Yedi numaralı öğretmen

(Ö8): Sekiz numaralı öğretmen

(Ö9): Dokuz numaralı öğretmen

(Ö10): On numaralı öğretmen

(Ö11): On bir numaralı öğretmen

(Ö12): On iki numaralı öğretmen

(Ö13): On üç numaralı öğretmen

(Ö14): On dört numaralı öğretmen

(Ö15): On beş numaralı öğretmen

(Ö16): On altı numaralı öğretmen

(Ö17): On yedi numaralı öğretmen

(Ö18): On sekiz numaralı öğretmen

(ÖÖ1): Bir numaralı özel okul öğretmeni

(ÖÖ2): İki numaralı özel okul öğretmeni

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Gözlem/Değerlendirme Modeli.....	20
<b>Tablo 2.</b> Açık Derslik Modeli.....	22
<b>Tablo 3.</b> Ders Etkinliği Modeli.....	24
<b>Tablo 4.</b> Çalışma Grupları Modeli.....	26
<b>Tablo 5.</b> Sorgulayıcı/Eylem Modeli.....	27
<b>Tablo 6.</b> Örnek Durum Çalışmaları Modeli.....	29
<b>Tablo 7.</b> Mentörlük Modeli.....	31
<b>Tablo 8.</b> Mesleki Gelişim Okulları Modeli.....	34
<b>Tablo 9.</b> Düz Anlatım Modeli.....	36
<b>Tablo 10.</b> OECD Ülkelerinde Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Göre Katılım Türleri.....	38
<b>Tablo 11.</b> OECD Ülkelerinde Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçları Konuları.....	41
<b>Tablo 12.</b> Açık Kodlama Örneği.....	56
<b>Tablo 13.</b> Eksenel Kodlama Örneği.....	58
<b>Tablo 14.</b> Seçici Kodlama Örneği.....	59
<b>Tablo 15.</b> Çalışma Grubuna Ait Bilgiler.....	60
<b>Tablo 16.</b> Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler.....	63
<b>Tablo 17.</b> Analizlerin Karşılaştırılması.....	70
<b>Tablo 18.</b> Birinci alt probleme ait kategori ve alt kategoriler.....	72
<b>Tablo 19.</b> Değişime Ayak Uydurma Alt Kategorisi ve Kavramları.....	73
<b>Tablo 20.</b> Deneyim Alt Kategorisi ve Kavramları.....	79
<b>Tablo 21.</b> Tükenmişlik Alt Kategorisi ve Kavramları.....	82
<b>Tablo 22.</b> İkinci alt probleme ait kategori ve alt kategoriler.....	86
<b>Tablo 23.</b> Fiziksel Şartlar Alt Kategorisi ve Kavramları.....	87
<b>Tablo 24.</b> Öğretim Teknoloji ve Materyalleri Alt Kategorisi ve Kavramları.....	90
<b>Tablo 25.</b> Akademik Kaynak Alt Kategorisi ve Kavramları.....	92



<b>Tablo 26.</b> Eğitim Süreci Alt Kategorisi ve Kavramları.....	95
<b>Tablo 27.</b> Üçüncü alt probleme ait kategori ve alt kategoriler.....	99
<b>Tablo 28.</b> İhtiyaca Uygunluk Alt Kategorisi ve Kavramları.....	100
<b>Tablo 29.</b> Seçme Hakkı Alt Kategorisi ve Kavramları.....	103
<b>Tablo 30.</b> İçerik Alt Kategorisi ve Kavramları.....	106
<b>Tablo 31.</b> Gelişim Stratejisi Alt Kategorisi ve Kavramları.....	109
<b>Tablo 32.</b> Aktif Katılım Alt Kategorisi ve Kavramları.....	113
<b>Tablo 33.</b> Sunum Alt Kategorisi ve Kavramları.....	117
<b>Tablo 34.</b> İşbirliği Alt Kategorisi ve Kavramları.....	121
<b>Tablo 35.</b> Etkili Mesleki Gelişim Modeli.....	125

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Açık, Eksenel ve Seçici Kodlama Süreci.....	66
--	----

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan kavramların tanımları verilmektedir.

#### 1.1. Problem

Öğretmenlik mesleği, mesleklerin mesleği olarak tanımlanmayı hak eder. Çünkü öğretmenlik, diğer mesleklerin bilişsel, devinişsel inceliklerinin öğretilmesi sürecinde rol oynayan kilit bir meslektir (Türer, 2009).

Öğretmenlerin nasıl yetiştikleri önemlidir. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlere alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür alanlarında yeterlilik kazandırmaları beklenir (Işık vd., 2010). Nitekim öğretmen yetiştirme mekanizmasının sağlıklı oluşmadığı, sağlıklı işlemediği bir ülkede; mesleki eğitimin, mesleki yaşamın sağlıklı işlemesi de mümkün olmaz (Türer, 2009). Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenlere, karşılarına çıkabilecek problemlere karşı çözüm yolları üretebilme yeteneği kazandırılmalıdır. Mesleki gelişimin sürekli kendini tekrar eden bir döngü olduğu, değişim ve gelişime açık bir süreç olduğu öğretmene benimsetilmelidir. Öğretmenler kendilerini çağın gerekliliklerine adapte edebilmelidirler. Zira ülkesini, gelişmekte ve değişmekte olan dünyaya uyum sağlayabilen konuma getirmeleri gereklidir. Bu bağlamda, tüm ülkeler, eğitim sistemlerini ve öğretmen yetiştirme programlarını çağın gerekleri doğrultusunda yenilemek zorundadırlar (Abdal-Haqq, 1996).

Öğretmenlerin hangi yeterliliklere sahip olması gerektiği Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2012) tarafından şu şekilde belirlenmiştir:

1. Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim
2. Öğrenciyi tanıma
3. Öğrenme ve öğretme süreci
4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
5. Okul-aile ve toplum ilişkileri
6. Program ve içerik bilgisi

Öğretmenler, yukarıda sayılan bu yeterlilikleri zaman içerisinde kaybedebilirler. Ancak kaybedilen yeterlilikler mesleki gelişim ile tekrar kazanılabilir. Zira okul içi pozitif performansı açıklayan pek çok önemli faktör mesleki gelişim ile alakalıdır. Mesleki gelişim ile öğrenci çıktuları arasındaki ilişki, yapılan araştırmalar sonucunda doğrulanmıştır (European Commission, 2010).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-Operation and Development-OECD) tarafından düzenlenen dünyanın en kapsamlı eğitim araştırmalarından biridir. 2000 yılından itibaren üç yılda bir yapılan bu araştırmayla OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki (dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90'ı) 15 yaş grubu öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirilmektedir. PISA sınavı matematik, okuma ve fen alanlarından oluşmaktadır. Türkiye, 65 ülkenin katıldığı 2012 yılında yapılan PISA sınavının matematik alanında 45. sırada yer almıştır. Okuma alanında 39. sırada yer almıştır. Fen alanında ise 40. sırada yer almıştır (MEB, 2013). Türkiye'nin 65 ülke arasındaki öğrenci başarısının pek de iyi olmadığı söylenebilir. Öğretmen yeterliliklerinin mesleki gelişim ile artırılması, öğrenci başarısını da artırabilir.

Öğretmen yeterliliklerinin artırılması ancak mesleki gelişim ile birlikte mümkün olabilir. Meslektaşların gözlemlenmesi ve sınıf içinde karşılaşılan problemlerin çözümüne destek olmanın yanı sıra öğretmenin gelişimi için hazırlanan etkinlikler de eğitimin kalitesini artıran unsurlardandır (Hopkins vd., 1994).

Genel bir ifadeyle mesleki gelişim, öğretmenlerin kendilerini her bakımdan yenileme etkinlikleri olarak nitelendirilebilir (Ataunal, 2003). Mesleki gelişim ile birlikte öğretmenler hem bireysel gelişimlerine hem de çalıştıkları okulların gelişimlerine katkı sağlayabilirler (Bredeson ve Scribner 2000). Öğretmenler mesleki gelişimi, bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek için kullanabilirler. Ayrıca akademik ya da mesleki alanlardaki bilgilerine katkı sağlamak için de kullanılabilirler (Lieberman, 1996).

Mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki bilgilerinin, becerilerinin, değerlerinin ve tutumlarının gelişimini destekleyen bir süreçtir. Öğretmen mesleki gelişim içerisine girdiğinde; eğitim faaliyetleri, öğrenci, veli ve paydaş kurumlar bundan yarar görürler. Mesleki gelişim ile öğretmen kendisini sürekli güncelleyebilir. Böylelikle nitelikli öğretmen olma vasfını zaman içerisinde kaybetmez (Odabaşı, 2011).

Küreselleşen dünyada öğretmenin yeterliliklerini artırmak önemlidir. Ayrıca değişen okul şartlarına öğretmen uyum sağlayabilmelidir. Kaliteli eğitim ve öğretim için bu uyumun sağlanması gereklidir. Kaliteli eğitim ve öğretim de ancak etkili bir mesleki gelişim süreci sonucunda yeterlilikleri artan öğretmenler sayesinde mümkün olabilir. Girişimcilik, yenilikçilik gibi önemli vasıfları ancak kendilerini sürekli yenileyen öğretmenler elde edebilir (European Commission, 2007). Odabaşı (2011) mesleki gelişimi; öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek, eğitimde belirlenen amaçlara ulaşmak ve okul gelişimini sağlamak amacıyla yürütülen bir süreç olarak ifade etmektedir. Öğretmenler konu alanı bilgilerini, yönetsel alandaki bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını mesleki gelişim ile artırır. Mesleki gelişim amaçlı olma, sürekli olma ve sistematik bir süreç olma özelliklerini taşır.

Küreselleşme, kültürel çeşitlilik, bilgiye çok hızlı ulaşma gibi gelişmelerle birlikte öğretmenlerden beklenen nitelikler değişmiştir. Toplumu şekillendirdiği gibi toplumun bir parçası da olan öğretmen, çevresindeki tüm sorunlara karşı duyarlı, çözüm üreten ve duruşu olan nitelikte bir insan olarak yetiştirilmelidir (Budak, 2009). Nitekim bir ülkenin eğitim sisteminin başarısı, öğretmenlerine yönelik hazırladığı mesleki gelişim programlarının kalitesi ve okul paydaşlarına yönelik uygulanan geliştirme faaliyetleri ile şekillenir (European Commission, 2010). Öğretmenlerini ve personellerini sürekli geliştirmeyen okullar, arzu edilen başarıyı sağlayamayabilirler (Andrews ve Lewis, 2002).

Öğretmenlerin kendilerini yenileyebilmeleri, değişikliklere uyum sağlayabilmeleri ve öğretimsel yeterliliklerini artırabilmeleri için mesleki gelişime ihtiyaç duymaları muhtemeldir. Öğretmenlerin bu ihtiyacı karşılayabilecek etkili bir mesleki gelişim modelinin oluşturulması; öğretmen niteliklerinin artmasına katkı sağlayabilir. Öğretmen niteliklerinin artmasıyla eğitim ve öğretim kalitesinin artacağı söylenebilir.

Araştırmanın problemini, "Sınıf öğretmenlerinin etkili mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ne olduğu?" sorusu oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini almak ve bu görüşler doğrultusunda etkili bir mesleki gelişim modeli sunmaktır. Bu ana amaç doğrultusunda, aşağıda belirtilen sorular cevaplandırılmaya çalışılmış ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim sağlama süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Sınıf öğretmenlerinin etkili mesleki gelişimin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Etkili bir mesleki gelişim modelinin özellikleri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Öğretmenlik mesleği; hukuken özel ihtisas gerektiren bir meslek olmasına karşın, meslekleşmenin gerekleri tam anlamıyla sağlanamamıştır (Celkan 1998). Özellikle 1990'lı yıllarda üniversite öğrencisi adayları arasında sınıf öğretmenliğinin tercih sırası değer kaybına uğramıştır. Genellikle diğer dalları kazanamayan öğrencilerin açıkta kalmamak için sınıf öğretmenliği bölümünü seçtikleri, bunun sonucunda da derslere yeteri kadar ilgi göstermedikleri ve başarıma isteklerinin düşük olduğu belirtilmiştir (Oktay 1991). Ayrıca 2000'li yıllarda her kaynaktan fakülte mezununun sınıf öğretmeni yapılması, mesleğin kan kaybına neden olmuştur. Yalnızca 1996 senesinde çoğu ziraat fakültesi mezunu olan on binlerce gencin öğretmen olarak atandığı ve sonradan bunların iki aydan az bir süre pedagojik formasyon dersi aldığı kaydedilmiştir (Akyüz, 1998). Sayılan bu sebeplerden dolayı sınıf öğretmenlerinin, mesleki yeterliliklerini artırmak için mesleki gelişime önem vermeleri gerektiği düşünülebilir. Mesleki yeterlilikleri tam olan sınıf öğretmenlerinin de değişikliklere uyum sağlayabilmeleri için mesleki gelişime ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir.

Araştırma sonunda elde edilecek verilerin, mesleki gelişim faaliyetlerine kaynaklık ve rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramına ilişkin algılarının açığa kavuşturulması, mesleki gelişim hakkında genel bir kanıya varılmasına yardımcı olabilir. Mesleki gelişime ilişkin algıların ortaya konması, mesleki gelişim süreci içerisinde ortaya çıkabilecek sorunların çözümüne katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine karşı takındıkları tutumların ortaya konulması; bundan sonra yapılacak olan mesleki gelişim faaliyetlerine ışık tutabilir.

Bu araştırmanın sonuçları; mesleki gelişim içerisinde olan öğretmenler ile öğretmen camiasına yönelik mesleki gelişim faaliyetleri yürüten ve planlayan kurumlara kaynaklık edebilir. Yapılan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmen niteliklerini artırması; ülke ekonomisine ve eğitim-öğretim kalitesine dolaylı olarak katkıda bulunabilir.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda etkili bir mesleki gelişim modeli hazırlanabilir. Bu sayede zaman, para ve personel tasarrufu yapılabilir. Ayrıca eğitim çıktılarını geliştirme açısından anlamlı farklılıklar elde edilebilir.

#### **1.4. Araştırmanın Sayıtları**

Öğretmenler görüşlerini dile getirirken, etik ilkelere uygun bir şekilde beyan ettikleri varsayılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi içerisindeki resmi okullarda çalışan 18 sınıf öğretmeni ile özel okullarda çalışan 2 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Öğretmen:** Öğretmen, resmi ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacı ile görevlendirilmiş kişidir (Öncül, 2000).

**Etkili Mesleki Gelişim:** İçerik odağı, aktif öğrenme, uyumluluk, yeterli süre ve kollektif katılım özelliklerini içeren mesleki gelişim etkinliklerine denir (Garet vd., 2001).

**Mentör:** Mentörlük; deneyimsiz birinin, görevi diğerine rehberlik etme ve onun gelişimini besleme olan, deneyimli biri ile eşleştirilmesidir. Mentör öğretmenlerin



görevi deneyimsiz öğretmenlere yardım etmektir. Mentör, bir rehber, destekleyici, arkadaş, avukat ve rol modelidir (Pitton, 2006).

## 2. BÖLÜM

### LİTERATÜR

#### 2.1. Mesleki Gelişim Kavramı

Teknolojik gelişmelerin gerektirdiği bilgi ve beceri seviyeleri yükseldikçe, eğitimin geleneksel olan belirli sürelerle ve programlarla sınırlandırılması zorlaşmaktadır. Bireyin sürekli olarak bu değişikliklere ve iş ortamına kendini uydurması için yaşamını mesleki gelişim içinde geçirmesi gerekmektedir (Taymaz, 1984). Nitekim öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mesleki gelişime önem vermeleri, öğrencilerin başarılı sonuçlar almasında önemli bir faktördür. Öğretmenlere, eğitim ve öğretiminin iyileştirilmesi için mesleki gelişim desteği sağlanmalıdır (Eurydice, 2012).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini tanımlamak üzere kullanılan çeşitli kavramlar vardır. Sürekli eğitim, mesleki gelişim, mesleki öğrenme, hizmet içi eğitim, sürekli mesleki gelişim, sürekli kariyer gelişimi, yaşam boyu öğrenme bunlardan sadece birkaçıdır (Woolls, 1991). Mesleki gelişim, mesleki bilgilerin, becerilerinin, değerlerin ve tutumların gelişimini destekleyen süreçleri içerir. Öğretmenin gelişen mesleki davranışları sonucunda öğrenci, okul yöneticileri ve aileler bundan yarar görür. Mesleki gelişim hizmet öncesinden başlayarak, öğretmenliğe ilk girişte ve hizmet içinde devam eden bir süreçtir. Başarılı öğretmenler; yaşam boyu öğrenen, gelişimleri boyunca becerilerini saflaştırıp mükemmelleştiren, yeni yöntemleri öğrenen ve uygulayan bireylerdir (European Commission, 2007). Odabaşı (2011) mesleki gelişimi; öğretmenlerin konu alanı, öğretimsel alan, yönetsel ve kişisel alandaki bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını arttırmak, geliştirmek ve güncellemek için tasarlanan ve geliştirilen amaçlı, sürekli ve

sistematik bir süreç ve etkinlikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Kısaca mesleki gelişim: Bireyin yaşamı boyunca hayatının çeşitli evrelerinde, değişen koşullar, gelişen teknoloji, uyum sağlama, kendini yenileme ve her an devam eden öğrenme gereksinimlerini karşılamak üzere öz yönelimli olarak talep ettiği, bilgilerden oluşan bir öğrenme ağı olarak tanımlanabilir (Gökdere ve Çepni, 2004).

Mesleki gelişimin amacı, öğretmenleri değişen ve gelişen eğitim anlayışları konusunda bilgilendirmektir. Ayrıca, daha etkili ve verimli öğretmen olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazandırma amacı da vardır (Aytaç, 2000). Zira bir öğretmen göreve başladığı günden ayrılıncaya kadar mesleği ile ilgili gelişmelerin gerisinde kalmamak için sürekli olarak eğitime ihtiyaç duyar. Yaşam boyu eğitim, eğitimin süreklilik ve çok boyutluluk özelliklerinin bileşiminden ortaya çıkmıştır ve önemi giderek artmaktadır (Gökdere ve Çepni, 2004). İşbaşındaki öğretmenlerin çalıştıkları sürece mesleklerindeki gelişmelere uyum sağlayabilmeleri, görevlerini verimli bir şekilde yapabilmeleri, gelişmelerin gerisinde kalmamaları için kendilerini geliştirmelerine ihtiyaçları vardır (MEB, 2012).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi giderek önem kazanmaya başlamıştır. Öyle ki öğretmenler için asgari yeterlik eğitim süresi de değişmeye başlamıştır. Çoğu Avrupa ülkesinde aday öğretmenler için, yüksek lisans düzeyinde derece gereklidir (Eurydice, 2012). ABD’de yapılan bir araştırmada, yüksek öğretimde edinilen bilgilerin yarısının 6 yıl içinde geçerliliğini yitirdiği saptanmıştır. Hızla ilerleyen teknolojiye ayak uydurabilmek için bütün dünyada sürekli eğitim, yaşam boyu eğitim denilen; üniversite sonrası eğitim, gittikçe artan bir hızla kurumsallaşmaktadır (Kanlı ve Yağbasan, 2002). Yaşamın her alanında değişim sürekli olduğu için, öğretmen eğitimine de mesleki yaşantı boyunca devam etmesi gereken bir süreç olarak bakılmalıdır (Bağcı ve Şimşek, 2000).

21. yüzyılın öğretmeni çağın gereklerinin farkında olan, kendini buna hazırlayan, değişime ve gelişime istekli bir anlayışta olmalıdır. Bu bağlamda, tüm ülkelerin eğitim sistemlerini ve öğretmen yetiştirme programlarını çağın gerekleri

doğrultusunda yenilemek zorunda oldukları açıktır (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Nitekim nitelikli bir öğretmen olabilmek için tüm Avrupa ülkelerinde; adayların öğretmenlik mesleğine kabul edilebilmeleri için, gerekli teorik ve pratik becerileri akademik eğitim içerisinde edinmiş olmaları beklenmektedir (Eurydice, 2012).

Küreselleşme, kültürel ve dilsel çeşitlilik, bilgiye çok hızlı ulaşma gibi gelişmelere paralel olarak öğretmenlerden beklenen nitelikler artarak değişmiştir. Bu çerçevede, 21. yüzyılın öğretmen eğitiminin çok kültürlü ve uluslararası düzeyde verilmesi önemlidir. Bu bağlamda toplumsal gelişim ve değişimin can alıcı ögesi olarak öğretmen, çevresindeki tüm sorunlara karşı duyarlı, çözüm üreten nitelikte bir insan olarak yetiştirilmelidir (Tutkun ve Aksoyalp, 2012). Nitekim öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde önemli rolleri vardır ve bu yüzden yüksek nitelikli öğretmenleri işe almak, eğitmek ve elinde tutmak okullar için önemlidir. Nitelikli öğretmen talebi giderek artan bir ihtiyaç haline gelmiştir (Eurydice, 2012). Sonuç olarak öğretmenlerin; değişen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda, yeni bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazanması için mesleki gelişim önemlidir (Gözütok ve Karacaoğlu, 2007).

Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişiminin, öğretim süreciyle yakından ilişkili olduğu; öğretmenlerin de bu uyumun sağlanmasında kritik bir önem taşıdıkları bir gerçektir (Jaworski, 2006). Dolayısıyla, öğretim programında yapılan değişimle beraber iyileştirilmesi hedeflenen öğretim süreci kaçınılmaz olarak öğretmenlerin çabalarına dayanmaktadır (Fullan ve Miles, 1992; Spillane, 1999; Wilson ve Berne, 1999; Garet vd., 2001). Öğretmenler, yeni programın belirlenen hedeflerinin gerçekleşmesinde büyük bir paya sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlere sunulacak mesleki gelişim imkânlarının, eğitim alanında yapılan iyileştirmelerin önemli bir destekleyicisi olacağı sanılmaktadır (Huberman, 1995).

Vescio vd., (2006) mesleki gelişim araştırmaları ile ilgili yaptıkları literatür taramasına göre öğretmenlerin, mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları sayesinde sınıf içi uygulamalarının değişerek daha çok öğrenci merkezli olduğu sonucuna

ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin; aynı sorunları paylaşan diğer meslektaşları ile işbirliğine girmesi ve öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili paylaşımında bulunmaları sonucu, sınıflarındaki öğrencilerin zamanla başarı seviyelerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

## 2.2. Etkili Mesleki Gelişim Programlarının Özellikleri

Mesleki gelişim programlarının öğretmenlerde değişim sağlayabilmeleri için eğitime katılan öğretmenlerin eğitimden önce ve eğitim sırasında mutlaka inançlarının tanımlanması gerekmektedir (Haney ve Lumpe, 1995). Çünkü öğretmenlerin mesleki uygulamaları ile ilgili inançları, daha sonra öğrencilerin öğrenmelerine etki etmektedir (Goddard vd., 2004). Öğretmen inançlarının öğrenci öğrenmelerine etki etmesi nedeniyle; öğretmenler için hazırlanan mesleki gelişim programlarının etkili olabilmesi için öğretmenlerin inanç sistemleriyle ilişkilendirilmesi gereklidir (Rosenfeld ve Rosenfeld, 2008).

Mesleki gelişim programlarının etkililiğinin belirlenmesi araştırmacılar için her zaman zor ve sınırları belli olmayan bir konu olmuştur. Guskey (2002), bunun temel olarak üç nedeni olduğunu belirtmiştir:

1. Mesleki gelişim etkililik ölçütlerinin belirlenmesindeki karmaşıklığıdır. Guskey (2002)'e göre araştırmacılar ve programı değerlendirenler mesleki gelişiminin etkililiğinin belirlenmesinde kullanılacak ölçütler üzerinde uzlaşmamışlardır; çünkü bazı araştırmalar katılımcıların programa yönelik tepkilerini ölçerek etkililiği belirlerken bazı araştırmalar ise katılımcıların tutumlarında ve uygulamalarındaki değişimlere odaklanmıştır. Araştırmaların pek azı öğrenci öğrenmelerini ölçüt olarak kabul etmiştir.
2. Araştırmacılar programın etkililiğini belirlerken sadece verilen eğitim programıyla uyumlu olan parçalara ve süreçlere odaklanmışlardır. Guskey (2002)'e göre buradan elde edilen sonuçlar çeşitli programların

ortalamasıyla karşılaştırılarak (meta analiz) yapılan programın etkisi tahmin edilir. Buradaki sorun ortalama karşılaştırmanın programın içerdiği önemli bilgileri göz ardı etmesidir.

3. Verilen eğitim programlarının sonucunda ortaya çıkan sayısal veriler üzerine odaklanma ve kalite sorunlarının araştırmacılar tarafından göz ardı edilmeleridir. Bu nedenlerle birçok araştırmacı etkili bir mesleki gelişim programının özelliklerini yaptığı çalışmaların etkililik ölçütlerine göre boyutlandırmıştır.

Garet vd., (2001)'a göre bir mesleki gelişim programını etkili kılan belirgin öğeler vardır. Bu öğeler: İçerik odağı, aktif öğrenme, uyumluluk, süre ve kolektif katılım olmak üzere beş tanedir. Bu öğeler seçilirken sınıf uygulamaları ve öğrenci başarısı odaklı bir ölçüt kullanılmıştır.

### **2.2.1. İçerik odağı**

Garet vd., (2001) yaptıkları literatür taramasında mesleki gelişim programlarının içeriğinin dört boyutta farklılaştığını belirlemişlerdir. Belirledikleri boyutlardan birincisi, öğretmenin öğretmesi beklenen alan bilgisi ve öğretim yöntemleri boyutudur. İkincisi, mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlere kazandırmayı amaçladığı öğretim uygulamaları boyutudur. Üçüncüsü, etkinliklerin öğrenci öğrenmelerine yönelik boyutudur. Dördüncü boyut ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenci çıktılarıdır.

Mesleki gelişim programın içeriği; öğretmenlerden öğretmeleri beklenen konulara ve uygulamaları beklenen öğretim yöntemlerine verilen önemin ölçüsünde şekillenmektedir. Bazı etkinlikler öğretmenlerin alan bilgisini güçlendirmeyi; bazıları genel pedagojik yaklaşımlarını ve öğretim yöntemlerini iyileştirmeyi hedefler. Sınıf yönetimi, ders planı oluşturma gibi; etkinliklerin bazıları ise öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini güçlendirmeyi amaçlayabilir (Loo, 2008).

### 2.2.2. Aktif öğrenme

Etkili bir mesleki gelişim programında sunulan etkinlikler; öğretmenler arası etkileşimler ve planlı uygulamalarla öğretmenleri aktif hale getirir (Garet vd., 2001). Aktif öğrenme etkinlikleri meslektaşını izleme ya da mikro-öğretim ile olabilir. Yapılan bu etkinlikler değerlendirilir ve ölçüt olarak öğrenci başarısındaki değişimler göz önünde bulundurulur (Lieberman, 1996; Borko, 2004). Garet vd. (2001) aktif öğrenmenin boyutlarını: Bir başka öğretmenin sınıfını gözlemleme, mesleki gelişim ile edindiği becerileri sınıf uygulamalarına uyarlama, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi ve paydaş öğretmen arkadaşları ile etkileşim içersine girme gibi temel dört adım olarak belirtmiştir.

Aktif öğrenme mesleki gelişim programlarında birkaç şekilde sağlanabilmektedir. Eğitim alanında uzman öğretmenlerin uygulamalarından örnek ders videolarının izlenmesi veya mikro öğretim çalışması yapılabilir. Ayrıca yenilenen öğretim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin sınıfta nasıl uygulanabileceğinin planlanması; eğitim alınan alana dair öğrenci çalışmalarının incelenmesi ve tartışmalara katılma olarak sıralanabilir (Lieberman, 1996).

### 2.2.3. Uyumluluk

Öğretmenlere yönelik hazırlanan mesleki gelişim programlarının uyumluluğu ile ilgili üç boyuttan bahsetmiştir. Bu boyutlardan ilki, etkinliği daha önceki etkinlikler üzerine inşa etme ve daha sonra yapılacak mesleki çalışmaları daha da ileriye götürmedir. İkinci boyut, pedagojik bilgi ve içeriğin yerel, bölgesel ya da ulusal yapıya, standartlara ve değerlendirmelere göre sınıflandırılmasıdır. Son olarak üçüncü boyut, öğretim yöntemlerini geliştirmek üzere benzer çalışmalar yapan öğretmenler arasında mesleki etkileşimin sağlanabileceği imkân ve ortamlar oluşturmaktır (Garet vd., 2001). Öğretmenler için hazırlanan mesleki gelişim programlarında öğretmen gelişimine dair sunulan etkinliklerin bir bütün olarak algılanamaması sıklıkla eleştirilen bir durumdur. Öğretmenlerin bilgi ve

becerilerindeki gelişimin etkili bir şekilde sağlanması; sunulan mesleki gelişimin daha önceki etkinliklerle olan uyumuna bağlıdır (Elmore ve Burney, 1997).

#### **2.2.4. Devam Süresi**

Araştırmalar, öğretmenlerde meydana gelecek pedagojik ve entelektüel değişimlerin yeterli bir zaman gerektirdiğini göstermektedir (Cohen ve Hill, 1998). Aynı zamanda öğretmenlerin maruz kaldıkları mesleki gelişim programının süresinin uzunluğunun öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Yoon vd., 2007; Darling-Hommond, 2005).

Garet vd., (2001) bir mesleki gelişim programının etkili olabilmesi için: Öğrenci kavramlarının, kavram yanlışlarının ve pedagojik stratejilerin derinlemesine tartışılması için fırsatlar sunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca geniş bir zaman içerisine yayılmış etkinliklerin; öğretmenlerin sınıflarında yeni uygulamalar denemelerine ve kendi öğretimlerine geri dönütler almalarına imkan verme olasılığı yüksektir. Devam süresine verilecek önem etkili bir mesleki gelişim sağlamada önemlidir.

#### **2.2.5. Kolektif katılım**

Etkili mesleki gelişim etkinliklerinin temel özelliklerinden sonuncusu kolektif katılımıdır. Bu durum aynı branştan ya da aynı zümreyi okutan öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılmasıyla gerçekleştirilebilir (Desimone, 2009). Öğretmenlerin aynı okuldan, bölümden ya da sınıf seviyesinden olmasının bazı avantajları vardır (Garet vd., 2001). Bu avantajlar: Birlikte çalışan öğretmenlerin, mesleki gelişim deneyimleri sırasında ortaya çıkan problemleri, becerileri ve olguları tartışma fırsatına sahip olma olasılıklarıdır. Aynı okulda olan öğretmenler, öğretimde kullanılan araç-gereçleri ve diğer ihtiyaçlarını sürekli kendi aralarında paylaşabilirler. Aynı sınıfa giren şube öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını farklı bakış açılarıyla değerlendirme ve belirleme fırsatı bulabilirler.



### 2.3. Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki gelişim modelleri hakkındaki tartışmalar genellikle netlik kazanmamıştır çünkü çok farklı ve oldukça fazla faaliyet birlikte gruplandırılmıştır. Mesleki gelişim modeli çeşitleri ve edinme yolları dünyada genellikle aşağıda belirtildiği gibi olmaktadır. Mesleki gelişim modelleri birkaç farklı amaca hizmet edebilir:

1. Etkinlikler, politika veya eğitim reformlarının uygulanmasını kolaylaştırmak amacıyla öğretmenlerin büyük gruplar halinde konferanslara alınıp yeni bilgileri edindirme üzerine tasarlanan modeller,
2. Görev odaklı mesleki gelişim ile öğretmene yeni beceriler kazandırmak için personelin hazırlanması; öğretmenlerin sıklıkla tek-tek veya gruplar halinde alındığı ve içerisinde bireysel çalışma ve benzer faaliyetlerin bulunduğu modeller,
3. Okul ihtiyaçlarına cevap veren ve okulun gelişimini sağlayan okul temelli mesleki gelişim ile aynı okuldan öğretmen gruplarının aynı problem üzerinde beraber çalışmaları veya bir program geliştirmeyi içeren modeller,
4. Katılımcı tarafından seçilen mesleki gelişim ve eğitim etkinlikleri ile sağlanan kişisel mesleki gelişim. Bu tür etkinlikler genellikle bireysel olarak ya da diğer okullardaki öğretmenler ile birlikte okul dışında yapılır. Kişisel mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmen değerlendirme faaliyetleri ile yakından ilgilidir (OECD, 2005).

Gaible ve Burns, (2005) mesleki gelişim modellerini karakteristik özelliklerine göre üç farklı boyut içerisinde incelemiştir. Bu modeller, standart modeller, bölge temelli modeller ve bireysel yönelimli modeller olmak üzere üç kategoriye ayrılabilir.

**1. Standart modeller:** Büyük öğretmen gruplarına bilgi ve beceri aktarmak için yaygın olarak kullanılan modellerdir. Bu modeller, eğitim temelli yaklaşıma dayanır. Bu yaklaşımda öğretmenler; yüz yüze, radyo-televizyon ya da internet yoluyla büyük

bir grup öğretmenle bilgi ve becerilerini paylaşırlar. Standart model yaklaşımında eğer fikirlerin keşfedilmesine ve becerilerin sergilenilmesine odaklanılırsa; başarı sağlanılabilir. Bu modeller, büyük bir grup öğretmene bilgi aktarmak içindir. Ayrıca öğretmenleri bilgisayar, internet ile tanıştıtararak bu araçları öğretimlerinde nasıl kullanacaklarına ilişkin stratejiler hakkında bilgi vermek, örnek uygulamalar hakkında haberdar olmalarını sağlamak içindir (Gaible ve Burns, 2005).

Standart modellerin güçlü yanları şunlardır:

1. Değişik formatlardaki büyük çaplı öğretmen grupları eğitilebilir.
2. Birçok katılımcıya aynı anda genel bilgi ve beceri ulaştırılabilir.
3. Yeni fikirler ve stratejilere erişim sağlanabilmesi ile öğretmenlerin bilgileri artırılabilir.
4. Hiyerarşik eğitim yapısıyla büyük eğitim projeleri, kolay ve seri bir şekilde sistem içerisine dâhil edilebilir.
5. Katılımcı öğretmenler arasında etkileşim sağlayarak; öğretmenler tarafından uygulanması istenilen bilgi ve becerilerin yaygınlaştırılmasında düşük maliyetli bir araç olabilir (GeSCI, 2009).

Buna karşın standart modellerin bazı sınırlılıkları da vardır. Bu sınırlılıklar:

1. Okul temelli sorunları içermeyebilir.
2. Bütün katılımcılara aynı durum anlatıldığı için genellikle okuldaki uygulamaları engelleyen özel nitelikli konuları içermeyebilir.
3. Uzun bir zamana yayılmış olmadığından dolayı tek seferde eğitim, mesleki gelişimin ruhuna aykırıdır.
4. Genellikle öğretmenlere izleme, destekleme ve geri dönüt sağlanmaz.

5. Sorumlulukların yerine getirilip getirilmediğinin belirlenmesi ve daha sonrasında değerlendirme zordur.

6. Eğitim ortamları okul koşullarını tam olarak karşılamayabilir (UNESCO, 2008b).

**2. Bölge temelli modeller:** Öğretim tekniklerinde köklü değişiklikler sağlamak için belirli bir okul veya bölgedeki öğretmen gruplarına uygulanan yoğun mesleki gelişim çalışmalarıdır. Bu modeller genelde okullarda, kaynak merkezlerde ya da öğretmen eğitim kurumlarında yapılır. Öğretmenler teknoloji; içerik ve pedagojik bilgilerinde uzmanlaşmak ve daha aşamalı bir öğrenme süreciyle meşgul olmak için uzman öğretmenler eşliğinde çalışır. Bölge temelli yaklaşım, genelde öğretmenlerin kendi okullarında yeni bir tekniği kullanırken karşılaştığı özel durumsal problemler üzerine odaklanmıştır. Bu modeller:

1. Öğretim uygulamalarının değiştirilmesi gerektiğinde,
2. Öğretmenlerin sınıf içi öğretme-öğrenme ve konu alanı bilgisinde artış olması istendiğinde,
3. Her okuldan aynı amaçla mesleki gelişime katılan bir grup öğretmen olduğunda, teknoloji kullanılarak (televizyon, radyo ve internet) mesleki gelişim tamamlanmak istendiğinde uygun olarak kullanılabilir (Gaible ve Burns, 2005).

Bölge temelli mesleki gelişim modellerinin güçlü yanları şunlardır:

1. Öğretmen uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olabilir.
2. Okul temellidir ve okulun ihtiyaçlarını esas alır.
3. Öğretmenler içerisinden uzmanlar yetiştirmede ve okullarda uzman yetiştiren mesleki gelişim girişimlerinin sürekliliğini sağlamada faydalı olabilir.

Bölge temelli mesleki gelişim modellerinin sınırlılıkları ise şunlardır:

1. Yoğun zaman gerektirebilir.

2. Kaynakları az olan bölgeler ile coğrafik olarak uzak olan bölgelerde uzman görevlendirmek zor olabilir ve sürekli yeni masraflar gerektirebilir (Gaible ve Burns, 2005).

**3. Özyönetimli modeller:** Genellikle öğretmenin kendi iradesi ile başlatılan ve genellikle bilgisayar ve interneti içeren kaynakların kullanıldığı bağımsız öğrenmelerdir. Bu modellerde öğretmenler kendi mesleki gelişim amaçlarını belirler ve bu amaçlara ulaşmak için gerekli etkinlikleri seçer. Bireysel yönelimli mesleki gelişim modelleri; örnek sınıf içi uygulamaları izleme, eğitim ya da araştırmalar hakkında kitap okuma, örnek olay çalışmaları yürütme, internet üzerinden kurslar alma ya da meslektaşlar tarafından öğretim yapılan sınıfları gözlemlemeyi gerektirir. Birçok öğretmen, deneyimli meslektaşlarından öneriler alarak ya da internet üzerinden ders planları arayarak programlı olamayan bireysel yönelimli mesleki gelişimlere katılır. Bu modellerin kullanıldıkları alanlar genellikle şunlardır:

1. Motive olmuş, idealist, öğrenme ihtiyacı içinde olan öğretmenlere imkân sağlanmadığı durumlarda kullanılır.

2. Bireysel yönelimli etkinlikler; eğer standart ve bölge temelli modelleri de içeren bir mesleki gelişim programının parçası olduğu durumlarda kullanılır.

3. Öğretmen ihtiyaçlarının karşılanmak istendiğinde en etkili yolun bireysel yönelimli mesleki gelişim olduğu durumlarda kullanılır (GeSCI, 2009).

Bireysel yönelimli modellerin güçlü yanları şunlardır: Esneklikler ve öğretmenlere seçme hakkı sağlayabilirler. Öğretmenler, interaktif bir gruba çevirim içi olarak katılabilir. Kaynakların kısıtlı olduğu durumlarda ihtiyaç duyulan kaynaklara erişebilir. Sınırlılıkları ise:

1. Öğretmenler teknoloji ya da diğer kaynaklara erişmek zorundadır.

2. Öğretmenlerin kendi kendilerini geliştirme uzmanlığına sahip olduğu düşünülebilir.
3. Sadece motivasyonu yüksek olan kendini geliştirmek isteyen öğretmenler tarafından kullanılabilir.
4. Öğretmen yalnız çalıştığı için kendini yalnız hissederek ümitsizliğe kapılabilir (GeSCI, 2009).

Mesleki gelişim, çeşitli ortamlarda farklı hallerde olabilir ya da tek bir ortamda çok farklı boyutlara sahip olabilir. Bu yüzden diğerlerinden daha iyi olan; herhangi bir kurumda, alanda ya da bağlamda işleyebilen tek bir mesleki gelişim modeli ya da biçimi yoktur (Villegas-Reimers, 2003). Bu anlamda sınıflandırma yapmak çok güç olabilir.

### **2.3.1.Gözlem/Değerlendirme Modeli**

Birçok öğretmen kendi sınıfında göstermiş olduğu performans hakkında az ya da çok geri dönüt alamaz. Ancak bazı okul bölgelerinde çalışan öğretmenler bir araya gelerek yıl içerisinde yaptıkları gözlemler sonucunda ortaya çıkan bilgileri paylaşırlar. Genellikle bir denetmen eşliğinde yapılan geri bildirim ve paylaşımlar, öğretmenler için değerlendirme ve geri dönüt olma özelliği taşır (Sparks ve Horsley, 1989).

**Tablo 1.** Gözlem/Değerlendirme Modeli

<b>Gözlem/Değerlendirme Modeli'ne Genel Bir Bakış</b>		
<b>Güçlü yönleri</b>	<b>Sınırlılıkları</b>	<b>Olası Maliyet</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gözlemci ve öğretmen için karşılıklı fayda sağlar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öğretmenin ek zaman ayırması gerekir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Personel eğitimi maliyeti olabilir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gözlemci öğretim yollarına ilişkin yeni bilgiler edinir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ortaya çıkan sorunlar yerel olduğu için geneli yansıtmayabilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gözlemler sırasında bilgisayar kullanılması maliyeti artırabilir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gözlemlenen öğretmen kendi uygulamasını geliştirebilmek için dönüt alabilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gözlemlenen kişinin uzmanlığına göre değişkenlik vardır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Okul zamanı gerçekleştirilen akran gözlemlerinde personel giderleri azaltılabilir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öğretimin çeşitlenerek izolasyondan kurtulmasını sağlar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gözlemci değerlendirme-geri bildirim ile performans değerlendirmesi arasında ayırım yapamayabilir.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Yenilik ve değişim için destek oluşturur.</li> </ul>		

Observation/Assessment Model, Kaynak: Gaible ve Burns, 2005

Gözlem değerlendirme modelinin hem gözlemci öğretmene hem de gözlenen öğretmene katkı sağlar. Ancak öğretmenlerin gözlem için zaman ayırmaları her zaman mümkün olmayabilir.

Gözlem/Değerlendirme mesleki gelişim modelinde öğretmenler okulda ve dersliklerinde gözlemlenir. Sınıf gözlemleri yapan uzman öğretmenler eğitim bölgesinin genel durumu hakkında fikir sahibi olmamızı sağlayabilir. Bu uzmanlar öğretmenlere kendi öğretimleri hakkında yapılandırılmış geri bildirimlerde

bulunurlar. Gözlem/Değerlendirme mesleki gelişim modelinde öğretmen çalışmalarına ek olarak atölye çalışmaları yapılır. Ayrıca öğretim yılı boyunca kendi akranı olan bir meslektaş öğretmene koçluk yapar (UNESCO, 2008b).

Öğretmenler, diğer iyi öğretmenlerin kendi sınıflarında uyguladığı tutumları becerileri ve bilgileri üzerinden öğrenme ve yorum yapma olanağı bulabilirler. Ayrıca birçok durumda da bu gözlemler mesleki gelişim etkinliklerinin özünü oluşturabilir (Villegas-Reimers, 2003).

### **2.3.2. Açık Derslik Modeli**

Açık derslik modelinde öğretmenler dersleri planlamak için diğer öğretmenleri davet ederler. Bazı durumlarda veliler ve diğer okullardan öğretmenler de davet edilebilir. Davetliler dersleri gözlemler ve sonrası için öğretmene geri bildirimlerde bulunurlar. Açık derslik modeli, ders çalışma modelinin aksine öğretmenin davranışlarına odaklanır (Hooker, 2009).

**Tablo 2.** Açık Derslik Modeli

<b>Açık Derslik Modeli'ne Genel Bir Bakış</b>		
<b>Güçlü yönleri</b>	<b>Sınırlılıkları</b>	<b>Olası Maliyet</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bölgesel uzmanlığı geliştirir.</li> <li>▪ Öğretmenler kendi uygulamalarını geliştirmek ve yardım almak için daha rahat bir ortama kavuşur.</li> <li>▪ Öğretim aktiviteleri kamu yararına olur.</li> <li>▪ Yetersiz kaynağa sahip olunan ortamlarda çok başarılı olabilir.</li> <li>▪ Öğretmenler tarafından öğretmenler için organize edilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En azından bir takım uzman öğretmenlerin başlangıçta model olması gerekir.</li> <li>▪ Katılımcılar derslerin en yararlı ne şekilde olacağını anlamayabilirler.</li> <li>▪ Eğer öğretmenler kritik geri bildirimde bulunurlarsa işe yarar (hem olumlu hem olumsuz).</li> <li>▪ Yetenekli öğretmenlerin olmadığı durumlarda ilerleme kaydedilmeyebilir.</li> <li>▪ Vasat öğretim uygulamalarını biraz daha güçlendirmek için kullanılır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Okul bünyesinde gerçekleştirilen uygulamalar maliyeti oldukça düşürür.</li> <li>▪ Video, ses kayıtları ve dijital görüntüleyiciler gibi teknolojik aletler kapsamı artırırken maliyeti de artırabilir.</li> <li>▪ Düşük maliyetlidir.</li> </ul>

Open Lesson Model, Kaynak: Gaible ve Burns, 2005



Açık ders modelinde öğretmenler kendi uygulamalarını geliştirmek ve yardım almak için daha rahat bir ortama kavuşurlar. Ancak uzman öğretmenlerin başlangıçta öğretmenlere model olması gerekir.

Açık ders uygulaması dünya çapında özellikle Rusya ve Azerbaycan gibi ülkelerde köklü bir geleneğe sahiptir. Geri bildirim olduğu yerde yapılacak olan dersler, geri bildirimler ile geliştirilebilir. Açık derslik uygulaması öğretmenlere temel, orta ve ileri düzeyde beceri kazandırmada etkili olabilir (GeSCI, 2009).

### **2.3.3. Ders Etkinliği Modeli**

Öğretmenler ders etkinliği modelinde, ders etkinliklerini geliştirmek için işbirliği yaparlar. Sahadaki gözlemlerini kullanarak, öğrenci ve ders etkinlikleri üzerindeki etkilerini araştırırlar. Bu araştırmalar üzerine öğretim etkinliklerinde değişiklikler yaparlar. Öğretmen davranışlarını temel alan açık ders modelinin aksine ders etkinliği modelinin odak noktası, öğrenci davranışları ve gelişimidir (Hooker, 2009).

**Tablo 3.** Ders Etkinliği Modeli

<b>Ders Etkinliği Modeli'ne Genel Bir Bakış</b>		
<b>Güçlü yönleri</b>	<b>Sınırlılıkları</b>	<b>Olası Maliyet</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öğrenci öğrenmeleri üzerine odaklanmıştır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zaman ve yoğun çaba gerektirebilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Genellikle düşük maliyetlidir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Program yapısı ve sürecinin öğretmenlerce daha iyi anlaşılmasına pilot uygulama ve test etme süreçlerinde yardımcı olur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kısa süreli bir mesleki gelişim stratejisi değildir.</li> <li>▪ Program, içerik ve öğretimde belirli bir uzmanlık seviyesine ulaşmış olmayı gerektirir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Maliyet kullanılan zamana, katılımcı sayısına ve materyale göre değişkenlik gösterebilir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öğretmenler bir birlerinden işbirliği içerisinde öğrenirler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ancak okul ortamında değerlendirilebilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ders işlemeyi kolaylaştırmak ve etkili hale getirmek için destek maliyeti gerektirebilir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öğrenme ve pratik yapma kültürü topluluğu oluşumuna yardımcı olur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eğitimleri devam ettirmek ve koordinasyonunu sağlamak zor olabilir.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Topluluk temelli işbirlikçi mesleki gelişim modeli, öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirmelerinde strateji olarak kullanılır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bir okul içerisindeki belirli bir öğretmen topluluğu ile sınırlı kalabilir.</li> <li>▪ İstenilen kaliteye ulaşabilmek için ders yinelenmeleri gerekebilir.</li> </ul>	

Lesson Study Model, Kaynak: Gaible ve Burns, 2005

Ders etkinliği modeli; program yapısı ve sürecinin öğretmenlerce daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Ancak, program, içerik ve öğretimde belirli bir uzmanlık seviyesine ulaşmış olmayı gerektirir.

Ürdün, Tacikistan ve Azerbaycan ülkeleri açık derslik modeli ve ders etkinliği modellerinin kısaltılarak harmanlandığı bir mesleki gelişim modeli kullanmaktadırlar. Ders etkinliği modelinin en iyi uygulama örnekleri Japonya ve Çin başta olmak üzere; önemi artarak Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya ve Avrupa'da uygulanmaktadır (UNESCO, 2003).

#### **2.3.4. Çalışma Grupları Modeli**

Çalışma grupları modelinde öğretmenler kalabalık bir grupta ya da küçük bir grup içerisinde, mevcut bir problemi çözmek veya ortak bir hedefe ulaştıracak bir plan hazırlamak için işbirliği yaparlar. İşbirliği sürecinde yazılı kaynakları, öğrenciler tarafından oluşturulmuş sınıf materyallerini ve kendi tecrübeleri yardımıyla problem çözmeyi; kendilerine bir yaklaşım şekli olarak belirlerler (Gaible ve Burns, 2005).

Guskey (2000), bu modeli bir okuldaki öğretmenlerin genel bir probleme çözüm bulmaları için bir araya gelerek uyguladıklarını belirtmiştir. O'na göre öğretmenler genellikle dört ya da altı üyeden oluşan gruplara ayrılır. Gruplar homojen ya da heterojen olabilir. Bir öğretim yılı boyunca grup lideri düzenli olarak değişecek şekilde, birlikte çalışırlar. Her grup problemin farklı bir yanı üzerinde çalışır. Daha sonra gruplara bulgularını ve tavsiyelerini paylaşmaları için fırsat verilir.

Grup yöneticisi grubu toplamak, grupla birlikte gündemi belirlemek ve grup üyelerini görevlendirmekle sorumludur. Katılımcılar, kendi çalışmalarına, öğrenci çalışmalarına ve araştırmalara bakarak bilgi üretmek için bir araya gelirler. Katılımcılar, daha çok betimleyici ve daha az yargılayıcı olacak şekilde kendi anlayışlarını derinleştirmek amacıyla öğrenmeye odaklanırlar (Villegas-Reimers, 2003).

**Tablo 4.** Çalışma Grupları Modeli

<b>Çalışma Grupları Modeli'ne Genel Bir Bakış</b>		
<b>Güçlü yönleri</b>	<b>Sınırlılıkları</b>	<b>Olası Maliyet</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hedef odaklıdır.</li> <li>▪ Okul temelli öğrenme ve işbirlikli öğrenme için farkındalık oluşturabilir.</li> <li>▪ Öğretmenlerin zaten informal olarak yaptığı şeylerden oluşur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zaman alabilir.</li> <li>▪ Uygulama, sürdürülebilirlik ve koordine etmede zorluklar yaşanabilir.</li> <li>▪ Eğer süreç iyi yönetilemez, toplantılar titizlikle yapılmaz, iş dağılımı iyi yapılmaz ve takip edilmezse her şey kolayca mahvolabilir.</li> <li>▪ Destek ve yardım almadan da yapılabilir ama yardım almak dinamik grup öğrenmesini daha iyi sağlar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Düşük maliyetlidir.</li> <li>▪ Maliyet katılan personel ve ayrılan zamana göre değişir.</li> <li>▪ Kolaylaştırıcı işlemler haricen ek maliyetler gerektirebilir.</li> </ul>

Study Group Model, Kaynak: Gaible ve Burns, 2005

Çalışma grupları modeli öğretmenlerde, okul temelli öğrenme ve işbirlikli öğrenme farkındalığı oluşturur. Ancak sürdürülebilirlik yönünden öğretmen sıkıntılarıyla karşılaşabilir.

Öğretmen mesleki gelişim çalıştaylarında, çalışma grup varyasyonlarının etkileri gözlemlenir. Her öğretmen bu çalıştaylarda kendi okullarında karşılaştıkları problemlere çözüm planları yapar (Hooker, 2009).

Eğer öğretmenlere yeterli zaman, destek ve kolaylık sağlanır, öğretmen grupları oluşturulabilir ve öğretmenler de bu çalışmaların meyvelerinin alındığını görürlerse; orta ve gelişmiş durumda olan mevcut öğretmen yeterlilikleri daha da ileriye taşınabilir (GeSCI, 2009).

### 2.3.5. Sorgulayıcı/Eylem Araştırma Modeli

Eylem araştırması; bir öğretmenin tek başına ya da bir araştırmacı ile birlikte, var olan ya da uygulama ile birlikte ortaya çıkacak olan bir sorunu anlamaya ve çözmeye çalışmasıdır. Ayrıca sistematik olarak veri toplamayı ve analiz etmeyi de gerektiren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

**Tablo 5.** Sorgulayıcı/Eylem Modeli

<b>Sorgulayıcı/Eylem Araştırması'na Genel Bir Bakış</b>		
<b>Güçlü yönleri</b>	<b>Sınırlılıkları</b>	<b>Olası Maliyet</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öğretmenleri daha özenli uygulayıcılar haline getirmeye yardımcı olur.</li> <li>▪ Problemleri çözmeye ve araştırmaya, öğretmenleri harekete geçirmeye yardımcı olur.</li> <li>▪ Öğretmenlerin veri toplamaya ve kullanmaya başlamalarına yardımcı olur. Öğretimle ilgili ampirik düşünce geliştirir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öğretmenler sadece kendi etki alanlarındaki ve çevresindeki sorunları ele almalıdır.</li> <li>▪ Karmaşık öğretmen becerileri ve üst düzey bilgi becerileri gerektirebilir.</li> <li>▪ Özellikle düşük bilgi tabanına sahip olan küçük okullarda uygulama ve sürdürülebilirlikte zorluklar yaşanabilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dışarıdan gelen kolaylaştırıcı ve okullara ulaşım maliyetleri olabilir.</li> <li>▪ Okul sonrası ayrılması gereken vakit ve harcırah maliyetleri olabilir.</li> <li>▪ Asıl maliyet, faaliyetin ne kadar sürdüğü ile doğru orantılıdır.</li> </ul>

Bu model öğretmenleri, problemleri çözmeye ve araştırmaya, harekete geçirmeye yardımcı olur. Ancak üst düzey beceriler gerektiren bir modeldir.

Sorgulayıcı/Eylem araştırma modeli yaklaşımında öğretmenler ilgilendikleri bir durum üzerine takımlar oluşturur. Bu durumlar: Öğrencilerin okuma zorluklarına yardım etme, kız öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme gibi olabilir. Öğretmenler bu problemlerden birini seçerek inceler ve araştırırlar. Bu sorunları giderebilecek çareler üreterek sonuçlarını gözlemler ve sonrasında belgelendirirler. Sonuçları üzerine kafa yorarak bir eylem planı ortaya koyarlar (Hooker, 2009).

Sorgulayıcı/Eylem araştırma modelinde öğretmen, veri toplama yoluyla kendi uygulamalarını teste tabii tutar. Bu durum başka öğretmenlere, eğitim çalışmaları konusunda mantıklı açıklamalar vermesine olanak sağlar (Villegas-Reimers, 2003).

Sorgulayıcı/Eylem araştırma modelini tercih eden öğretmenler; elektronik tablolar ve veritabanlarını kullandıkları için, daha ziyade bu model hâlihazırda yetenekleri gelişmiş olan öğretmenler tarafından tercih edilir (Gaible ve Burns, 2005).

### **2.3.6. Örnek Durum Çalışmaları Modeli**

Bu modelde öğretmenler, kendi öğretim uygulamaları ve liderlikleri ile ilgili yazmaya teşvik edilir. Bir örnekle başlanır ve katılımcılardan belirlenen bir konu ile ilgili yazmaları istenir. Yazma işi bittikten sonra her katılımcı yazdıklarını okuyarak diğer meslektaşlarıyla paylaşır (Villegas-Reimers, 2003).

**Tablo 6.** Örnek Durum Çalışmaları Modeli

<b>Örnek Durum Çalışmaları'na Genel Bir Bakış</b>		
<b>Güçlü yönleri</b>	<b>Sınırlılıkları</b>	<b>Olası Maliyet</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Video kayıtları CD / DVD olarak çoğaltılabilir ve internetten indirilerek diğer öğretmenlere rahatlıkla ulaştırılabilir.</li> <li>▪ Video kayıt örnekleri kayda alınırken rahatlıkla el kameraları ve cep telefonu kameraları kullanılabilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Video kayıtlarının etkisi çok güçlüdür ancak bu kaynaklara erişebilmek için geniş bant aralığına sahip bir internet sağlayıcısı ile kaliteli bir video çalar oynatıcısı gerekebilir.</li> <li>▪ Bu yaklaşımın doğasını anlatabilecek yetenekte kolaylaştırıcılara ihtiyaç duyulabilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bilgisayar, geniş bant yayımına sahip internet ve video ortamı uygulayıcısı ekipmanlarına ihtiyaç duyulabilir.</li> </ul>

Case Study Model, Kaynak: Gaible ve Burns, 2005

Bu modelde video kayıtları kullanılır. Öğretmenler bir başka meslektaşının sınıftaki hallerini izleyerek kendisine ait çıkarımlarda bulunur.

Örnek durum çalışması modeli yaklaşımında öğretmen takımları sınıf bileşenlerini ve daha önce öğrenilmiş olan bilgileri, etkinlikleri inceleme altına alırlar. Örnek durum çalışması yaklaşımı, yazılı kaynaklar, internet ve sınıf ortamından kesitler halinde kayda alınmış olan video kayıtlarını masaya yatırır. Örnek durum çalışması modeli açık derslik mesleki gelişim modelinden farklı olarak bütün öğretim unsurları bileşenlerini daha derinlemesine analiz etme arayışı içerisindedir (Hooker, 2009).

Örnek durum çalışması Mısır'da yürütülen 'Yeni Okullar Programı' nda kullanılmaktadır. Ancak bu uygulamadaki etkinliğinin ne derecede başarılı

olduğunu söylemek zordur. Örnek durum çalışmaları modeli, öğretmenlerin bir diğer öğretmen arkadaşının sınıfındaki uygulamalarını görmek istemesinden beri, öğretmenlerin mesleki gelişim seçenekleri arasında cazibesini sürdürmektedir. Çünkü video ile dersleri kaydettikten sonra birçok öğretmene çok ucuz olarak ulaştırılabilir. Günümüz şartlarında teknolojinin gelişmesi buna yardımcı olmaktadır. Öğretmenler birbirlerinin uygulamalarını gördükçe eksikliklerini saptayarak kendi uygulamalarını geliştirme ihtiyacı hisseder ve mükemmele ulaşabilir (GeSCI, 2009).

### **2.3.7. Mentörlük**

Bu modelde bir öğretmen, başka bir öğretmene öğretim becerilerini, stratejilerini, ya da öğretim tekniklerini geliştirmesi için yardımcı olur (Douglas, 1997). Ancak bu modelin başarılı olması, danışman ve öğretmenin benzer mesleki sorumluluklara sahip olmalarına ve her ikisinin de birlikte çalışmaya zaman ayırmaya istekli olmasına bağlıdır (Beutel ve Spooner-Lane, 2008).

Koşuluz destek vererek öğretmeni cesaretlendirmek; okulun kuralları, fonksiyonları ve imkânları konusunda bilgi vererek öğretmenin okula uyumunu kolaylaştırmak mentör tarafından sağlanır. Öğretim yöntemleri ve materyalleri konusunda bilgi vermek; öğretmene yardımcı olabilecek diğer öğretmenlerle tanıştırmak, kendi sınıfını gözlemlemesine olanak sağlayarak sınıf yönetimi konusunda yardımcı olmak mentörün görevleri arasındadır (Ganser, 1996).



**Tablo 7. Mentörlük Modeli**

<b>Mentörlük'e Genel Bir Bakış</b>		
<b>Güçlü yönleri</b>	<b>Sınırlılıkları</b>	<b>Olası Maliyet</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bilgiye erişim sağlayabildiği gibi iyi öğretim uygulamalarını model almada ve kişisel gelişimi desteklemede etkilidir.</li> <li>▪ Öğretmenler hatta okullar arasında yeni işbirlikleri ve ilişkiler edinmek ve geliştirmek için başlangıç yapabilir.</li> <li>▪ Mentörlük yapılan yerlerde bıkkınlık ve yıpranma eğilimlerinin yerini mükemmel işlere bıraktığı rapor edilmiştir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bilgi, beceri ve kişisel açıdan olgunluğa erişmiş olan öğretmenlerin katılımını gerektirir.</li> <li>▪ Yoğun bir emek gerektirir.</li> <li>▪ Mentörlük eden ve edilen kişiler(Mentor and mentee) bir arada olmak istemeyebilir.</li> <li>▪ Eğer mentörlük, takım ruhu ve işbirlikçi aktiviteleri içermiyorsa bazı öğretmenler kendilerini ortamdaki soyutlar, izole eder.</li> <li>▪ Mentöre yapılan ödemeler maliyetli olabilir</li> <li>▪ Karşılıklı arkadaşlık ilişkileri kurulabilmesi için programın karşılıklı öğrenme stratejileri üzerine kurulması gereklidir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Katılımcılar için harcırah ve görevlendirme ücretleri gerekebilir.</li> <li>▪ Bilgisayar, internet ve karşılıklı iletişim araçları için maliyet gerekebilir.</li> <li>▪ Eğer eğitimler internetten ve yüz-yüze yapılırsa maliyetler düşer.</li> </ul>

Mentoring Model, Kaynak: Gaible ve Burns, 2005

Mentörlük modeli; öğretim uygulamalarını model almada ve kişisel gelişimi desteklemede etkilidir. Ancak bilgi, beceri ve kişisel açıdan olgunluğa erişmiş olan öğretmenlerin katılımını gerektirir.

Mentörlük ile mesleki gelişim modelinde; kıdemli ve daha deneyimli öğretmenler, acemi ve genç olan öğretmenlere tüm öğretim alanlarında rehberlik ederler. Mentörlük modeli yaklaşımı bire-bir etkileşimi odağına almıştır. Ancak bazı durumlarda, birden fazla öğretmenin yine birden fazla öğretmene mentörlük yaptığı da görülmüştür. Bazen daha az deneyime sahip öğretmenler de kendi aralarında mentörlük yapabilir. Yapılan bazı panel katılımcıları (Delphi Panel), mentörlük ile mesleki gelişimin, öğretmenlerin mesleki gelişiminde en önemli parçalardan biri olduğu sonucuna varmışlardır. Mentörlük modeli öğretmenler arasında çok popülerdir; çünkü beceriler kendi istek, beklentileri ile uyum içerisindedir ve bunların üzerine inşa edilirler. Güven vermesi ve teşvik etmesi mentörlük modelini cazibeli hale getiren etkenlerdendir (Hooker, 2009).

Afganistan ve Etiyopya gibi ülkelere çatışma sonrası hizmet götüren öğretmenler arasında yapılan araştırmalarda, mentörlük programlarının öğretmenler ve öğrenciler açısından pozitif şekilde çok etkili ve başarılı olduğu görülmüştür. “Harvard’s WIDE World” gibi bir çok mesleki gelişim programı Uganda ve Namibya gibi ülkelerde online uzaktan eğitim ile birkaç haftalık kısa eğitim aktiviteleri olarak kullanılmaktadır (Gaible ve Burns, 2005).

### **2.3.8. Mesleki Gelişim Okulları**

Mesleki gelişim okulları modeli genellikle öğretmen yetiştiren bir eğitim kurumu ile bu kurumlara yakın olan okullardaki öğretmenler arasında kurulan ortaklık ile sağlanmaktadır. Öğretmenler kümesi içerisinden “usta öğretmenler-öğreticiler” olarak küçük bir zümre seçilir. Öğretmenler, mentörlük ya da işbirlikçi öğrenme yaklaşımları ile kendilerini geliştirmek üzere; seçtikleri beceriler üzerine online kurs gibi danışmanlık hizmeti alırlar. Aday öğretmenler usta öğretmenler-

öğreticiler ile birlikte uygulamalı dersler görerek staj yaparlar. Özel sınıf etkinlikleri ile deneyim kazanırlar. Daha fazla bilgi edinmek için öğretmenler, öğretmen yetiştirme kurumlarına dönerek bilgilerini paylaşır. Aday öğretmen mezun olduktan sonra okuldaki usta öğreticisi ile bağlarını koparmayarak kendisine yıl içerisinde mentörlük yapmasına izin verir. Zaman içerisinde çok genç oldukları halde yüksek beceri ve kabiliyetlere sahip öğretmenler mesleki gelişim okullarında yetiştirilir. Bu aday öğretmenler zaman içerisinde deneyim kazandıkça başka okullardaki öğretmenlere mentörlük yapabileceği gibi; kendisinin çalıştığı okulu da bir “Mesleki gelişim okulu” haline getirebilir (Hooker, 2009; GeSCI, 2009).

**Tablo 8.** Mesleki Gelişim Okulları Modeli

<b>Mesleki Gelişim Okulları'na Genel Bir Bakış</b>		
<b>Güçlü yönleri</b>	<b>Sınırlılıkları</b>	<b>Olası Maliyet</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öğretmen yetiştiren kurumlar ile komşu-yakın olan okullar arasında ilişki kurulmasını sağlar.</li> <li>▪ Öğretmen yetiştiren kurum ile yerel okul birlikte çalışarak öğretmen yeterliliklerini artırır.</li> <li>▪ Öğretmenlerin öğrendikleri bilgilerini profesyonelce uygulayabilmesini sağlar.</li> <li>▪ Öğretmen yetiştiren kurumlar yeni öğretmenler için okul temelli bir danışmanlık hizmeti sağlar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ancak yakın okullar arasında ve iyi öğretmenler varsa kullanılabilir.</li> <li>▪ Okullara gönderilen aday öğretmenler ile usta öğreticilerin ilişkileri ve devamlılığı bir program ile belirlenmelidir.</li> <li>▪ Öğretmen adaylarının bir yıldan az olmamak üzere devamı sonrasında işe yarayabilir.</li> <li>▪ Kurumlar arasında (yerel okul ile Öğretmen yetiştiren kurum) lojistik ve koordinasyon sorunları yaşanabilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Okullara kalabalık öğretmen gruplarının eğitim için gelmesi maliyetli olabilir.</li> <li>▪ Kurumlar arası seyahat ücretleri gerekebilir.</li> <li>▪ Online ve yüz-yüze ilave kurslar gerekebilir.</li> </ul>

Professional Development Schools Model, Kaynak: Gaible ve Burns, 2005

Bu model Öğretmenlerin öğrendikleri bilgilerini profesyonelce uygulayabilmesini sağlar. Ancak bu uygulama, bir yıldan az olmamak üzere devamı sonrasında işe yarayabilir.

A.B.D. Kanada ve Avrupa'da bu model öncelikli olarak uygulanmaktadır. Şili'de bu program ICT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) alanında son derece

başarılıdır. Mesleki gelişim programı sayesinde ilkokul ve ortaokul arasında işbirliği ve ortaklık kurulabilir. Atölye çalışmaları, karşılıklı sınıf gözlemleri ve kaynak paylaşımları bu modeli uygulamada kullanılan yöntemler olabilir. Mesleki gelişim okulu modeli ile öğretmenler orta ve ileri seviyede beceriler elde ederler (OECD, 2005).

### **2.3.9. Düz Anlatım Modeli**

Bu model genellikle interaktif radyo, televizyon ya da sanal öğrenme okulları aracılığı ile sınıflara direkt olarak öğretim yapmak için kullanılır. Bu program öğrenci öğrenmelerine destek sağladığı gibi bazı zamanlarda öğretmene adım-adım kılavuzluk eder. Sınıf öğretmenine, televizyon ya da radyo aracılığı ile yardımcı bir öğretmenmiş gibi; öğrenciler için öğrenme sağlamada yardımcı olur. Ancak hem öğretmen hem de öğrenci ortak öğrenen konumundadır. Bu model her iki taraf için de bazı faydalar amaçlamaktadır. Bu amaçlardan biri öğrencilerin daha kaliteli bir eğitim almasını sağlamak iken diğeri öğretmenlerin uygulamalı sınıf deneyimine sahip olmalarıdır. Düz anlatım modeli ile öğretmenler pedagojik bilgileri aktif öğrenme yoluyla elde eder. Tartışma ortamlarını yönetir ve alışılmadık öğretim tekniklerini kullanabilir (Hooker, 2009; GeSCI, 2009).

**Tablo 9.** Düz Anlatım Modeli

<b>Düz Anlatım Modeline Genel Bir Bakış</b>		
<b>Güçlü yönleri</b>	<b>Sınırlılıkları</b>	<b>Olası Maliyet</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Çok az ya da hiçbir beceriye sahip olamayan öğretmenler için kullanışlıdır.</li> <li>▪ Sanal okul dışında teknolojisi basit ve öğrenmesi kolaydır.</li> <li>▪ Sınıf yapısına takılması kolaydır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Doğaçlama yapılamayacak kadar yüksek yapılandırma ve yönlendirmeler içerir.</li> <li>▪ Sanal okullarda internet bağlantısı gerektir.</li> <li>▪ Online etkileşimlerde makul internet bandına gerek duyulur.</li> <li>▪ Sanal okul modelinde öğretmenlerin bazı teknik becerilere sahip olması gerekebilir.</li> <li>▪ Teknolojiye bağımlıdır. Eğer sinyalde zayıflık ve kopukluk varsa öğrenmeler aksayabilir.</li> <li>▪ Radyo, internet ve televizyon teknolojileri gerektirir.</li> <li>▪ Yoğun bir öğretim tasarısına ve sürecine sahiptir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Yüksek sermaye maliyeti vardır.</li> <li>▪ Web tabanlı sanal okul modelinde internet erişim maliyetleri vardır.</li> <li>▪ Tasarlanma ve program geliştirmede yüksek maliyetler çıkabilir.</li> <li>▪ Televizyon maliyeti olabilir.</li> <li>▪ Sanal okul modelinde öğretim yapan öğretmenler için maaş ücreti olabilir.</li> </ul>

Dual Audience Direct Instruction Model, Kaynak: Gaible ve Burns, 2005

Düz anlatım modeli adında da anlaşılacağı üzere sadece konuşmalar üzerinedir. Erişimi ve kapsayıcılığı çok yüksektir. Ancak doğaçlama yapılamayacak kadar yüksek yapılandırma ve yönlendirmeler içerir.

Düz anlatım modeli birçok ülkede uygulanmıştır. IRI (interactive radio instruction) sayesinde Meksika ve A.B.D. gibi ülkelerde interaktif televizyon destekli öğretimler yapılmıştır. Sınıfta internet, radyo ve televizyon kullanımına ek olarak öğretmen eğitimi programları ile birlikte bu model daha da güçlendirilebilir. Düz anlatım modeli öğretmen becerilerini artırmak amacı ile Gine, Nijerya ve Mali’de kullanılmıştır. Düz anlatım modelinin en popüler öğretim aracı radyolardır çünkü entegresi kolay, ucuz ve kullanımı son derece basittir. 200 milyonu aşkın çocuk çatışma sonrası iyileştirme faaliyetleri içerisinde kalan bölgelerde yaşamaktadır. Radyo bu ortamlarda başka hiçbir aracın erişemeyeceği bir şekilde kitlelere ulaşır. Düz anlatım modeli sadece öğretmenlerin basit ve orta beceri gelişimine katkıda bulunur çünkü program yüksek oranda direktif ve yönlendirme içermektedir (Gaible ve Burns, 2005).

#### **2.4. Mesleki Gelişim Uygulama Türleri**

Türkiye’de mesleki gelişim faaliyetleri denilince akıllara genellikle hizmetiçi eğitimler gelmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği’ne (1994) göre hizmetiçi eğitimin hedefleri şunlardır:

- a) Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak,
- b) Personele Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,
- c) Mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,
- d) Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- e) Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
- f) istekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- g) Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- h) Türk Milli Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak,
- ı) Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
- i) Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak.

Yukarıda belirtilen hedeflere ulaşılabilmesi için bazı ilkeler de belirlenmiştir. Bu ilkeler:

- a) Eğitimin sürekli olması,
- b) Personelin eğitim ihtiyacına uygun programların düzenlenmesi,
- c) Her amirin, mahiyetinde çalışan personelin eğitime gönderilmesinden ve yetiştirilmesinden sorumlu olması,
- d) Personelin işbaşı eğitimine önem ve ağırlık verilmesi,
- e) Hizmetiçi eğitimden yararlanmada öncelikler esas alınarak bütün personele fırsat eşitliği sağlanması,
- f) Eğitim faaliyetlerinin yapılacağı yerlerin eğitim şartlarına uygun olması, eğitimin gereklerine göre düzenlenmesi ve donatılması,
- g) Hizmetiçi eğitim programlarının sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,
- h) Kamu kurum ve kuruluşları ile özel kuruluşlarla işbirliği yapılması,
- ı) Hizmetiçi eğitime katılan personelin başarısının izlenmesi şeklindedir.

Hizmetiçi eğitim ile ilişkili olarak son zamanlarda ise OTMG (Okul Temelli Mesleki Gelişim) kavramı öne çıkmaktadır. OTMG ile öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının artırılması hedeflenmektedir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2012) OTMG'nin amaçlarını şu şekilde belirlemiştir:

- a) Okuldaki insan ve materyal kaynakları etkin biçimde kullanılarak öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul ortamında karşılanması,
- b) Öğrenciler için öğretim ve öğrenim kalitesinin artırılması,
- c) Öğretmenlerin kendi gelişimleri için daha fazla sorumluluk almaları ve öz değerlendirmeleri sonucunda eksik gördükleri yönleri ya da geliştirmek istedikleri yeterlik alanlarına yönelik Mesleki Gelişim Planı hazırlamaları ve uygulamaları,
- d) Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmaları ve daha az deneyimli meslektaşlarına rehberlik etmeleri,
- e) Öğretmenlerin öğretme-öğrenme stratejileri ile ilgili yeni yaklaşımlar konusunda daha bilinçli duruma gelmeleri,
- f) Meslektaşlarının yardım ve desteği ile bu yaklaşım ve stratejileri kendi uygulamalarına yansıtmaları,



g) Okulların gelişim planları doğrultusunda öğretmenlerin deneyim ve uzmanlığından yararlanılması,

h) Okul çalışma kültürü ve değerler sisteminin gelişimine bağlı olarak okulun çevre ile bütünleşmesi ve çevre olanaklarının okul sorunlarının çözümünde daha fazla işe koşulmasıdır.

OECD TALIS (2009) raporlarına göre, Türkiye’de yapılan hizmetiçi eğitim faaliyetlerine öğretmen katılımının; diğer ülkelerdeki öğretmen katılımlarına göre son sırada yer aldığı belirtilmiştir. Türkiye’de yürütülen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlere düzenli ve verimli bir mesleki gelişim sağlamadığı söylenebilir. Zira Türkiye’de yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğretmenler, hizmetiçi eğitim ile mesleki gelişim ihtiyaçlarını gideremediklerini düşünmektedirler. Ayrıca verilen hizmet içi eğitimin niteliğinin ve yasal sorunların öğretmenin yeterliliklerini geliştirmeye yardımcı olmadığı yönünde bir kanaat hâkimdir. Sayılan bu olumsuzluklardan dolayı, hizmetiçi eğitim üzerine yeni yaklaşımlar ve anlayışlar geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin etkili mesleki gelişim ve mesleki gelişim sağlama süreçlerine yönelik algılarının ortaya konulması önemlidir. Bu algılar ile alan yazındaki bilgiler ışığında yeni bir mesleki gelişim modeli sunulması öğretmenlere katkılar sağlayabilir.

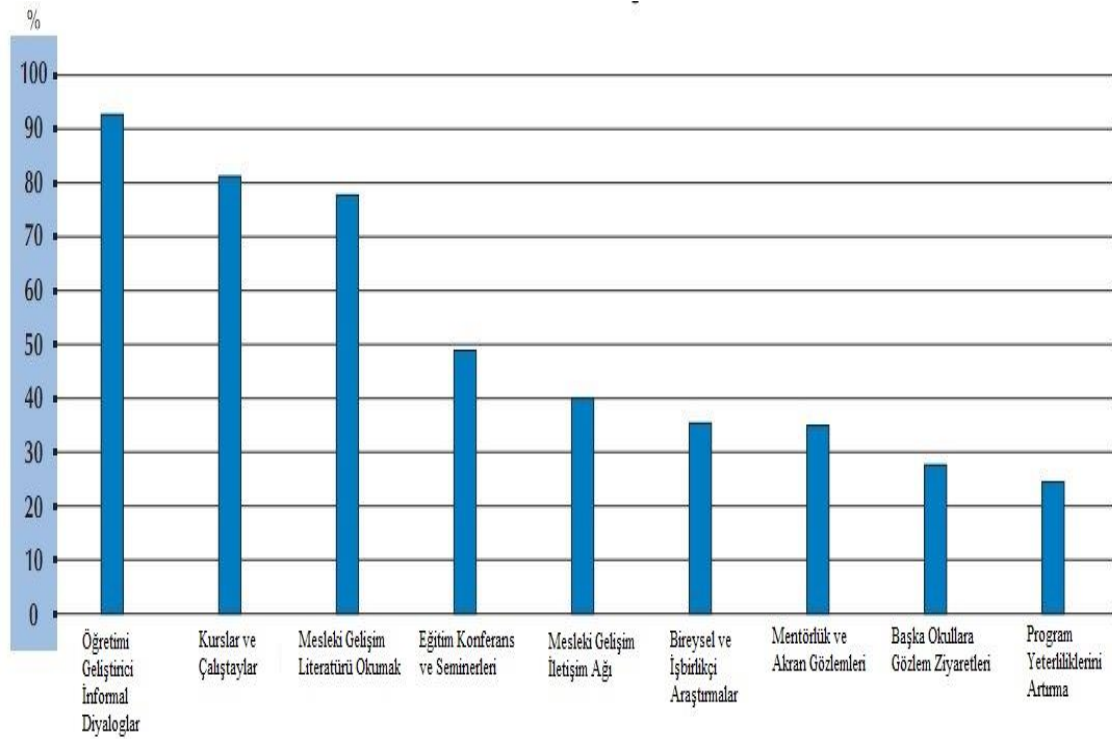
Mesleki gelişim model ve uygulamalarını kategorize etmek oldukça çok zor ve tartışmalara açıktır (Villegas-Reimers, 2003; Gaible ve Burns, 2005). Dünyada uygulanan mesleki gelişim tiplerine: Ulaştığı demografik çeşitlilik ve farklılıkların geniş bir yelpazeye dayandığı, sonuçların istatistik olarak irdelenebildiği, kısaca evreninin küçük bir örnekleme olabilecek bir kurum olan OECD örgütünün yapmış olduğu araştırmalar ve sonucunda sunduğu raporlar referans olarak gösterilebilir.

OECD kısaltmasının açılımı, Türk Dil Kurumu’nun yaptığı tanıma göre “Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı” anlamına gelmektedir. 14 Aralık 1960 tarihinde imzalanan Paris Sözleşmesi’ne dayanılarak, 1961’de kurulmuştur ve savaş yıkıntıları içindeki Avrupa’nın Marshall Planı çerçevesinde yeniden yapılandırılması amacıyla 1948 yılında kurulan Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü’nün

(OEEC) doğrudan mirasçısıdır. OECD ülkeleri sanayileşip zengin olmuş ülkelerdir. Kurucu üye olan ülkemiz dâhil 34 üyeye sahiptir. Bu üyeler: Türkiye, ABD, Kanada, Fransa, Hollanda, Belçika, Lüksemburg, Federal Almanya, İtalya, Portekiz, İngiltere, Danimarka, İrlanda, Yunanistan, İsviçre, Avusturya, İsveç, İzlanda, Norveç, Avrupa Topluluğu, Japonya, Finlandiya, Avustralya ve Yeni Zelanda, Meksika, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya, Güney Kore, Slovenya, Slovakya, İsrail, Estonya ve Şili'dir (OECD TALIS, 2009).

Mesleki gelişim tipleri aktiviteleri; bilgilendiricilik özellikleri, öğretmenlerin uygulama farklılıklarını açıklayan yanı ve ayrılan toplam gün sayısına göre sınıflandırılabilir. OECD TALIS (2009), (Teaching And Learning International Survey) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda aşağıdaki tablodaki verilere ulaşılmıştır.

**Tablo 10.** OECD Ülkelerinde Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Göre Katılım Türleri



Mesleki gelişim faaliyeti türüne göre katılım oranları, Kaynak: (OECD, 2009)

OECD ülkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için kullandıkları türlerin: Öğretimi geliştirici informal diyaloglar, kurslar ve çalıştaylar, mesleki gelişim literatürü okumak, eğitim konferans ve seminerlerine katılmak, mesleki gelişim iletişim ağı oluşturmak, bireysel ve işbirlikçi araştırmalar yapmak, mentörlük ve akran gözlemleri, başka okullara gözlem ziyaretleri yapma ve program yeterliliklerini artırma faaliyetleri olarak çoktan aza doğru sıralandığı görülmüştür (OECD TALIS, 2009).

“Öğretimi geliştirici informal diyaloglar”dan sonra en çok tercih edilen mesleki gelişim uygulama türü “Kurs ve çalıştaylar” (%81) ve “ Mesleki gelişim literatürü okumak” (%78) olarak seçilmiştir. En az tercih edilen mesleki gelişim uygulama türleri ise “Program yeterliliklerini artırma” (%25) ve “Başka okullara gözlem ziyaretleri” (%28) olmuştur. Ancak daha fazla yapılandırılmış olan mesleki gelişim uygulama aktiviteleri, büyük ölçüde değişiklikler gösterebilir. Örneğin:

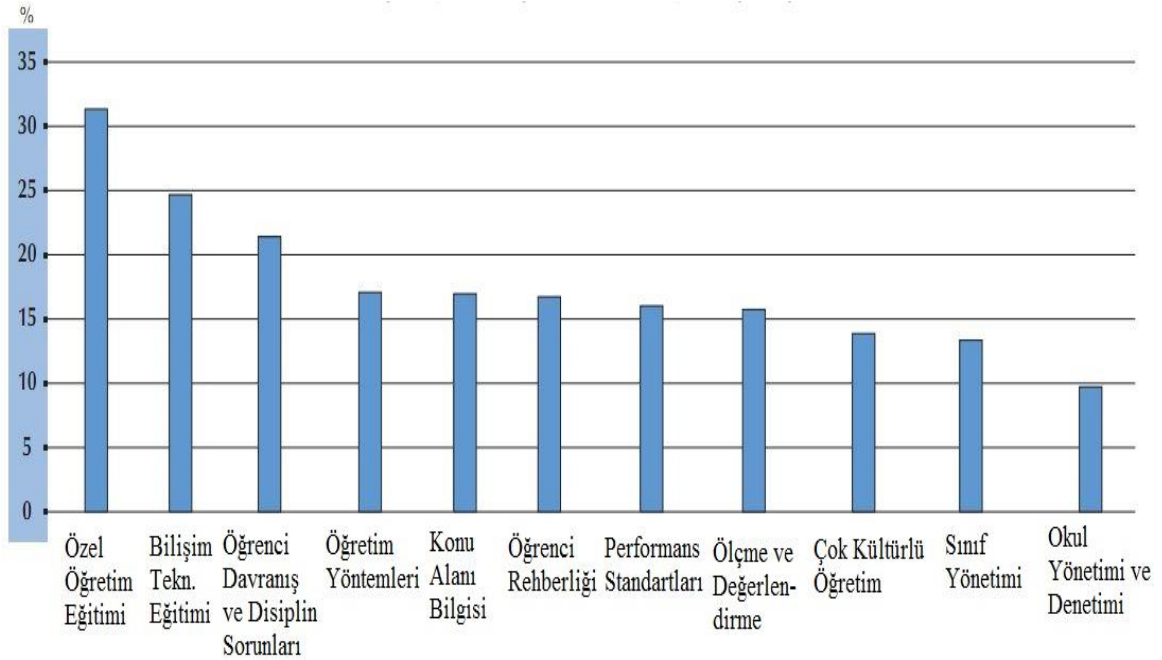
- Kurslar ve Çalıştaylar: En fazla katılımın gözlemlendiği ülke Avusturya (92%), Estonya (93%), Litvanya (96%) ve Meksika (94%) olmuştur. En az katılım olan ülkeler ise İtalya (66%), Türkiye (62%) ve özellikle Slovakya’da (50%) olarak gözlemlenmiştir (OECD TALIS, 2009).
- Eğitim Konferans ve Seminerleri: Öğretmenlerin üçte-ikisi bu aktivitelere Litvanya (68%), Slovenya (75%) Türkiye (68%) gibi ülkelerde katılmıştır. Ancak yarısından daha az katılımcısı olan ülkeler Belçika (33%), Malezya (32%) ve Meksika (33%) olmuştur (OECD TALIS, 2009).
- Program Yeterliliklerini Artırma: Bu program tipine en çok katılan ülkeler Brezilya (41%), Bulgaristan (50%) ve Litvanya (44%) olurken en az katılım olan ülkeler ise Avustralya (12%), İrlanda (11%), İtalya (11%) ve Slovenya (10%) olmuştur (OECD TALIS, 2009).
- Başka Okullara Gözlem Ziyaretleri: Katılımcı öğretmenlerin üçte-iki civarında olan kısmı Estonya (63%), İzlanda (60%) ve Kore (67%) bu ziyaretlerde bulunmuştur.

Bununla birlikte Avusturya (12%), İrlanda (11%), İtalya (11%) ve Slovenya (10%) gibi ülkelerde bu ziyaretler az olmuştur (OECD TALIS, 2009).

- Mesleki Gelişim İletişim Ağı: Bu uygulama tipine en fazla katılım Avustralya (60%) ve Polonya (61%) özellikle İzlanda'da (83%) ve Slovenya'da (72%) olmuştur. Buna karşılık, en düşük katılımlı mesleki gelişim uygulaması olarak, Bulgaristan (20%), İtalya (20%) ve özellikle Portekiz (15%) gibi ülkelerde seçilmiştir (OECD TALIS, 2009).
- Bireysel ve İşbirlikçi Araştırmalar: Katılımcıların yarısından fazlasının seçtiği bir uygulama olan bu tip, Brezilya (55%), Danimarka (52%), İtalya (57%) ve Meksika (63%) gibi ülkelerdeki öğretmenler tarafından rağbet görürken, Norveç (12%) Slovakya (12%) gibi ülkelerde katılım düşük kalmıştır (OECD TALIS, 2009).
- Mentörlük ve Akran Gözlemleri: Öğretmen katılımcıların üçte-iki oranında tercih ettiği uygulama tipi Kore (69%), Polonya (67%) ve Slovakya (65%) olurken, bu uygulamanın en az tercih edildiği ülkeler Avusturya (18%), Danimarka (18%), İrlanda (18%), Malta (17%) ve Portekiz (15%) olmuştur (OECD TALIS, 2009).

Mesleki gelişim ihtiyaçlarının öğretmenler tarafından ifade edilmesinde iki önemli belirteç vardır. Bunlardan ilki öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları araştırılıyorken öğretmenlerin farkına vararak belirttiği ihtiyaçlardır. İkincisi ise öğretmenlerin spesifik çalışma alanlarında kendiliğinden ortaya çıkan ve öğretmenleri mesleki gelişim içerisine girme ihtiyacı hissettiren durumlardır (OECD TALIS, 2009).

OECD TALIS (2009) raporlarına göre öğretmenlerin en çok ihtiyaç hissettiği mesleki gelişim ihtiyaç konuları tablosu şu şekildedir:

**Tablo 11.** OECD Ülkelerinde Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçları Konuları

Kaynak: OECD TALIS, 2009

OECD TALIS, (2009) raporlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı olarak en çok özel öğretim eğitimini seçmeleri kayda değer bir sonuçtur. Bu durum sınıf öğretmenlerinin bu alanda bir gelişime kendilerini zorunlu hissettikleri anlamına gelebilir ve bu ihtiyaç eğilimlerinin iki yaklaşımsal sebebi olabilir: Birincisi büyüyen bir sisteme sahip olan okullar, daha fazla özel öğrenme entegrasyonu ihtiyacı içerisindedir. İkinci sebep ise büyüyen ve gelişen okullardaki öğrencilere eşit statüde eğitim ve fırsat eşitliği sağlamak içindir. Asıl bu raporlardan alınması gereken mesaj ise öğretmenlerin bu tip zorluklarla başa çıkabilmek için kendilerini hazır hissetmemeleridir.

Malezya'daki öğretmenler, aldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinden daha fazlasını diğer ülke öğretmenlerine göre talep eden bir durumdadırlar. Yani zaten yüksek verimlilikte mesleki gelişim sağlarken; bu talebin de üstüne daha fazlasını talep etmektedirler. Malezya'daki öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç araştırmaları sonuçları

diğer ülkelerinkinden daha fazla çıkmıştır. Özel öğretime ihtiyaç duyan çocukların eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla Malezya diğer ülkelere nazaran daha fazla talepte bulunmuşlardır (OECD TALIS, 2009).

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimi ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış olan akademik çalışmaların amaç, kapsam ve bulgularına yer verilmiştir.

### **2.5.1. Mesleki Gelişim İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar**

Kaçan (2004), yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim yönünde harcadıkları çabanın, bu çabanın, cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı, mezun olunan okul, görev yeri değiştirme sıklığı, mesleği seçme nedeni, hizmet içi eğitim kurslarına başvurma ve katılma gibi faktörlere göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmek için hangi konularda hizmet içi eğitim almak istedikleri, mesleki gelişim yönündeki engeller ve sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi ne şekilde istedikleri konusuna açıklık getirmeye çalışmıştır. “Mesleki Gelişim İsteklilik Düzeylerini Belirleme” anketi, 220 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim için çaba harcadıkları sonucuna varmıştır. 21 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenler ile hizmet içi eğitime dört kez ve üzeri başvuran ve katılan öğretmenler, ilk öğretmen okulu mezunu öğretmenler mesleki gelişim yönünde daha çok çaba harcamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin önemli bir bölümünün öncelikli olarak; bireysel farklılıklara göre öğretim yapma, öğrenciyi güdüleme, öğrenciyi tanıma, disiplin, insan ilişkileri, iletişim, güzel ve etkili konuşma, zamanı etkin kullanma, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme güçlüğü gösteren çocukların eğitimi, üstün ve geri zekalı çocukların eğitimi, özel öğretim yöntemlerinden Türkçe öğretimi (ilk okuma-yazma öğretimi) ile matematik öğretimi konularından ve öğretmenlerin kişilik özelliklerini geliştirici, uygun tutum ve davranışlar kazandırıcı programlardan hizmet içi eğitim almak istedikleri görülmüştür.

Mesleki gelişme engelleri olarak maddi sorunları, ders yükünün ve sınıf mevcudunun çokluğunu, siyasal ve politik baskıları ilk üç sıraya koyarken, önemli bir bölümü hizmet içi eğitimin okullarında görevlendirilecek eğitim danışmanlarınca verilmesini istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Güneş (2006) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin, hizmet içi eğitimlerin etkililiği üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırma evrenini 2004-2005 yıllarında Ankara ili Mamak ilçesinde görev yapan 2107 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem olarak 360 öğretmen seçilmiş ve veri toplama aracı olarak anket yapılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımı ve teknikleri kullanılarak yapılan araştırmasının sonucunda: Mesleki gelişim istemede kişisel nedenlerin orta düzeyde kaldığı, mesleki gelişime katılmayı istememede kurumsal nedenlerin orta düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Hizmet içi programların beklentileri tam olarak karşılayamadığı ve etkililik belirlemede şube öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olmazken yaş, cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çifci (2008) yapmış olduğu çalışmada yeni programın en önemli uygulayıcılarından olan öğretmenlerin uygulanan program doğrultusunda hizmet içi eğitim ihtiyacının olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan birinci kademe sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2007-2008 eğitim-öğretim yılında bu okullarda görev yapan rastlantısal örneklem yolu ile seçilmiş sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Öğretmenlerin düşük ve yüksek derecede katıldıkları maddeler belirlenmiş, bu maddeler yüksek dereceden düşük dereceye doğru sıralanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ilgili davranışlarda kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır.

Büyükcen (2008) çalışmada ilköğretim okullarında ders yılı başı ve sonunda uygulanan hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere ne derece yarar sağladığını ve öğretmenlerin bu seminerlerde hangi güçlüklerle karşılaştıklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın evreni, 2007-2008 öğretim yılında Ankara ili,

Yenimahalle ilçesinde bulunan 85 ilköğretim okulunda görev yapan 1387 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evreni temsil eden 308 öğretmen örnekleme alınmış ve veri toplama aracı olarak da araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama, F testi ve t testinden yararlanılmıştır. İlköğretim okullarında ders yılı başı ve sonunda uygulanan hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere orta düzeyde yararlı olduğu, cinsiyetin öğretmenlerin seminerlerin yarar sağlama düzeyine ilişkin görüşleri üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı, 16 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin diğer kıdem düzeylerine (0-7 yıl, 8-15 yıl) göre seminerlerin daha çok yararlı olduğu, Seminerlerde öğretmenlerin; materyallerin eksik olması, seminer çalışmalarının iyi planlanmamış olması, çalışma ortamının elverişsiz olması, işbirliği içinde çalışılmaması, öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanmaması gibi güçlüklerle karşılaştıkları ve en fazla karşılaştıkları güçlüklerin ise seminer programlarının iyi planlanmamış olması ve seminerlerde kullanılacak materyallerdeki eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Maral (2009), yapmış olduğu araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliliklerini belirleme ve hizmet içi eğitim gereksinimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 2008–2009 öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Bayrampaşa ilçe merkezinde ilköğretim okullarına araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama aracı uygulamıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin önemine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, mezun oldukları eğitim basamağı ve hizmet içi eğitim aldıkları zaman açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Mesleki hizmet süresi açısından 0–5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerle 21 ve üstü yıl deneyimi olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmazken, hizmet içi eğitim alma durumu, mesleki hizmet süresi, mezun oldukları eğitim basamağı ve hizmet içi eğitim aldıkları zaman açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.



Ulus (2009) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma sıklıkları, en çok hangi konularda eğitim almak istedikleri ve katılmış oldukları eğitimlere bakışlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmış ve evrenini Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Verileri elde etmek için anket hazırlanmıştır. Nicel araştırma teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre: Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin genel amacını bildiği, hizmet içi eğitimle ilgili yasa ve yönetmelikleri bilen öğretmen sayısının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim alınmak istenen konu hakkında tercih edilen seçeneklerle kıdem yılı arasında ilişki olduğu, eğitimde verilen konuların doğru konular olduğunu düşünen öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetine daha yüksek not verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şener (2009) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durumu, eğitim düzeyi, çocuk sayısı, gelir durumu) ve mesleki özellikleri (mesleğini sevmek, görev aşkı, mesleğin ekonomik yetersizliği, mesleğin ekonomik kısıtlılığı, mesleğin ekonomik kazançları) arasındaki ilişkiler ile mesleki motivasyon arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmaya 2008-2009 Eğitim-öğretim yılı İstanbul Anadolu yakasında bulunan 9 ilköğretim okulundan 310 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda: Hizmet içi eğitimden yararlandığını düşünen öğretmenlerin mesleklerini sevme düzeylerinin hizmet içi eğitimden yararlanmadığını düşünen öğretmenlere göre daha fazla olduğu; hizmet içi eğitimden yararlandığını düşünen öğretmenlerin görev aşkı düzeylerinin hizmet içi eğitimden yararlanmadığını düşünen öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre mesleğin ekonomik yetersizliğine daha fazla inandığı ve erkek öğretmenlerin mesleğin kısıtlılığına kadın öğretmenlerden daha fazla inandığı görülmektedir. Meslekten memnun olanların görev aşkı meslekten memnun olmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülker (2009), araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma tarama modeli kullanılarak yapılan nitel bir araştırmadır. Çalışmanın evrenini

2007-2008 eğitim-öğretim yılında Konya ili Karapınar ilçe merkezinde bulunan 14 ilköğretim okulunda görev yapan 119 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme 75 öğretmen oluşturmuştur. Veriler anket formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde bir nitel araştırma tekniği olan “betimsel analiz” yöntemi ile nicel araştırma tekniklerinden olan yüzde (%) ve frekans (n) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yeniliklerden haberdar olmaları için hizmet içi eğitimin gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım bazen gönülsüz olmakla birlikte genelde gönüllü olarak gerçekleşmektedir. Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine, yeni öğretim programlarını uygulamalarına katkı sağlamaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetleri yapıldıkları yer ve zaman bakımından öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuş ve faaliyetler için en uygun yer öğretmenlerin kolay ulaşabileceği görev yapılan bölge olarak gösterilirken en uygun zaman ise tatil dönemleri olarak belirtilmiştir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkin ve yararlı olabilmesi için öncelikle; faaliyetlerde görev alacak öğretici kişilerin uzman olması, faaliyetlerin yapılacağı yer ve zaman iyi ayarlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Özkan (2010) yaptığı araştırmasında okul ve kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini alarak “Hizmet İçi Eğitim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri”nin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırması, Adana il merkezi ve ilçelerindeki okul ve kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırma, toplam 360 yönetici ve öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda, okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin; hizmet içi eğitim programlarının planlanması, eğitim ortamının uygunluğu, organizasyon ve yönetimin uygunluğu sorgulanmıştır. Ancak öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, medeni durumları, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları, unvan ve görevleri ile katılmış olduğu kurs ve seminer sayılarının yukarıda sayılanlarla anlamlı bir ilişki oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Büyümez (2011), araştırmasında sınıf içi normlar alanında hazırlanan bir mesleki gelişim programının, öğretmenlerin matematik dersi uygulamalarına olan etkisini incelemeye çalışmıştır. Sınıf içi normlar alanında verilen bir mesleki gelişim programına

katılan 45 öğretmenden, 4'ünün sınıf içi uygulama verileri incelenmiş ve veriler, 4 öğretmene ait mesleki gelişim programına katılmadan önce ve katıldıktan sonra çekilen videolardan elde edilmiştir. Videolar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında alternatif çözüm üretme, gerekçe ve açıklama isteme, cevapların sorgulanması ve birbirini dinleme normlarını ne ölçüde yerleştirmeye çalıştığını belirlemeye yönelik geliştirilen 'sınıf içi normlar analiz çerçevesi' ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitimlerden sonra, öğrencileri daha çok alternatif çözüm üretmeye teşvik ettikleri ayrıca verilen cevapların yanında gerekçe/açıklama istediklerini gözlemlenmiştir. Eğitimlerden sonra öğretmenlerin çözümlerin diğer öğrenciler tarafından sorgulanmasına daha fazla yer verdikleri ve öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini daha çok teşvik ettikleri görülmüştür. Eğitimler öğretmen-öğrenci diyalogları açısından da önemli farklılıklara yol açmıştır. Mesleki gelişim programına katılmadan önce, soru-cevap etkinlikleri şeklinde gerçekleşen sınıf içi diyaloglar, eğitimlerden sonra, bir konu üzerinde tartışılan, ortaya konulan fikirlerin eleştirildiği ve sınıfta daha çok öğrenciyi aktif hale getiren diyaloglar haline dönüşmüştür. Öğretmenlerin yeni ilköğretim programının hedeflerine uygun sınıf ortamları kurma çabası içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Esendemir (2011) çalışmasında, matematiksel problem çözme ve üst bilişsel düşünme becerisi üzerine hazırlanan bir mesleki gelişim programının, öğretmenlerin bilgi düzeylerinin gelişimi noktasında ne tür etkilere sahip olduğu ve öğretmen gelişiminin öğrencilerin problem çözme adımlarına ilişkin kavrayış ve farkındalıklarında nasıl yansımaları olduğunu incelemiştir. Araştırmasına Gaziantep ilinde görev yapan 15 sınıf ve 15 ilköğretim matematik öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin problem çözme aşamaları ve problem çözme stratejileri bilgilerinde, üst bilişsel düşünme becerisinin problem çözümedeki rolü ve önemi hakkındaki bilgi yapılarında önemli gelişimler görülmüştür. Öğrencilerin programın sunulmasının hemen öncesinde sadece % 6,8'i problem çözümlerin 4 aşamasından bahsedebilirken, programın sonrasında bu oran % 38,8'e çıkmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin sergilemiş oldukları bu gelişimde,

hazırlanan mesleki gelişim programının sahip olduğu özelliklerin belirleyici bir role sahip olduğu görülmüştür.

Süleymangil (2013), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimlerine olan katkısı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma 2011-2012 eğitim öğretim yılında nitel paradigma yaklaşımına uygun olarak yapılmıştır. Araştırma altı hafta sürmüş ve dört gönüllü sınıf öğretmeni katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırmacı, katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarabilmek için katılımcıların sınıf içi öğretim etkinlikleri bittikten sonra tuttıkları günlükleri yorumlamıştır. Araştırma sonucunda dört katılımcı sınıf öğretmeni sınıf içi etkinlikler geliştirme ve sınıflarında uygulama çalışmaları sayesinde mesleki olarak yeni şeyler öğrendiklerini, mesleki iletişimlerinin daha da arttığını ve moral ve isteklendirme açısından olumlu sonuçlar aldığını belirtmiştir. Dört katılımcı da sınıf içi öğretim çalışmalarına mesleki gelişim açısından olumlu bakmışlardır. Sınıf içi öğretim etkinliği geliştirme ve uygulama çalışmalarının öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirdiği, meslektaşlarıyla olan iletişimlerini artırdığı, moral ve motivasyonlarını artırdığı ve bunların tümü değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki olarak ilerleme kaydedebileceği yargısına varılmıştır.

Durmuş (2013), araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik görüşlerini betimlemek ve önerilerde bulunmak istemiştir. Farklı okullarda görev yapan, Manisa ilinin Kırkağaç ilçesinde çalışan 20 öğretmen ile bu güne kadar katıldıkları mesleki gelişim programlarının niteliğine ilişkin görüşlerini almak üzere, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının; planlama, içerik, uygulama ve katılım yönünden düzenlenmesi önerilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre uygulanmakta olan mesleki gelişim faaliyetlerinin içerik olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamadığı, bundan dolayı içeriğinin planlanmasında öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiği söylenebilir. Okul merkezli çağdaş mesleki gelişim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yapılmadığı ve bunların amaca uygun bir şekilde değerlendirilmediği; uzaktan eğitim ile yapılan mesleki

gelişim seminerlerinin yararlı olmadığı; hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin entelektüel gelişimini ve liderlik yönlerinin gelişimini sağlamadığı ortaya çıkmıştır.

### **2.5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Carpenter vd., (2000), hazırladıkları mesleki gelişim programında, öğretmenlerin kendi pedagojik yaklaşımlarının problemleri keşfetmelerini ve buna dönük olarak kendi yaklaşımlarını yeniden ele almalarına olanak tanımayı amaçlamıştır. Çalışmada öğretmenler önceden videoya alınmış, problemler üzerinde çalışmalarını izletilmiştir. Bu videolara dayalı olarak üç başlıkta tartışmalar yürütülmüştür: (a) ders kitabına bağlı kalınarak yürütülen derslerde öğrenciler neler öğreniyor? (b) öğrenciler okulda öğrenilen matematik problemlerin çözümüyle günlük hayattaki problemlerin çözümü arasında nasıl bir farklılık olduğunu düşünüyorlar? (c) problem çözmede doğru kabul edilen işlemlerle anlamlı öğrenme arasında nasıl bir fark vardır? Bununla beraber, öğretmenlere matematik problemlerini çözme etkinlikleri grup etkinlikleri olarak sunulmuştur. Çalışma sekiz ay boyunca (toplam eğitim süresi 150 saat) toplamda 10 ilköğretim öğretmeniyle sürdürülmüştür. Çalışma boyunca öğretmenlere yaz tatilinde bir haftalık eğitim verilmiş ve öğretmenlerin uygulama sınıfları yıl boyunca haftada bir olmak üzere gözlenerek öğretmenlere gerekli destek sunulmuştur. Ayrıca, ikişer saatlik toplamda dört kez odağı “öğrencilerin cebirsel problemleri çözme metotları” olan eğitimlere yer verilmiştir. Eğitimlerin sonunda, eğitim verilen 10 öğretmenin sınıflarındaki öğrencilerin başarısı ile eğitim verilmeyen 8 öğretmenin öğrencilerinin başarısı karşılaştırılmıştır. Dört işlem becerisi, anlamlı öğrenme, matematik hedefleri ve matematikte başarı sebeplerini ölçen testler uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre: Projeye dahil olan öğretmenlerin öğrencilerine, daha üst düzeyde anlamlı öğrenme gerçekleştirebildiği; anlamının ve işbirlikli çalışmanın önemine ilişkin daha güçlü inanışlara sahip oldukları; kendi çözüm metotlarını diğerlerinin metotlarıyla kıyaslamadıkları, rekabet ve zorluğu problemin dışında aramaya daha az önem verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin pedagojik inanışlarına dönük hazırlanan ankete verdikleri yanıtlar, projeye katılan öğretmenlerin

inanişlarının sosyal yapılandırıcılık bakış açısına daha yakın olduğunu ortaya koymuştur.

Cherubini vd., (2002) öğrenci motivasyonunun nasıl artırılacağı konusunda bir mesleki gelişim çalışması yapmışlardır. Bu çalışmasında ilköğretim ve orta öğretimden 36 farklı öğretmen katılmıştır. Çalışmada öğretmenler gruplara ayrılarak kendi tecrübe ve bilgilerini tartışmış, ellerinde bulunan mevcut bilgileri diğer arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Öğrencilerin motivasyonunu artırma yönündeki bu çalışması sonucunda; öğretmenlerin bu konudaki kabiliyet ve yeteneklerinin arttığı görülmüştür.

Amerika 'da, Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (National Center for Education Statistics) tarafından yapılan bir araştırmaya göre; mesleki gelişim etkinliklerinde en yaygın konu, eğitim programı ve performans standartlarıdır. Öğretmenlerin %83'ü öğretim yaptıkları alana ilişkin öğrenme imkânları oluşturulursa katılma istekliliği göstermektedir. ABD'de öğretmenlerin çoğu öğretimini yaptıkları alana ilişkin, iki gün (16 saat) ya da daha az süreli mesleki gelişim programına katıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin sadece %23'ü 33 saat veya daha fazla süren mesleki gelişim programına katıldıklarını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim programları eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Tüm öğretmenlerin katıldığı çalıştaylar ve konferansların yanı sıra, üniversitede öğretmenlikle ilgili programlara devam eden öğretmenler de vardır. Öğretmenler bu programlara, sertifika yenilemek veya daha üst düzey sertifika almak için katılmaktadır. Bunların yanı sıra, öğretmenler diğer okullara gözlem gezisi de yapmaktadırlar (Darling-Hammond, 2005).

Amerika'da öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması için 1984'te Eisenhower mesleki gelişim Programı (EMGP) geliştirilmiştir. Program, 1988 ve 1994'de İlköğretim ve Ortaöğretim Kanunu kapsamında yürütülmüştür. Eisenhower mesleki gelişim programı başlangıçta, matematik, fen bilgisi ve fen bilimleri öğretmenlerine odaklanmıştır. Ancak, 1999'da program, diğer alan öğretmenlerini de kapsayacak şekilde genişletilerek yeniden uygulanmıştır (Garet vd., 1999).

Amerika’da yapılan bir diğere araştırma sonucunda: Öğretmenlerin çoğunun her yıl mesleki gelişim etkinliklerinden birine katıldıkları, mesleki gelişim programlarının çoğunun, çok derinlemesine olmasa bile bir konu alanına odaklandığı, öğretmenlerin yaklaşık yarısının mesleki gelişim olanaklarından memnun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada, öğretmenlerin ek mesleki gelişim etkinliklerine katılmak için maddi destek alma eğiliminde oldukları görülmüştür. Mesleki gelişim programlarına katılım için maddi desteğin okuldan okula farklılıklar gösterdiği, çok az sayıda öğretmen ders planlarını hazırlamada meslektaşları ile işbirliği yaptığı belirlenmiştir. Stajyer öğretmenlerin, stajyerlik programlarına katılmaya oldukça istekli oldukları, ancak mentörlük ve diğere yüksek nitelikli stajyerlik programlarından yararlanma oranında farklılıklar gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır (Darling-Hammond, 2005).

OECD TALIS (2009) tarafından yapılan “Teaching And Learning International Survey” adlı araştırmaya göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmak için kullandıkları türlerin: Öğretimi geliştirici informal diyaloglar, kurslar ve çalıştaylar, mesleki gelişim literatürü okumak, eğitim konferans ve seminerlerine katılmak, mesleki gelişim iletişim ağı oluşturmak, bireysel ve işbirlikçi araştırmalar yapmak, mentörlük ve akran gözlemleri, başka okullara gözlem ziyaretleri yapma ve program yeterliliklerini artırma faaliyetleri olduğu belirlenmiştir. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında en çok kendilerini geliştirmek istedikleri alanların: Özel öğretim yöntemi, bilişim teknolojileri eğitimi, öğrenci davranış ve disiplin sorunları, öğretim yöntemleri, konu alanı bilgisi, öğrenci rehberliği olmuştur. Ayrıca performans standartları, ölçme ve değerlendirme, çok kültürlü öğretim, sınıf yönetimi ve son olarak okul yönetimi ve denetimi alanlarında da öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istedikleri görülmüştür. Araştırmada, ülkemizdeki öğretmenlerin diğere OECD ülkeleri öğretmenlerine göre daha az mesleki gelişim talep ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, nitel verilerin elde edildiği görüşmelerin yapılması, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

##### 3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden gömülü (grounded) teori ve teknikleri kullanılmıştır. Sistemik olarak uygulanan metotlarla toplanan ve analiz edilen verilerden oluşturulan, zaten var olanı betimleyen spesifik bir alan üzerine tümevarımsal bir teori geliştirmek için kullanılan genel metodolojiye gömülü (grounded) teori denir (Douglas, 2004).

Gömülü (grounded) teori yaklaşımı, Glaser ve Strauss'un (1967) sağlık bilimleri alanında yaptığı çalışmalardan ortaya çıkmıştır. Glaser ve Strauss sağlık alanında çalışan uzmanların, yaşamlarının son günlerini yaşayan hastalarla olan etkileşimleri konusunda çeşitli araştırmalar yapmışlar ve elde ettikleri verilerden yola çıkarak bu etkileşimin çeşitli boyutlarını ve sonuçlarını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalarda yeni kavramlara ve çalışanlarla hastalar arasındaki etkileşime ilişkin bir takım açıklamalara ulaşılmıştır. Yani veri temelinde açıklayıcı bir kuram ortaya konmuştur. Örneğin bu çalışmalarda yaşamlarının son evresinde olan hastaların geçirdiği duygusal evreler sırasıyla "reddetme", "kızgınlık", "kabul" ve "kendisiyle barışma" olarak açıklanmıştır. Bu evreler hastaların çoğunda gözlenmiş ve bu nedenle bu sürece ilişkin bir teori olma niteliği kazanmıştır. Glaser ve Starauss (1967)'un ortaya attıkları bu kavram araştırma sorusunun yanıtı olabilecek kavramların ve süreçlerin doyuma ulaştığı ana kadar veri toplamaya



devam edilmesini gerektiren bir örnekleme yaklaşımına işaret eder. Buna göre, görüşülen katılımcı sayısı değişebilir.

Gömülü (grounded) teori oluşturmaya kavramsallaştırmalar yaparak başlanır. Nitekim araştırmacının fenomeni anlamlandırıp, adlandırması gerekir. Bu şekilde araştırmacı benzer durumları, olayları ve nesnelere, ortak bir başlık veya sınıflandırma altında toplama imkânı bulabilir. Kavramsallaştırmalar tamamlandığında, araştırmacı bu kavramları daha soyut ve açıklayıcı başlıklar altında kategorilendirir. Bu kategorilendirmeler sayesinde daha sonra elde edilecek olan kavramları kategorilendirmek kolaylaşacaktır. (Strauss ve Corbin, 1998).

Gömülü (grounded) teoride araştırma sürecinde elde edilen veriler 3 aşamada kodlanır. Bunlar açık, eksnel ve seçici kodlama olarak üç aşama olarak aşağıda açıklanmıştır. Her aşamada araştırmacının da ne yaptığı açıklanmıştır.

**1. Aşama:** İlk aşama açık kodlamadır. Açık kodlama, bir yapboz üzerinde çalışmak gibidir. Birbirinden bağımsız kavramlar bir bilgi yığını olarak görülebilir. Açık kodlama yapmanın birkaç farklı yolu vardır. İlk yolu kelime-kelime analizdir. Bu kodlama şekli, verinin, sözcük grubu ve kelimelerin incelenmesini içerir. Bu yol kodlamanın en çok zaman alan ancak en üretici kısmıdır. Kelime kelime-kodlama yapma, özellikle çalışmaya başlarken önemlidir (Strauss ve Corbin, 1998).

Kodlamanın ikinci yolu; araştırmacının bütün bir cümleyi ya da paragrafı analiz etmesidir. Bir cümleyi ya da paragrafı kodlarken, analist “Bu cümleden ya da paragraftan çıkarılan ana fikir nedir?” diye sorabilir. O zaman ona bir isim verdikten sonra analist bu kavramla ilgili daha detaylı analiz yapabilir. Kodlama için bu yaklaşım her an kullanılabilir. Fakat özellikle araştırmacının farklı kategorileri varsa ve kodlamayı kesinlikle bunlara ilişkin yapmak istiyorsa, daha kullanışlı olur (Strauss ve Corbin, 1998).

Kodlamanın üçüncü bir yolu ise, tüm dokümanı dikkatle okuyup incelemek ve “Burada neler oluyor?” ve “Bu dokümanı daha önce kodladıklarımla aynı ya da farklı yapan nedir?” diye sormaktır. Bu soruların cevapları alınca; analist dokümana dönüp,

bu benzerlikler ve farklılıklar için daha kesin olarak kodlama yapabilir (Strauss ve Corbin, 1998).

**Tablo 12.** Açık Kodlama Örneği

Araştırmacı Kodlamaları	(Ö6) Numaralı Öğretmen İle Yapılan Görüşme Dökümü	Alan Öğretmeni Kodlamaları
Mesleki gelişim gereklidir	Araştırmacı: Hocam sizce mesleki gelişim gerekli midir?	Mesleki gelişim gerekli
Her şeyin değişmesi	(Ö6): Tabi ki gereklidir, sonuçta biz ve her şey değişiyor. Teknoloji değişiyor öğrenciler değişiyor sınıflarımız değişiyor yani hep aynı şekilde öğretmenlik devam ettirilemez. Bazen farklı yöntem teknik kullanıyoruz hep aynı yöntem ile devam edemeyiz. Farklı yöntem teknikler öğrenmemiz gerekiyor. Mesleki gelişim çalışmaları eğer düzgün yapılırsa çok güzel yöntem teknikler öğreniyoruz. İşte öğretmenler kendi aralarında işte ben bu konuyu anlatırken şöyle bir yöntem uyguladım demesi ondan farklı bir şey çıkarmamıza yarıyor. Bence gerekli onu düşünüyorum.	Değişim
Teknolojinin değişmesi		Teknolojinin değişmesi
Öğrencilerin değişmesi		Öğretmenlerin gelişmesi
Durağanlıktan kurtulmak		Yeni öğretim yöntemlerinin gereksinimi
Yeni yöntem-teknik kullanma ihtiyacı		Mesleki çalışmaların düzgün yapılması
Öğretmenler arası etkileşim		Öğretmenler arası etkileşim

İlk sütunda araştırmacının açık kodlamaları yer almaktadır. Orta sütunda (Ö6) numaralı katılımcı sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmenin yazıya dökülmüş hali yer almaktadır. En sağdaki sütunda ise “Eğitim Programları ve Öğretimi” yüksek lisans mezununu alan öğretmenin açık kodlamaları yer almaktadır. Araştırmacı her iki kişinin de yaptığı açık kodlamaları karşılaştırmış; uygun gördüklerini dikkate alarak ortak bir açık kodlama havuzu oluşturmuştur. Oluşturulan bu havuzdaki açık kodlamalar uzman görüşüne (Program Geliştirme Uzmanı) sunulmuş son halini almıştır.

**2. Aşama:** İkinci aşama eksensel kodlamadır. Eksensel kodlama, kategorileri, onların özellik ve boyutları doğrultusunda alt kategorileri ile ilişkilendirme hareketidir. Eksensel

kodlama sırasında araştırmacı, veri yap-bozunun parçalarını bir araya getirir. Her bir parçanın bütünü, açıklayıcı bir planda yer alır. Deneme yanımlar ile kategori ve alt kategoriler sınıflandırılır. Eksensel kodlamanın amacı, kategoriler arasında bağlantı kurmak ve kategorileri özellikleri ve boyutları açısından geliştirmeye devam etmek olduğu için, eksensel kodlama sırasında yazılan kısa notlar, bu amacı yansıtmalıdır. Bunlar, ne, ne zaman, nerede, kiminle, nasıl, ne sonuçlarla sorularının cevaplarını sunarlar (Strauss ve Corbin, 1998).

**Tablo 13.** Eksenel Kodlama Örneği

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kavramlar
Mesleki gelişim algısı	Değişime ayak uydurma	Öğrencilerin yenilenmesi
		Yenilenme ihtiyacı
		Çağm değişmesi
		Teknolojinin değişmesi
		Durağanlıktan kurtulmak
		Yeniliğe açık olmak
		Eğitim sisteminin değişmesi
	Yeniliklere uyum sağlama	
	Deneyim	Tecrübe
		Deneme yanılma
Çıktıya göre güncellenme		
Mesleki birikim		
Başka öğretmen kaynaklarını kullanma		
Tükenmişlik	İsteksizlik	
	Hevesli olmama	
	Mutsuzluk	
	Yorgunluk	
	Halsiz, bitkin olma	
	Ek iş yapma	

Eksenel kodlama örneği tablosu 3 sütundan oluşmaktadır. Soldaki ilk sütunda kategoriler, ortadaki sütunda alt kategoriler ve sağdaki sütunda ise kavramlar vardır. Kavramlar bir araya gelerek alt kategorileri oluşturmuş; alt kategoriler de bir araya gelerek kategorileri oluşturmuştur. Kategoriler oluşturulmadan önce uzman görüşüne (Program Geliştirme Uzmanı) sunulmuştur.

**3. Aşama:** Son aşama seçici kodlamadır. Açık kodlamada analist, kategori ve onların boyutsal değişiklik özelliklerini belirlemeye çalışır. Eksenel kodlamada, artık kategoriler belirlenmiş ve geliştirilerek belirli kategoriler altında toplanmıştır. Ancak bu durum teoriksel olarak ana kategorilerin tam olarak belirginleştiği anlamına gelmez. Seçici kodlamada, kategoriler tekrar gözden geçirilerek süreç odaklı boyutsal ve aşamalı özellikleri belirlenerek tekrar kategorilendirilir (Strauss ve Corbin, 1998).

Seçici kodlama, analizdeki son aşamayı temsil eder, bu da kavramların temel-ana bir kategori çevresinde uyum sağlanması, bütünleşmesi ve daha fazla gelişim ve düzeltme-arıtma-sadeleştirme ihtiyacı içinde olan kategorilerin doldurulmasıdır. Bu aşamada, kısa not ve şemalar, geliştirilen teori düşüncesinin derinliğini ve karmaşıklığını yansıtır (Strauss ve Corbin, 1998).

**Tablo 14.** Seçici Kodlama Örneği

Ana Kategori	Kategoriler
Gelişim süreci	İşbirlikli çalışma
	Seçme hakkı
	İçerik
	Aktif Katılım
	Sunum
	Fiziksel şartlar
	Tek yönlülük

Seçici kodlama örneği tablosu 2 sütundan oluşmaktadır. Soldaki sütunda ana kategori bulunurken; sağdaki sütunda ise kategoriler bulunmaktadır. Kategoriler boyutsal özellikleri ve süreç dikkate alınarak uzman görüşü (Program Geliştirme Uzmanı) eşliğinde tekrar düzenlenmiştir. Ana kategori bu düzenleme sonucunda oluşmuştur.

Örnek seçici kodlamada; araştırmacı tarafından ulaşılan “Gelişim süreci”, etkili mesleki gelişim modelinin ana kategorilerinden birisidir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 15.** Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Katılımcılar	Yaşı	Cinsiyeti	Hizmet Yılı	Eğitim Durumu	Çalıştığı Okul Adı
(Ö1)	39	Erkek	17	Lisans	Toki Ertuğrul Gazi İlkokulu
(Ö2)	38	Erkek	16	Lisans	Osman Zeki Üngör İlkokulu
(Ö3)	36	Erkek	13	Lisans	Osman Zeki Üngör İlkokulu
(Ö4)	33	Kadın	12	Lisans	İnönü İlkokulu
(Ö5)	55	Erkek	35	Lisans	İnönü İlkokulu
(Ö6)	45	Erkek	24	Lisans	Toki Ertuğrul Gazi İlkokulu
(Ö7)	33	Kadın	10	Lisans	Osman Zeki Üngör İlkokulu
(Ö8)	37	Erkek	15	Lisans	İnönü İlkokulu
(Ö9)	32	Kadın	9	Lisans	Yeşilyuva İlkokulu
(Ö10)	29	Erkek	7	Yüksek Lisans	Toki Ertuğrul Gazi İlkokulu
(Ö11)	29	Kadın	7	Lisans	Osman Zeki Üngör İlkokulu
(Ö12)	46	Erkek	23	Lisans	Yeni Mahalle İlkokulu
(Ö13)	34	Erkek	13	Lisans	Yeni Mahalle İlkokulu
(Ö14)	38	Kadın	15	Lisans	Toki Ertuğrul Gazi İlkokulu
(Ö15)	39	Erkek	17	Lisans	Taştepe İlkokulu
(Ö16)	50	Erkek	28	Lisans	Yeni Mahalle İlkokulu
(Ö17)	34	Erkek	13	Lisans	Taştepe İlkokulu
(Ö18)	36	Erkek	14	Lisans	Yeni Mahalle İlkokulu
(ÖÖ1)	27	Kadın	5	Yüksek Lisans	İstanbul Bilim Koleji
(ÖÖ2)	32	Erkek	11	Lisans	İstanbul Bilim Koleji

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde çalışan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubundan 18 öğretmen resmi okullardan; 2 öğretmen ise özel okullardan seçilmiştir. Öğretmenlerden 6 tanesi kadın, 14 tanesi ise erkek öğretmendir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların hizmet yılları 5 yıl ile 35 yıl arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 18 tanesi lisans mezunu, 2 tanesi ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcılar 7 farklı okulda görev yapmaktadır. Katılımcıların yaşları 27 yaş ile 55 yaş arasında değişmektedir. Grounded (gömülü) teori tekniği kullanıldığı için katılımcıların sayısı belirlenirken bir sınır konulmamıştır. Verilerin artık birbirini tekrar etmeye başladığı, doyuma ulaştığı düşünüldüğü ana kadar görüşmelere devam edilmiştir (Strauss ve Corbin,1998).

Çalışma grubu seçilirken; araştırmanın problemine taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtabilmek için amaçlı örnekleme (Purposive Sampling) yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı (yargısal) örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balci, 2011). Maksimum örneklem oluşturmada amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Çalışma grubu seçilirken yaş, kıdem, cinsiyet, çalışılan kurum türü (resmi, özel), mezuniyet derecesi (lisans, yüksek lisans) ve okulun sosyoekonomik durumu dikkate alınmıştır. Ayrıca araştırmaya kaynaklık edebileceği düşünülen kişiler öncelikli olarak seçilmiştir.

Yapılan görüşmelerde, kişisel görüşlerinden çok düz ve basit cevaplar veren öğretmenler ile görüşmelerin kayıt altına alınmasından rahatsız olan öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Öğretmenlerin kendilerine güvenmemeleri düz ve basit cevaplar vermelerine sebebiyet vermiş olabilir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır (bkz. Ek-1). Araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik en uygun veri

toplama aracının görüşme olduğu düşünölmüştür. Zira görüşme; önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtıama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Strauss ve Corbin,1998; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

Asıl görüşmelere başlamadan önce bazı deneme görüşmeler yapılmıştır. 6 sınıf öğretmeni ile ortalama 15'şer dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Deneme görüşmelerindeki sorular, literatür taranıp uzman görüşüne (Program Geliştirme Uzmanı) sunulduktan sonra hazırlanmıştır. Görüşme sorularının, katılımcıların zihinlerinde aynı manayı çağrıştırdığı; araştırılmak istenen olguyu açık olarak ifade edebildiği zamana kadar ön görüşmelere devam edilmiştir.

Gömölü (grounded) teori temellerine uygun olarak şekillenen görüşme soruları sınıf öğretmenlerine sorulmuştur. Görüşmeler bu sorular üzerinden (bkz. Ek-1) yürütölmüştür. Görüşmeler bir sohbet ortamı havası verilerek yapılmıştır. Görüşme yapılan kişinin kendini rahat hissetmesi açısından görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmadan önce kendi onayına sunulmuş ve görüşme dökümlerinde istemedikleri bölümün çıkartılabileceği teminatı verilmiştir. Bu teminata rağmen görüşme yapmada isteksizlik gösteren öğretmenler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma için kişisel görüşlerin önemine vurgu yapılarak samimi ve rahat soru cevaplama ortamı oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmeler öğretmenlerden önceden randevu alınarak ders dışı zamanlarda gerçekleşmiştir.



**Tablo 16.** Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Kayıt Süresi (Dakika)	Kelime Sayısı
(Ö1)	27	1748
(Ö2)	15	1048
(Ö3)	15	1413
(Ö4)	15	1003
(Ö5)	10	562
(Ö6)	17	1223
(Ö7)	18	1227
(Ö8)	20	1678
(Ö9)	18	1187
(Ö10)	32	1987
(Ö11)	21	1508
(Ö12)	48	3068
(Ö13)	41	810
(Ö14)	17	1217
(Ö15)	15	1339
(Ö16)	13	875
(Ö17)	14	1213
(Ö18)	19	1147
(ÖÖ1)	15	1190
(ÖÖ2)	15	915
<b>Toplam</b>	<b>405 dakika</b>	<b>26208 kelime</b>

Yapılan görüşmeleri gösteren tablo 3 sütundan oluşmaktadır. Soldaki sütun katılımcı öğretmenleri, ortadaki sütun yapılan görüşmelerin dakika olarak süresini, sağdaki sütun ise görüşmelerin yazıya dökülmüş hallerindeki mevcut kelime sayısını göstermektedir. Görüşmeler ortalama 20'şer dakika sürmüştür. Ortalama görüşme başına ise 1300 kelime düşmektedir. Görüşmenin kısa olması olumsuz bir durum içermemektedir. Zira katılımcılar eğer cevaplaması istenilen sorulara net yanıtlar vermişse, görüşme daha fazla uzatılmamıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya kaynaklık edecek verilerin toplanmasına 2013 Mart ayında başlanmış ve 2013 Aralık ayına kadar devam edilmiştir. Görüşmeler önceden randevu alınarak katılımcı öğretmenin müsait olduğu zamanlarda yapılmıştır. Görüşmeler ders dışı zamanlarda öğretmenler odası ya da toplantı odalarında yapılmıştır. Araştırmacının da bir sınıf öğretmeni olması ve aynı ilçede görev yapıyor olması katılımcılara özgüven telkin etmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler uzman görüşüne (Program Geliştirme Uzmanı) başvurularak sürekli değerlendirmelere tabi tutulmuştur. İlk görüşme yapıldıktan sonra yazıya geçirilerek analiz edilmiş bir sonraki görüşme soruları tekrar gözden geçirilerek güncellenmiştir. Veri toplama basamakları:

- 1. Basamak:** Uzman görüşüne, alan yazınına ve araştırma problemine uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının katılımcı öğretmene uygulanması,
- 2. Basamak:** Görüşme sonrasında verilerin hemen analiz edilmesi ve bir sonraki görüşmeciye önceki analiz sonuçları ile geliştirilmiş görüşme sorularının uygulanması,
- 3. Basamak:** Sürekli karşılaştırmalı analizlerle elde edilen verilerin, kendini sürekli tekrar edene kadar ya da bir doyuma ulaşana kadar görüşmelere devam edilmesi olmak üzere 3 tanedir.

Gömülü (grounded) teorisinin aşamalarının ayrıca belirtildiği daha önceki bölüme uygun olarak çalışmalara devam edilmiştir. Karşılaştırmalı analiz ile her yapılan görüşme sonrasında veriler önceki görüşme analizleri ile birleştirilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

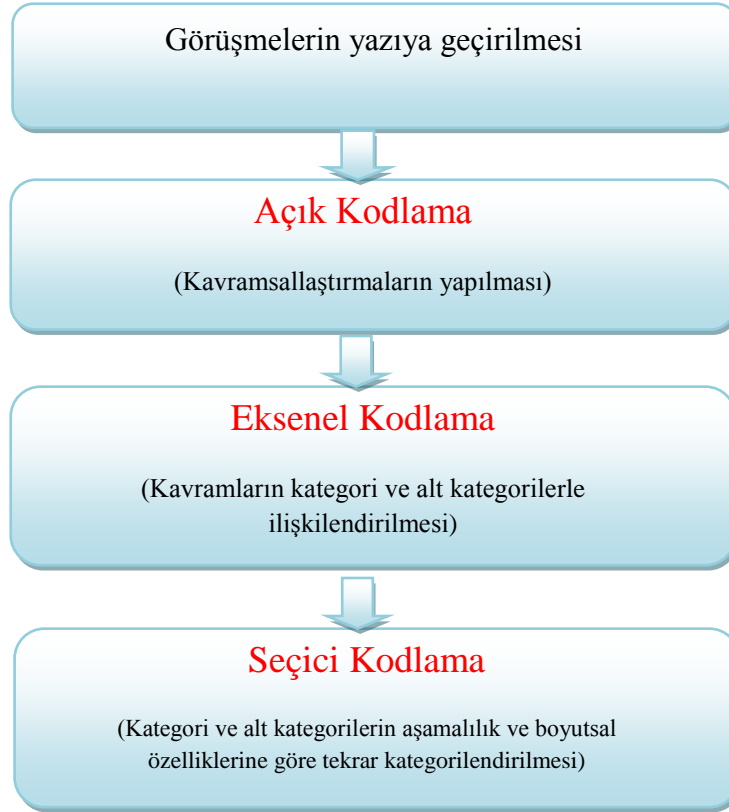
Veriler, nitel desen anlayışı doğrultusunda gömülü (grounded) teori ile analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesi 3 adımda sağlanmıştır. Bu adımlar:

- 1. Açık Kodlama:** Verilerin analizine başlandığı ilk aşamadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler yazıya geçirilmiştir.

Araştırmacı, kelime, cümle ve paragraflardan çıkardığı kavramları kısa-kısa not etmiştir (Strauss ve Corbin, 1998). Tüm veriler bu şekilde analiz edilip kodlamalar yapıldığında; kavramlar arasındaki boyutsal ilişki yavaş-yavaş belirginleşmiştir. Her doküman incelenirken daha önceki doküman ile olan benzerlikleri ve farklıları düşünülerek, ortaya çıkan kavramlar daha isabetli kodlanmıştır. Elde edilen tüm kodlamalar uzman görüşü ile tekrar gözden geçirilerek düzeltmeler yapılmıştır.

2. **Eksenel Kodlama:** Bu aşamada elde edilmiş olan kodlamalar düzenlenmiştir. Kodlamalar boyutsal ilişkilerine göre alt kategori ve kategorilere ayrılmıştır. Her bir kodlama kendine uygun olan kategori altına yazılmıştır. Deneme-yanımlar sonucunda kategoriler belirgin hale gelmeye başlamıştır (Strauss ve Corbin, 1998). Bu alt kategori ve kategoriler uzman görüşü alındıktan sonra, üzerinde düzeltmeler yapılmıştır.
3. **Seçici Kodlama:** Seçici kodlamada, kategoriler tekrar gözden geçirilerek süreç odaklı boyutsal ve aşamalı özellikleri belirlenerek tekrar kategorilendirilmiştir (Strauss ve Corbin, 1998). Daha önce belirlenen kategoriler olgunlaştırılarak ana kategorilere ulaşılmıştır.

**Şekil 1.** Açık, Eksenel ve Seçici Kodlama Süreci



Açık, eksenel ve seçici kodlama sürecinin ilk aşaması; katılımcılar ile yapılan görüşmelerin yazıya geçilmesidir. Yazıya geçirilen görüşmeler açık kodlama ile kavramsallaştırılmıştır. Kavramsallaştırma yapıldıktan sonra elde edilen kavramlar; eksenel kodlama ile ilgili alt kategori ve kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar; birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlere ait bulgularda ayrıntılı olarak sunulmuştur. Seçici kodlamada ise ulaşılan alt kategori ve kategoriler aşamalılık ve boyutsal özelliklerine göre tekrar sınıflandırılarak ana kategorilere ulaşılmıştır. Ana kategoriler ile şekillenen mesleki gelişim modeli, dördüncü alt problemde sunulmuştur.

### **3.6.Geçerlik Çalışmaları**

Veri toplama süreci, verilerin analizi ve verilerin yorumlama sürecinin tutarlı olması bir araştırmanın geçerliğini artıran etkenlerdendir. Araştırma sonuçlarının başka durumları yansıtabilirliği ve başka durumlara uygulanabilirliği geçerliliği artırır (Ekiz,

2009). Geçerlik aynı yapının alternatif ölçümleri arasındaki uyuşma ile değerlendirilir (Judd ve diğerleri, 1991; aktr. Balcı, 2011). Ayrıca araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenebilmesi araştırmanın geçerliğini artırır. Bu da ancak araştırmanın tüm aşamalarının ayrıntılı bir şekilde açıklanması ile olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bölümde araştırmanın geçerliğini artırmak için aşağıdaki uygulamalar yapılmıştır.

1. Araştırma bulguları ile verilerin elde edildiği ortam arasında anlamlı bir bütünlük sağlanmıştır. Verilerin elde edildiği ortama yabancı olmayan hatta bu ortamın bir üyesi, doğal bir gözlemcisi olan araştırmacı, bu bütünlüğün sağlanmasında etkili olmuştur.
2. Elde edilen bulguların kendi içlerinde anlamlı ve tutarlı olabilmesi için sürekli karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Bu sayede ortaya çıkan kavramlar, anlamlı bir bütün oluşturmuştur.
3. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler yazıya geçirilerek katılımcıya sunulmuştur. Beyanları eğer ifade etmek istediği olguyu tam olarak açıklamıyorsa düzeltilmesi istenmiştir. Yanlış beyan ettiğini düşündüğü ya da kullanılmasını istemediği bölümler araştırmadan çıkarılmıştır. Bu şekilde açık olmayan olgular ve olaylar daha net betimlenebilmiştir.
4. Araştırmaya katılanlara daha önceki katılımcılar ile yapılan görüşmelerden ve bulgularından bahsedilmiştir. Başka katılımcılardan elde edilen bulguların gerçekçi olup-olmadığı sorulmuş ve gerçekçi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Elde edilen araştırma bulgularının genelleme ve tahmin yapabilme kabiliyetinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu teyit edebilmek için yapılan diğer çalışmalardan atıflara ve benzer bulgulara yer verilmiştir.
6. Katılımcıların özellikleri başka araştırmalar ile karşılaştırma yapılabilmesi amacı ile ayrıntılı olarak tanımlanmaya çalışılmıştır.

7. Seçilen katılımcıların oluşturduğu örneklemin genellemeyi sağlayabilmesi açısından; devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin yanı sıra özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinden de katılımcılar, araştırmaya dâhil edilmiştir.
8. Elde edilen bulguların, açık ve net olarak ifade edilmek istenen manayı yansıttığını teyit edebilmek adına, bulgular bölümünde aynen alıntılara yer verilmiştir.
9. Görüşmelerin 9 aylık süreye yayılarak yapılması; muhtemel kavram yanılgılarının önlenmesinde ve araştırmacı kaynaklı hataların önüne geçmede bir takım avantajlar sağlamıştır.
10. Araştırma verileri analiz edilirken başka bir yüksek lisans öğrencisinden yardım alınmıştır. Birbirinden bağımsız olarak yapılan analizler birleştirilerek ortak kodlamalar dikkate alınmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilmiştir. Araştırma verilerinin temalarının oluşturulmasında ve elde edilen verilerin yorumlanmasında uzman incelemesine başvurulmuştur. Uzman geri bildirimlerine göre araştırma verileri ve yeniden düzenlenmiştir. Bu geri bildirim ve düzenlemeler kısa bir zaman periyodunda değil tüm veri analiz sürecini içine alan belirli sıklıklarla gerçekleşmiştir.

### **3.7.Güvenirlilik Çalışmaları**

Bir araştırmanın bulgularının gerçeği yansıtıp yansıtmadığı, yansıtıyorsa yansıtma derecesi, aynı zamanda araştırmanın farklı zamanlarda ve mekânlarda da yapıldığında benzer sonuçlar vermesi güvenilirliğini belirleyen faktörlerdir (Ekiz, 2009). İki ya da daha çok bağımsız gözlemcinin aynı obje ya da bireyi değerlendirmesindeki uyuşma arttıkça araştırmanın güvenilirliği de artar (Balcı, 2011). Ayrıca birden fazla araştırmacının aynı zaman diliminde aynı olayı aynı biçimde ölçmesi o araştırmanın güvenilirliğini sağlayan

etkenlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için aşağıdaki uygulamalar yapılmıştır.

1. Araştırmada kullanılan yöntem ve aşamaları, ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.
2. Veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında neler yapıldığı; araştırmanın ilgili bölümünde ayrıntılı olarak belirtilmiştir.
3. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar, bulgular ile ilişkilendirilerek sunulmuştur.
4. İzlenen yöntem, örneklem seçimi, görüşme ve görüşme kayıtlarının kapsamı ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.
5. Araştırmacıdan kaynaklanan bireysel varsayım ve önyargıların önüne geçilebilmesi için en az iki uzman görüşüne (Alan öğretmeni ve Program Geliştirme Uzmanı) başvurulmuştur.
6. Araştırma içerisinde farklı görüş ve alternatif açıklamalara yer verilmiş ve önemsenilmiştir.
7. Araştırma süreci boyunca elde edilen ham veriler başka kişiler tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için eğitim programları ve öğretimi yüksek lisans mezunu bir alan öğretmeninden görüşmeleri kodlaması istenmiştir. Araştırmacının ve alan öğretmenin yaptığı iki analiz arasındaki tutarlılık değeri, güvenilirlik katsayısı olarak alınmıştır (Miles ve Huberman; aktr. Ünal, 2013).

**Tablo 17.** Analizlerin Karşılaştırılması

Katılımcı Öğretmenler	Araştırmacıya Ait Kavram Sayısı	Alan Öğretmenine Ait Kavram Sayısı	Görüş Birliğine Varılan Kavramlar	Görüş Ayrılığı Olan Kavramlar
Ö1	98	92	92	6
Ö2	91	76	76	15
Ö3	45	43	42	3
Ö4	58	53	53	5
Ö5	54	48	48	6
Ö6	51	51	47	4
Ö7	42	41	38	4
Toplam: 7	439	404	396	43

Analiz sürecinde yapılan kodlamalardan üçte birinin bir uzman görüşüne sunulmasının; güvenilirliği artırdığı düşünülmektedir (Miles ve Huberman, 1994; aktr. Ünal, 2013). Bu amaçla 20 katılımcı öğretmenden 7 tanesine ait kodlamaların *görüş birliği* ve *görüş ayrılığı* sayıları tespit edilmiş ve kodlama güvenilirliği aşağıdaki formül ile hesaplanmıştır:

---


$$\text{Güvenirlilik} = X / Y$$

X= Görüş birliğine varılan kavramlar

Y= Görüş birliğine varılan kavramlar + görüş ayrılığı olan kavramlar

$$\text{Güvenirlilik} = 396 / 439 = 0,9020$$


---



Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2009; aktr. nal, 2013). Bu bağlamda araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada yapılan görüşmelerin dökümleri ayrıntılı olarak birkaç defa okunmuştur. Araştırma verilerinin yorumlanmasında, araştırmacıdan kaynaklanabilecek n yargıların önüne geçebilmek için sürekli olarak ilgili alan yazını gözden geçirilmiş ve program geliştirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen kodların, kategori ve ana kategorilere yerleştirilmesi de yine aynı süreçlere tabi tutulmuştur. Araştırmadaki görüşmeler sırasında öğretmenlerin izinleriyle alınan ses kayıtları ve bu kayıtların yazıya döküldüğü belgeler, gerektiğinde bir inceleme sürecine tabi tutulması amacıyla saklanmıştır.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma verilerinin gömülü (grounded) teori ile analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü alt problem durumlarından elde edilen veriler gömülü (grounded) teori doğrultusunda açık ve aksel kodlama ile analiz edilmiştir. Dördüncü alt probleme yönelik bulgularda ise seçici kodlama yapılarak bir kuram oluşturulmuştur.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmanı birinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerden elde edilen veriler gömülü (grounded) teori doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda: Değişime ayak uydurma, deneyim ve tükenmişlik alt kategorilerine ulaşılmıştır.

**Tablo 18.** Birinci alt probleme ait kategori ve alt kategoriler

Kategoriler	Alt Kategoriler
Mesleki gelişim algısı	Değişime ayak uydurma
	Deneyim
	Tükenmişlik

Tabloda, sol sütunda sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim kavramına ilişkin görüşleri kategorisi vardır. Sağdaki sütunda ise bu kategoriye ait: Değişime ayak uydurma, deneyim ve tükenmişlik alt kategorileri bulunmaktadır.

#### 4.1.1. Değişime Ayak Uydurma

**Tablo 19.** Değişime Ayak Uydurma Alt Kategorisi ve Kavramları

Alt Kategori	Kavramlar
Değişime ayak uydurma	Neslin değişmesi
	Yenilenme ihtiyacı
	Çağın değişmesi
	Teknolojik gelişmelere ayak uydurma
	Eğitim sisteminin değişmesi
	Tecrübeli öğretmen olabilme
	Öğretim durumları ihtiyaçlarını karşılayabilme
	Monotonluktan kurtulma

Değişime ayak uydurma alt kategorisi altında: Neslin değişmesi, yenilenme ihtiyacı, çağın değişmesi, teknolojik gelişmelere ayak uydurma, eğitim sisteminin değişmesi, tecrübeli öğretmen olabilme, öğretim durumları ihtiyaçlarını karşılayabilme ve monotonluktan kurtulma kavramlarına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, mesleki gelişim kavramı hakkında görüşlerini beyan ederken değişime ayak uydurma zorunluluğu üzerine sürekli atıflarda bulunmuşlardır. Neslin değişmesi yani öğrencilerin yerlerine sürekli yeni kuşakların gelmesi onlarda mesleki gelişim yapma ihtiyacı hissettirmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramına yönelik neslin değişmesi ile alakalı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Çocuklar yenilendikçe geliştikçe bizim de kendimizi yenilememiz geliştirmemiz gerekiyor diye düşünüyorum.” (Ö3)*

*“...zaman değişiyor zaman değiştiğinde çocuğun algısı değişiyor. Çocuğun algısı değiştiğinde senin ona hitabın araç gereci kullanman yeni metotlar üretmen olduğu gibi değişir.” (Ö6)*

*“...sonuçta biz ve her şey değişiyor. Teknoloji değişiyor öğrenciler değişiyor sınıflarımız değişiyor yani hep aynı şekilde öğretmenlik devam ettirilemez. Bazen farklı yöntem teknik kullanıyoruz hep aynı yöntem ile devam edemeyiz.” (Ö4)*

Öğretmenlerin mesleki gelişim algılarında, çocukların yani neslin değişmesi önemli bir yer tutmaktadır. Sürekli değişen bir nesil karşısında kendilerini geliştirme ihtiyacı içerisinde hissediyor olabilirler.

Bir diğer kavram ise yenilenme ihtiyacıdır. Bu kavrama ilişkin öğretmen görüşleri şunlardır:

*“...ya gelişme lazım ki hem çağı takip edebilesin, geride kalırsanız çok bir yere varamazsınız gibime geliyor. Zaman değişiyor imkânlar değişiyor. Siz de değişmeli gelişmelisiniz ki olumlu yönde değişmelisiniz ki zamanı takip edebilirsiniz ayak uydurabilirsiniz. Birçok sorunu çözebilirsiniz geride kalırsak çözemeyiz.” (Ö7)*

Öğretmenler, imkânların sürekli bir değişim içerisinde olduklarını beyan etmişlerdir. Sürekli değişen bu kavramlar yüzünden geride kalmamak, yetersiz olmamak için kendilerini sürekli bir yenilenme ve gelişme ihtiyacı içerisinde hissediyor olabilirler.

Çağın değişmesi, öğretmenlerin değişime ayak uydurması gerekliliğini belirten diğer bir kavramdır. Bu kavrama ilişkin öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Öğretmenin tabi ki sürekli kendisini güncel tutması, yeniliklere açık tutması gerekiyor. Kendisini geliştirmesi gerekiyor yani bu anlamda, sürekli.” (Ö18)*

*“Öğretmen olarak sürekli kendimizi yenilememiz gerekiyor çağın gereklerini karşılamak diye bir şey var.” (Ö8)*

Görüldüğü gibi öğretmen çağın gerekliliklerini karşılayabilmek için kendisini yenileme ihtiyacı içerisinde. Ayrıca:

*“Ben 2001 yılında üniversiteden mezun oldum. O zaman ki mantığımla şimdi devam ettiremem. Çağ değiştiği için gelen nesil de değişiyor. Yeni bilgiler teknolojiler ekleniyor. Bunlar eklenirken senin de kapalı olmaman gerekiyor. Takip etmen gerekiyor ve kendini yenilemen gerekiyor.” (Ö12)*

Yukarıdaki öğretmen beyanına bakıldığında: Hizmet öncesi eğitim ile edinilmiş bilgilerin zamanla işlevselliğinin yitirildiği öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Yeni bilgi ve teknolojiler eklendikçe değişime ayak uydurma zorunluluğu hissediyor olabilir.

Teknolojik gelişmelere ayak uydurma öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer kavramdır. Bu kavrama ilişkin görüşler şunlardır:

*“...gün geçtikçe her şey değişiyor ve gelişiyor özellikle teknolojik anlamda ve gelişime ayak uydurmak anlamında.” (Ö3)*

*“Basit örnek vereyim bizim çocukluğumuzda kullandığımız araç gereçleri şimdi kullanamıyoruz. 3 yaşındaki çocuk elektronik araç kullanabiliyor demek ki ona göre değişmek lazım.” (Ö01)*

*“...eğitim değişken bir şey, teknoloji değişiyor yeni eğitim öğretim yöntemleri oluşturuluyor, değişken bir şey sabit bir şey olmadığı için eğitim mesleki gelişim gerekli. Mesela, günümüzde internet, bilgisayar, teknolojik aletler bu konuda da ekstra eğitimler alması gerekiyor bence.” (Ö17)*

Öğretmenler teknolojinin sürekli değiştiği görüşü içerisindeyler. Teknoloji sürekli değiştiği için kendilerini de değişim ihtiyacı içerisinde hissediyor olabilirler. Teknolojik materyallerin kullanımını öğrenme ve bunu sınıfta kullanabilme bu sebeplerden birisi olabilir. Bir diğeri ise çocukların bu tip yeniliklere çok hızlı uyum sağlaması yüzünden, öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimin azalacağı endişesi yatıyor olabilir.

Eğitim sistemlerinin değişmesi öğretmenlerde değişime ayak uydurma algısı oluşturuyor olabilir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şu şekilde olmuştur:

*“İşte eğitim öğretim sistemi değiştiği zaman, değişiklikler konusunda bilgilendirilmek üzere bir takım faydaları olabiliyor.” (Ö5)*

*“...günümüzdeki eğitim sistemi olsun günden güne değişiyor. Mecburen öğretmenin de kendini yenilemesi lazım. Hep yerimizde durduğumuz zaman öğrenciler bizim kafamızda yetişmeye başlıyor bu sefer.” (Ö11)*

*“Sürekli değişen eğitim programları var. Bu eğitim programlarına dönük bir eğitimi alınmıyor üniversitede, değişen eğitim programlarına yönelik bir eğitim alınmıyor.” (Ö13)*

Öğretmenler değişen programlar yüzünden kendilerini bu değişimlere ayak uydurma zorunluluğu içerisinde hissediyor olabilirler. Bu ayak uydurma sadece yenilenen öğretim programlarını öğrenmek olabileceği gibi mevcut program bilgileri üzerinde düzenlemeler yapma şeklinde de olabilir. Ayrıca başka bir öğretmen görüşünde:

*“...işte yeni getirilen uygulamalar, değişen eğitim programları işte mesela ben mezun olduğumda şimdiki eğitim programı yoktu. Bambaşka bir eğitim sistemi ile göreve başladık iki yıl sonra şimdi bu eğitim sistemine dönük herhangi bir bilgilendirme olmadı.” (Ö15)*

Şeklindeki açıklamasına bakarsak: Öğretmenlere değişen programların gerekliliklerine ilişkin destek verilmediği ya da geliştirilen programların öğretmenlere

tam olarak ulaştırılarak bilgilendirme yapılamadığı sonucuna ulaşılabilir. Bunun sonucunda öğretmenler değişen öğretim programlarına ve eğitim sistemlerine ayak uydurma zorunluluğu hissediyor olabilir.

Tecrübeli öğretmen olabilme düşüncesi, değişime ayak uydurma ihtiyacına ilişkin bir diğer kavramdır. Bu kavrama ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“...biz üniversiteden çıktığımız zaman bize origami öğretilmedi. Bize bitişik yazı gibi bir ders verilmedi. Ee biz sonradan bunların yolunu yöntemini öğretmeyi sonradan öğrendik.” (Ö12)*

*“Üniversite hayatında öğretmenlikle ilgili teorik bilgi veriliyor ama mesleğin inceliklerini ayrıntılarını tecrübe kazanma açısından göreve başladıktan sonra öğreniyoruz ve bu görevi yapma sürecinde bu mesleki gelişim için verilen eğitimler seminerler bence çok önemli.” (Ö14)*

Açıklamalara bakıldığında öğretmenler, hizmet öncesi dönemlerde edindikleri bilgilerin yetersiz olduklarını düşündükleri söylenebilir. Hizmet içi eğitimler ve bireysel girişimler, deneyimler sonucunda tecrübe sahibi olarak kendilerini geliştirmektedirler.

Ancak bir öğretmenin hizmet içi dönemde ihtiyaç duyduğu tüm bilgi, beceri ve donanımının hizmet öncesi eğitimde edinmesi-edindirilmesi beklenemez. Tüm farklılık ve ihtiyaçlara uygun bir hizmet öncesi eğitim yapılamayacağı veya zaman yetmeyeceği kuvvetle muhtemeldir. Belki de öğretmenlere kazandırılacak olan mesleki gelişim edinme düşüncesi, hangi farklı durum olursa olsun uyum sağlama yeteneği ile bu sorun aşılabılır.

Öğretim durumları ihtiyaçlarını karşılayabilmeye ilişkin öğretmen görüşleri şunlardır:

*“...zaman değişiyor zaman değiştiğinde çocuğun algısı değişiyor. Çocuğun algısı değiştiğinde senin ona hitabın araç gereci kullanman yeni metotlar üretmen olduğu gibi değişir.” (Ö6)*

*“...sonuçta biz ve her şey değişiyor. Teknoloji değişiyor öğrenciler değişiyor sınıflarımız değişiyor yani hep aynı şekilde öğretmenlik devam ettirilemez. Bazen farklı yöntem teknik kullanıyoruz hep aynı yöntem ile devam edemeyiz.” (Ö4)*

Öğretmenler öğretim durumları ihtiyaçlarının sürekli değişim içerisinde olduklarını beyan etmişlerdir. Bu değişime ayak uydurabilmek için kendilerini mesleki gelişim zorunluluğu içerisinde hissediyor olabilirler.

Monotonluktan kurtulma ihtiyacına ilişkin öğretmen görüşleri şu şekilde olmuştur:

*“Yani aynı şeyleri sürekli tekrar edip aynı tarzda ilerlemek yerine çağımızı takip edip günümüzün bilgi dünyasını özümseyip bunu meslekle nasıl bağdaştırırım düşüncesiyle hareket etmektir bence.” (Ö10)*

*“...belli bir zaman geçtikten sonra bir monotonluk başlıyor dersleri anlatırken artık tekdüzelğe giriyorsunuz. Bu tekdüzelik hem öğrencileri hem sizi sıkıyor. Böyle biraz kendinize güvendiğiniz zaman yeni gelişmeleri takip etmemeye başlıyorsunuz.” (Ö02)*

Öğretmenler sürekli aynı bilgilerle öğretmeliğe devam ettiklerinde kendilerini monotonlaşmış hissediyor olabilir. Meslekte yıllar geçtikçe sıkılmaya başlıyor olabilirler. Bu durum öğrencilerini de etkiliyor olabilir. Öğretmenler bu durumu aşabilmek için mesleki gelişim yapma yolunu tercih ediyor olabilirler.



#### 4.1.2. Deneyim

**Tablo 20.** Deneyim Alt Kategorisi ve Kavramları

Alt Kategorisi	Kavramlar
Deneyim	Bilgi/beceri birikimi
	Deneme yanılma
	İşbaşında gelişim
	Yaşayarak öğrenme

Deneyim alt kategorisi altında: Bilgi/beceri birikimi, deneme yanılma, işbaşında gelişim ve yaşayarak öğrenme kavramlarına ulaşılmıştır. Aşağıda bu kavramlara ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenler mesleki gelişim edinirken amaçlarından bir tanesinin bilgi/beceri birikimi kazanmak olduğunu beyan etmişlerdir:

*“...mesleki gelişim deyince meslekte, hem çocuklara öğrencilere hem de kendime faydası olabilecek yeni beceriler kazanmak geliyor.” (Ö12)*

*“...hedef, öğrenci, öğrenciye verilmesi gereken davranışları kazandırmak. Bunun için bu davranışları kazandırmada öğretmenin tecrübeli olması gerekir. Bilgi birikiminin olması gerekir.” (Ö1)*

*“Vasıflı öğretmen, mesleğiyle ilgili bilgi birikimi edinmiş, meslekle ilgili profesyonelce yaklaşımda bulunan, bilgi birikimi elde etmiş öğretmen geliyor aklıma. Tecrübeli öğretmen yani.” (Ö1)*

*“...mesleki gelişim deyince, meslekte hem çocuklara öğrencilere hem de kendime faydası olabilecek yeni beceriler kazanmak geliyor.” (Ö15)*

Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bilgi/beceri birikimi edinmeleri gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Daha iyi bir öğretmen olabilmek için bilgi/beceri birikimine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğretmenler, mesleki gelişim edinmenin bir yolunun da iş başında gerçekleştiği yönünde fikir beyan etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüşler şu şekilde olmuştur:

*“...biz üniversiteden mezun olunca ne ile karşılaşacağımızı bilmeden mezun oluyor biz sonra görev başında yetişiyoruz. Mecburen mesleki gelişim gerekiyor.” (Ö11)*

Öğretmenlerin bilgi/beceri birikimi edinme ile ilgili bir diğer durum ise mesleğe ilk başladıklarında yeterli bilgi/beceri birikimine sahip olmadıkları yönündedir:

*“Şimdi ben geriye dönüp baktığımda 17 yılda yaşadığımız tecrübeler işte sınıfta karşılaştığımız durumlar öğrencilerle birebir ilişkiler ondan sonra o karşılaştığımız sorunları çözerken edindiğimiz tecrübeler falan onlar birikim oldu.” (Ö2)*

*“Şöyle ki, asıl bizim mesleği öğrenme aşaması öğretmenlerde özellikle göreve başladıktan sonra yani üniversite hayatında öğretmenlikle ilgili teorik bilgi veriliyor ama mesleğin inceliklerini ayrıntılarını tecrübe kazanma açısından göreve başladıktan sonra öğreniyoruz.” (Ö17)*

Öğretmenleri mesleki gelişim yapmaya zorlayan sebeplerden bir tanesinin bilgi/beceri birikimi yetersizliği olduğu söylenebilir. Çünkü yeni göreve başlayan bir öğretmen hizmet öncesinde edindikleri bilgilerin yetersiz olduğunu ya da uygulanabilirlikten uzak olduğunu düşünmektedirler.

Bazı öğretmenler mesleki gelişim edinirken deneme yanılma yolunu tercih ettiklerini belirtmişlerdir:

*“Ben bu bilgileri şuan birinci sınıf okutan arkadaşlarımdan paylaştığı tecrübelerden öğreniyorum. Şuan uygulayarak tecrübe ediyorlar. Yani uygulamaya geçmeden önce kimsenin aklında bir şey yok.” (Ö14)*

Yaşayarak öğrenme ise bilgi/beceri birikimi kavramı ile ilgili öğretmenlerin dile getirdiği bir başka durum olmuştur:

*“...biz üniversiteden mezun olunca ne ile karşılaşacağımızı bilmeden mezun oluyor biz sonra görev başında yetişiyoruz. Mecburen mesleki gelişim gerekiyor.” (Ö11)*

*“Sanırım doktorluk ve öğretmenlik uygulama isteyen mesleklerden.” (Ö9)*

Mesleki gelişim ve deneyim kavramlarının karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri görülmüştür. Öğretmenler, mesleki gelişim faaliyetleri sonucunda bilgi/beceri birikimi edindiklerini beyan ederlerken bazı durumlarda ise ihtiyaç duyulan bir alanda bilgi/beceri birikimi kazanmak için mesleki gelişim yapmak durumunda kaldıklarını dile getirmişlerdir.

#### 4.1.2. Tükenmişlik

**Tablo 21.** Tükenmişlik Alt Kategorisi ve Kavramları

Alt Kategori	Kavramlar
Tükenmişlik	İsteksizlik
	Mutsuz olma
	Yorgunluk
	Yıpranma
	Dikkat eksikliği
	Atalet
	Alışkanlık
	Takdir edilmeme
	Saygı görmeme
	Geçim sıkıntıları
	Moral bozuklukları
Heyecanı kaybetme	

Tükenmişlik alt kategorisi altında ulaşılan kavramlar: İsteksizlik, mutsuz olma, yorgunluk, yıpranma, dikkat eksikliği, atalet, alışkanlık, takdir edilmeme, saygı görmeme, geçim sıkıntıları, moral bozuklukları, heyecanı kaybetme şeklinde olmuştur. Öğretmen görüşleri doğrultusunda bu kavramlara aşağıda yer verilmiştir.

Bu bölümde, mesleki gelişime ilişkin diğer kavramlardan farklı olarak tükenmişlik kavramına ulaşılmıştır. TDK (1969) tükenmişliği: “Gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu” olarak açıklamıştır. Anlam olarak olumsuzluk içermesi bu kavramı diğerlerinden farklı kılmaktadır.

Bazı katılımcılar mesleki gelişime karşı isteksizlik göstermektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Mesleki gelişim adına öğretmenler o kadar zorlanıyor ki. Her sene aynı şeyleri aynı içerikleri görmekten bıkiyoruz.” (Ö15)*

*“...herkes sorumluluğunu başkasının üstüne yıkma peşinde bizde.” (Ö3)*

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı, her yıl düzenli olarak yapılan mesleki gelişim çalışmalarının daha önceki yıllarla aynı olduğu için isteksizlik ve bıkkınlık içerisinde. Bu çalışmalardaki görev dağılımlarının da adil olduğunu düşünmemektedirler.

Öğretmenler motivasyon bozukluklarının mesleki gelişim faaliyetlerine olumsuz etkilerinin olduğunu dile getirmişlerdir:

*“...öğretmen daha fazla problemle karşılaşınca mesleki gelişimlerini yapamıyorlar. Coğrafik sorunlar veliler vb. öğretmen kendi içine kapanık bir hayat yaşamaya başlıyor.” (Ö8)*

*“Eğitim öğretim ortamında karşılaştığı problemler veli olsun öğrenci olsun idare olsun çalışma arkadaşları olsun. Şevklerinin kırılma durumu oluyor öğretmenlerin. Ya da öğrenciye verip de alamadığı zaman motivasyon azalması oluyor.” (Ö9)*

Öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin onların öğrenme şevklerini kırdığı ve motivasyon bozukluğu yaşayan öğretmenlerin ise mesleki gelişim yapma dürtülerinde azalma meydana geldiği söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerden bir kısmı kendilerini mutsuz hissettikleri için mesleki gelişim yapma isteği duymadıklarını belirtmişlerdir. Mesleği sevmenin gelişim için önemine vurguda bulunmuşlardır:

*“Öğretmen istiyorsa geliştiriyor kendini zaten. Ve bu mesleği severek de yapması lazım. Severek yapmayınca sen onu dışarıdan ne kadar seminere de koysan mesleki gelişim için olanak da sağlasan o iş olmuyor. Önce severek o mesleğin yapılması lazım.” (Ö11)*

Bazı katılımcılar ise öğretmenlik mesleğinin yoruculuğundan bahsederek bir takım iş yükleri yüzünden mesleki gelişime fırsat bulamadıklarından yakınmışlardır:

*“Kâğıt işleri aşırı derecede. Hani gidip de müdür beye ekstradan bir bölüm açıp öğretmenlerimizi geliştirelim diyemezsiniz deseniz bile imkânlara sahip olamazsınız.”* (Ö7)

*“...tüm yükü öğretmene atıp, ne yaparsan kendi çabanla yaparsın diye. Tüm problem ve sıkıntıları öğretmenin üzerine bırakıyorlar. Bu işi sen çözeceksin hocam diyorlar ve eli kolu bağlı öğretmenin açmazda.”* (Ö1)

Öğretmenler kendilerine aşırı güvendikleri durumlarda gelişmeleri takip etmemeye başlayarak durağanlık içerisine girdiklerini belirtmişlerdir:

*“Böyle biraz kendinize güvendiğiniz zaman yeni gelişmeleri takip etmemeye başlıyorsunuz.”* (ÖÖ2)

Bu durağanlık içerisinde bulunan öğretmenler zamanla tekdüzeliğe girdiklerini ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin hem öğrenciler hem de kendileri için sıkıcı bir duruma dönüştüğünü beyan etmişlerdir:

*“...şöyle başlayayım belli bir zaman geçtikten sonra bir monotonluk başlıyor dersleri anlatırken artık tekdüzeliğe giriyorsunuz. Bu tekdüzelik hem öğrencileri hem sizi sıkıyor.”* (Ö12)

Öğretmenlerin, toplum içerisindeki tanımlamalarındaki bazı söylemlere karşı hassasiyet içerisinde oldukları görülmüştür. Saygı göremedikleri yüzünden moral bozukluğu içerisinde olduklarını vurgulamışlardır:

*“Ee nasılsa öğretmen, yarım gün çalışıyorsun, rahatsın, sen bu işi de yapamadın mı? Diye bir şeyler oluyor. Yarım gün bir sürü zamanın var; mesleki gelişimini yaparsın gibi söylemler oluyor.”* (Ö4)

Geçim sıkıntısı çeken bazı katılımcı öğretmenler, bu durumun mesleki gelişim faaliyetleri içerisine girme isteklerini azalttığı ve engellediği görüşü içerisindedirler. Ek iş yapma gibi sebeplerden ötürü performanslarında düşüş yaşadıklarını dile getirmişlerdir:

*“...öncelikle öğretmeni ekonomik anlamda tatmin etmek gerekir, ekonomik anlamda bir öğretmeni Türkiye standartlarında bir yere getirmeden bir sınıf öğretmenin kendisini geliştirme çabası içerisine gireceğini hiç sanmıyorum. Yani bugün devlet memurları arasında en az maaşı alan meslek gurubu biziz.” (Ö16)*

*“Öğretmen eğer özel ders ticaret gibi ek işlerle uğraşmak zorunda kalıyorsa evini geçindirmek zorunda kalıyorsa zaten öğretmenliğe ayıracağı enerjisi de azalıyor performansı da düşüyor. Siz böyle bir öğretmeni ne kadar zorlarsanız zorlayın mesleki gelişimi devam etmez.” (Ö18)*

Öğretmenlere yönelik hazırlanan mesleki gelişim etkinliklerine katılımın zorunlu olması moral bozukluklarına yol açmaktadır. Zorunlu olarak resmiyette yapılan mesleki gelişim faaliyetlerinde verim almanın zorluklarına atıflarda bulunulmuştur:

*“...resmiyet zorunluluk katılınca öğretilmekte heves kalmıyor işte zorunlu sen buraya gideceksin, yapacaksın! Mantiği biraz daha verimi düşürüyor gibi geliyor bana.” (Ö2)7*

İdealist olma ve heyecan duygularının mesleğin ilerleyen zamanlarında yitirildiği dile getirilmiştir. Bu durumun oluşmasına sebep olarak, öğretmenlere yöneltilen olumsuz düşünceler ve yanlış uygulamalar gösterilebilir:

*“...ilk başlarkenki heyecan, o her zaman sınıfa çıkarken içinde duyduğun o tuhaf duygu, yılların içinde kayboldu.” (Ö17)*

Bir takım katılımcı öğretmenler ise bu düşüncelerin aksini beyan etmişlerdir. Onlara göre öğretmenler, genel olarak çaresizlik içerisinde yakınıp durmaktadırlar. Maddi imkânsızlıklar ve diğer mazeretler üzerinden sürekli olumsuz düşünceler içerisinde olmanın bir fayda sağlamayacağı görüşü içerisindedirler. Bu mazeretlerin bir tarafa bırakılarak yola çıkıldığında gelişmenin mümkün olabileceğini dile getirmişlerdir.

*“...bahane üretiyoruz. En büyük bahanemiz maddi yetersizlik. Kitap okuyacağım ama kitap okuyacak param yok gibi. Bu mazeretleri bir kenara bırakıp her öğretmenin kendini geliştirmek için kendilerini zorladığı zaman bunu yapması lazım. Biz daha çok mazeret üreten bir toplumuz.” (Ö17)*

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin tükenmişlik içerisinde oldukları ve bu yüzden mesleki gelişim faaliyetlerine katılmada ve kendini geliştirme çabası içerisine girmede isteksizlik gösterdikleri söylenebilir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmanı ikinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim sağlama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerden elde edilen veriler gömülü (grounded) teori doğrultusunda analiz edilmiştir. Mesleki gelişim sağlama sürecine ilişkin: Fiziksel şartlar, öğretim teknoloji ve materyalleri, akademik kaynak ve eğitim süreci alt kategorilerine ulaşılmıştır.

**Tablo 22.** İkinci alt probleme ait kategori ve alt kategoriler

Kategoriler	Alt Kategoriler
Mesleki gelişim süreci	Fiziksel şartlar
	Öğretim teknoloji ve materyalleri
	Akademik kaynak
	Eğitim süreci



Tablo 2 sütundan oluşmaktadır. Soldaki sütunda mesleki gelişim sağlama süreci kategorisi bulunmaktadır. Sağdaki sütunda ise fiziksel şartlar, öğretim teknolojileri ve materyalleri, akademik kaynak ve eğitim süreci alt kategorileri yer almaktadır.

#### 4.2.1. Fiziksel Şartlar

**Tablo 23.** Fiziksel Şartlar Alt Kategorisi ve Kavramları

Alt Kategori	Kavramlar
Fiziksel şartlar	Ulaşım zorluğu
	Donanımsal yetersizlikler
	Kalabalık olma
	Mevsim şartları
	Salon yetersizliği
	Personel yetersizliği
	Zaman ayıramama

Fiziksel şartlar alt kategorisi altında: Ulaşım zorluğu, donanımsal yetersizlikler, kalabalık olma, mevsim şartları, salon yetersizliği, personel yetersizliği, zaman ayıramama kavramlarına ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerinin yapıldığı yere ulaşmada sıkıntı çektiklerini dile getirmişlerdir:

*“...yapıldığı yer, buradan bindik. 1 saat sona ben seminer yerine ulaştım. Yolu kaçırdım kaybettik hiç gitmediğim görmediğim yerlere gittik. Mesafe çok uzak binlerce öğretmeni topladılar. Toplama kampı gibi yerde salonda. Sine-vizyon gibi koymuşlar ses var görüntü çok kötü.” (Ö1)*

Her öğretmene mesleki gelişim çalışmalarını kendi okullarında yapma imkânı verildiğinde bu tip sorunların ortadan kalkacağı sonucuna ulaşılabilir.

En çok eksikliği dile getirilen durumlardan biri ise donanımsal yetersizlikler olmuştur. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...bazı okulların fiziki şartları buna müsait olmadığı için öğretmenler odasında ya da işte bir sınıfta bu tür faaliyetler yürütüldüğü için bazen tam da amacına ulaşamayabiliyor.” (Ö2)*

*“İşte geçen yıl ne yaptık geçen yıl buradan elektronik ortamdan bağlandık tek taraflı oldu sadece biz dinledik çoğu zaman kesildi gitti.” (Ö3)*

*“çok sıkıntılı olmuştu, biz bu mesleki gelişim çalışmalarında farklı okullara gittik. Bu okulların işte spor salonlarında yapıldı. Ses düzeni çok kötüydü.” (Ö4)*

*“...organizasyon sıkıntısı vardı, yani şöyle ki internet ortamında canlı bağlantı yapmaya falan kalktılar, hiçbir şekilde verimli olmadı; aksaklıklar oldu. Sağlıklı bir şekilde programı takip edemedik.” (Ö16)*

Organizasyon bozuklukları ve mesleki gelişim faaliyetlerinin yapıldığı ortamdaki donanımsal yetersizliklerin öğretmenlerde bir takım sıkıntılara neden olmaktadır. Öğretmenler dikkatlerini toplayamamakta, teknik aksaklıklardan dolayı faaliyetlerden verim alamamaktadırlar.

Öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerinin yapıldığı ortamların çok kalabalık olmasından yakınmaktadırlar. Onlara göre kalabalık ortamlarda kişi başına düşen söz alma hakkı azaldığı için tüm sorunların ele alınmadığı kanaati oluşmuş olabilir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...yapıldığı yerde çok kalabalık bir öğretmen gurubu bir salona alındı. O kadar kalabalık içerisinde ses sistemi yeterli olmadı. Soruların ele alınabilmesi gerekiyordu bana göre. Öğretmen gurubu çok kalabalık olduğu için ulaşamadı.” (Ö5)*

Mevsim şartlarının dikkat dağınıklığına ve dolayısıyla verimin azalmasına yol açtığı dile getirilmiştir. Kapalı ortamlarda verilen uzun soluklu mesleki gelişim eğitimleri öğretmenlerde bir takım sıkıntılara sebep olmaktadır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...mevsim ve hava şartlarının etkisi büyük oluyor. Kapalı ortamda bir sürü öğretmen saatlerce orada eğitim görüyor. Bizim öğrencilerden yakındığımız dikkat dağınıklığı bizlerde de oluyor. Yetişkinlerde de oluyor.” (Ö9)*

Öğretmenlerin uygun olmayan salonlarda eğitime alınması bir dizi sorunları beraberinde getirmektedir. Aynı konumda sürekli dinleyici pozisyonunda oturan öğretmenin dikkat toplama seviyesi düşmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...Yani siz toplamışsınız 100-150 kişiyi kısa hava almayan bir yere o insanların sizi 1,5 saat boyunca sizi dikkatlice dinlemelerini istiyorsunuz.” (Ö6)*

*“...Uygulama olmadığı için birebir herkes aynı pozisyonda, uygun olmayan salonlarda, sıcak ortamlarda işte öğretmen katılmamak istiyor.” (Ö8)*

*“Öğretmenler pek de uygun olmayan yerlere özellikle sene sonundaki programda yerlerde eğitim almak zorunda kaldılar. Yer olarak uygun değildi.” (Ö17)*

Birçok katılımcı öğretmen mesleki gelişim faaliyetlerinin yapıldığı ortamları uygun bulmamaktadır. Öğretmenleri aktif olarak faaliyetlerin içine katabilecek uygulamalar ve kalabalık olamayan guruplara ayırma ile bu durum ortadan kalkabilir. Mesleki yaşamında sürekli olarak anlatan pozisyonunda olan öğretmenin anlatılan pozisyonuna geçmesi; öğretmende bir takım isteksizlik ve sıkılmalara yol açıyor olabilir.

#### 4.2.2. Öğretim Teknoloji ve Materyalleri

**Tablo 24.** Öğretim Teknoloji ve Materyalleri Alt Kategorisi ve Kavramları

Alt Kategori	Kavramlar
Öğretim teknoloji ve materyalleri	İnternet
	Bilgisayar
	Google
	İnteraktif eğitim siteleri

Öğretim teknoloji ve materyalleri alt kategorisi altında: İnternet, bilgisayar, Google ve interaktif eğitim siteleri kavramlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenler mesleki gelişim edinme sürecinde en çok kullandıkları araçlardan birinin internet olduğunu söylemişlerdir. İnternete ulaşmanın kolay olması, belirli bir zaman dilimine sıkıştırılmamış olması bu durumda etkili olabilir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Evimde okuluma internetim var oradan araştırma yoluyla da yapabiliyorum.” (Ö18)*

*“...internet olunca; eskiden programlar ve hazırlanmış kitaplar bulunduruyorduk, şimdi onların da sayısı epey düştüğü için merak eden kişi internetten, bilgisayardan açıp okuyor.” (Ö2)*

*“...elimizde bugün internet adı verilen müthiş bir eğitim aracı var, öğretmenler de bunu fazlasıyla kullanıyorlar. İnternet hazırlık süresi gerektirmeksizin binlerce hazır bilgiyi öğretmenlere sunuyor.” (Ö10)*

Öğretmenler bazı durumlarda interneti kendilerini yenileme amacıyla da kullanmaktadırlar. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...kendimi bu alanlarda takip etmediğim zaman yenilikleri kendimi monotonluğa girmiş gibi hissediyorum. O yüzden dönem-dönem kitapları karıştırmak internetten bir şeyler bakmak ya da farklı okulların yaptıkları etkinliklere bakmak biraz ufkumu genişletiyor.” (ÖÖ2)*

Ancak bazı katılımcı öğretmenler interneti verimli olarak kullanabilmek için bilgisayar kullanabilmenin önemine atıfta bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bilgisayar kullanmada eksiklikleri olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Öğretmenlerin teknolojik anlamda kendilerini yenilemeleri lazım. Mesela Pardüs’ün ne olduğunu bilemeyen pek çok kişi var. Fatih projelerinin, sitemlerin tanıtılması şeklinde olabilir.” (ÖÖ1)*

İnterneti kullanmada en çok tercih edilen yöntem arama motorlarıdır. Kullanımının kolay olması ve aranılan şeyi bulmada etkili olması bu seçimde etkili olabilir. Bu arama motorlarından en çok kullanılanı ise Google olmuştur. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...en kolayı internet, elinizin altında çünkü artık her yerden evimizden elimizde cep telefonlarından her yerden girebiliyoruz. Google her şeye yardımcı oluyor çok kolay. (Ö3)*

*“...bilgisayar hayatın her tarafında. Ne kadar doğru bilmiyorum ama Google’a yazdığımız her şeyin cevabı üç beş farklı görüşle karşımıza çıkıyor.” (Ö6)*

Sıklıkla kullanıldığı belirtilen bir diğer internet ortamı ise interaktif eğitim siteleri ve forum siteleridir. Öğretmen karşılaştığı problemleri paylaşacak kimseyi bulamadığında bu sitelere girerek kendileri gibi problem yaşayan meslektaşlarının çözüm önerilerini araştırmaktadırlar. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...interneti açılıyorsunuz. İnternette bu durumu sıkıntıyı yaşayan var mı? Oradan bir fikir ediniyorsunuz kim sorunu nasıl çözmüş?” (Ö14)*

*“...interaktif olarak olabilir. Ben şahsen internetten çok faydalaniyorum.” (Ö9)*

İnternet ve bilgisayar kullanımı öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Bilgiye ulaşmada son derece kapsamlı ve etkin olduğu söylenilebilir. Ancak bilgisayarı ve interneti etkin olarak kullanmada bir takım eksiklikler olduğu katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

#### **4.2.3. Akademik Kaynak**

**Tablo 25.** Akademik Kaynak Alt Kategorisi ve Kavramları

Alt Kategori	Kavramlar
Akademik kaynak	İnternet
	Bilgisayar
	Google
	İnteraktif eğitim siteleri

Mesleki gelişim edinme sürecinin önemli bir bileşeninin de üniversiteler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitelerde ve üniversite aracılığı ile yapılan çalıştay ve eğitim seminerlerinden fayda sağlanıldığı dile getirilmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Eksikliğinizi hissettiğiniz herhangi bir konuda eğitim almak için ise bir sürü üniversite var. Çok rahatlıkla yaptıkları eğitimlere katılarak kendinizi geliştiriyorsunuz. Ben oradan faydalaniyorum.” (Ö3)*

*“Orada üniversitenin yapmış olduğu bir eğitim çalıştayına katıldım mesleğimin ilk yılında. Çok değişik şeyler öğrendim orada. Mesleki gelişimin önemini biraz daha anlamış oldum.” (Ö8)*

Kitap okumak ise en çok tercih edilen başka bir yol olmuştur. Kişisel gelişim yayınlarını takip etme ve kitap okumanın mesleki gelişim edinmede etkili olduğu beyan edilmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“İşin içinden çıkamadığım bir durum varsa onları merak edip sorarım. Ama genelde kitap okumayla. Kitap okuma biraz daha ilmi boyutta oluyor.” (Ö4)*

*“...çok basit bilgisayar, internet üzerinden. Artı okuduğumuz kitaplar üzerinden.” (Ö15)*

Mesleki gelişim çalışmalarını uygulayan eğitimciler, katılımcı öğretmenler tarafından benimsenmemektedir. Anlatıcının benimsenmemesi yüzünden verimin düştüğü dile getirilmiştir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Mesleki eğitim çalışmaları gerekli bir şey ama bunları kimin verdiği de önemli. Benim o kişinin bilgili olduğunu önce kabul etmem lazım.” (Ö11)*

*“...bize eğitim vermeye çalışan insanlar yeterli değil, bize neler katacaklar orda da büyük sorunlar var bence.” (Ö17)*

Eğer bu durumun düzeltilmesine yönelik adımlar atılır; alanında uzman kişiler tarafından eğitimler verilirse iyi yönde gelişmelerin olabileceği belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Son bir senede tamamen tatmin edecek olmasa dahi bu işin artık ciddiye alınıp iyi şeyler yapıldığını, bazı profesörlerin akademik anlamda bir şeyler anlatıp bir nebze de olsa adım atıldığını söyleyebilirim.” (Ö10)*

Gazetelerdeki eğitim sayfaları öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...gazetelerden eğitim sayfalarından karıştırırken gözümüze dikkatimizi çeken bir konu olursa oralardan okuyarak belki.” (Ö2)*

Yükseklisans yapma, katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada kullandıkları bir diğer durumdur. Bazı öğretmenler yüksekisans yapmanın, mesleki gelişim yapma farkındalıklarının artmasında önemli bir paya sahip olduklarını düşünmektedirler:

*“Yüksek lisans yapan bir personelle yapmayan arasında büyük bir fark var bu farktan dolayı büyük bir istekle kendilerini yüksek lisans doktora şeklinde kendilerini geliştirmeye çalışıyorlar.” (Ö16)*

Akademisyenler tarafından verilen eğitim ve seminerler öğretmenler tarafından ilgiyle takip edilip dikkate alınmaktadır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...üniversitelerdeki eğitimleri eğitim bilimlerinde neler yapıyor bunları takip ediyorum.” (ÖÖ2)*

Üniversiteler, kitaplar, gazeteler, yüksekisans eğitimi ve akademisyen eğitimleri öğretmenler tarafından tercih edilen akademik kaynaklar olmuştur. Bu kaynakların geliştirilmesi ve bu kaynaklara ulaşımında öğretmenler kolaylıklar sağlanması mesleki gelişim açısından faydalı olabilir.



#### 4.2.4. Eğitim Süreci

**Tablo 26.** Eğitim Süreci Alt Kategorisi ve Kavramları

Alt Kategori	Kavramlar
Eğitim süreci	Uygulanabilirlik
	Gönüllü olma
	Sürekli olmama
	Öğretici olmama
	Seçenek darlığı
	Zorunlu olma
	Konu dayatılması
	Farklılıklara tek tip eğitim
	Yapıldı gösterme çabası
	Dikkat çekebilme
	Bilginin veriliş tarzı
	Karşılıklı etkileşim
	İletişim bozuklukları
	Tek taraflı olma
	İlgi çekmeme
Anlatıcıyı benimsememe	
Yanlış teşhisler	
Planlı olmama	

Eğitim süreci alt kategorisi altında: Uygulanabilirlik, gönüllü olma, sürekli olmama, öğretici olmama, seçenek darlığı, zorunlu olma, konu dayatılması, farklılıklara tek tip eğitim, yapıldı gösterme çabası, dikkat çekebilme, bilginin veriliş tarzı, karşılıklı

etkileşim, iletişim bozuklukları, tek taraflı olması, ilgi çekmeme, anlatıcılığı benimsememe, yanlış teşhisler ve planlı olmama kavramlarına ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlarken içinde buldukları eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerine bu bölümde yer verilmiştir.

Katılımcılar mesleki gelişim çalışmalarının sözel bilgilerden ziyade uygulama ağırlıklı olması gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...sözelden ziyade projeksiyondan şöyle-şöyle seçilirden ziyade, bir kişi işte proje performansı seçip, şöyle-şöyle olacak deyip uygulamalı gösterirse daha iyi olur. Yani pratik anlamda açıklama yapılırsa çok daha faydalı olur kanaatindeyim.” (Ö2)*

*“...uygulama ağırlıklı olabilir. Böyle bir konu olabilir, konu hakkında konuşmalar yapılabilir. Ya da ne bileyim bizi bilgilendirecek daha bilgili kişilerle bu işi yapabiliriz. (Ö7)*

Öğretmenlere yönelik hazırlanan mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın zorunlu olması bir takım isteksizliklere neden olmaktadır. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...Sene başında sonunda böyle seminerler yapılıyor ama ciddi anlamda verimli olduğunu sanmıyorum. Zoraki yapılıyor.” (Ö6)*

Katılımcı öğretmenlerden bir kısmı kendilerine yönelik hazırlanan faaliyetlerin formaliteden ibaret olduğunu düşünmektedir. Onlara göre bu eğitimlerin yapılması bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...valla yapılmış olması amacıyla yapılan etkinlikler olarak düşünüyorum. Bize yapılmaya da kazanımları açısından hiçbir eksikliğini duymayız. Sadece ilköğretimdeki öğretmenin çalışma zamanını doldurmak amaçlıymış gibi geliyor.” (Ö16)*

Öğretmenlerin yine öğretmenlere sunum yapmasının mesleki gelişim açısından faydalı olmadığı düşünülmektedir. Slayttan okunarak bilginin verilme tarzı öğretmen tarafından uygun görülmemektedir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Konuşmacılar yani tamam öğretmenlerimiz hazırlanıp gelmişler ama sunum yaparkenki en çok dikkat ettiğim şey tahtaya bakarak okuyarak sunum yapılması.” (Ö4)*

*“11 yıldır öğretmenlik yapıyorum. Şimdiye kadar almış olduğum hizmet içi faaliyet seminerlerinin %80’inden çok fazla verim almadığımı düşünüyorum. %20’lik ancak bir verim almışımdır. (Ö18)*

Öğretmenlere yönelik hazırlanan mesleki gelişim faaliyetlerinin ilgi çekmemesi katılmada isteksizliklere ve verimde azalmalara yol açmaktadır. Sonunda sertifika verilen eğitimlere katılma istekliliğinin daha yüksek olduğu söylenilebilir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Bence sertifika olması daha cazip hale getirecektir. Hem özel hem devlet olarak söylüyorum bunu. Öğretmenler genelde sertifika olan eğitimlere önem gösteriyor. (ÖÖ1)*

*“...öğretmene verilen hizmetlerin eğitimde uygulanabilirliğinin olmadığı için öğretmenin de ilgisini çekmediği için o kadar da istekli sarılmıyor.” (Ö14)*

Katılımcılar tarafından en çok yakınılan bir durum da yanlış teşhisler olmuştur. Öğretmenler kendilerine yönelik hazırlanan mesleki gelişim faaliyetlerinin yanlış teşhisler üzerine kurulduğunu iddia etmektedirler. Yani, öğretmenlerin ihtiyaçları dikkate alınmadan mesleki gelişim faaliyetleri yürütülmektedir. Öğretmenlerin çalışma ortamları ve karşılaştıkları problemler hakkında tam fikir sahibi olunmaması bu görüşlerin oluşmasında etkili olmuş olabilir. Bu duruma ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir:

*“...bize teorik anlatıldı hep. Şimdi bize seminerlerde anlatılan şeyler belki hayatında hiç sınıf öğretmenliği yapmamış akademisyenlerin akademik bilgileriyle teorik kitap bilgileriyle ezberleyip biz daha iyi biliyoruz deyip bakanlıktan uygulayıcıya anlatması, teşhisleri tamamen yanlış, habersiz bihaberler.” (Ö1)*

Arkası gelmeyen ya da belirli bir plan dâhilinde yapılmayan eğitimlerin verimli olamayacağı düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...milli eğitim bünyesinde oluşturulan seminerler harika ama bu sene çok az oldu. Geçen yıl daha fazla olmuştu. En az iki ayda bir bu tip seminerlerin olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö18)*

Her yıl aynı içeriklerin mesleki gelişim faaliyetlerine dâhil edilmesi, katılımcılarda bıkkınlık ve isteksizlik oluşturduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu yüzden öğretmenler yapılacak olan mesleki gelişim faaliyetlerine ön yargı ile yaklaşıyor olabilir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Mesleki gelişim adına öğretmenler o kadar zorlanıyor ki. Her sene aynı şeyleri aynı içerikleri görmekten bıkiyoruz. “ (Ö15)*

*“...sorun veriliş tarzında, programdakilerin birçoğunun, biz zaten bildiğimizi düşünüyörüz. Zaten birçok konuda hâkim olduğumuz için.” (Ö3)*

Mesleki gelişim etkinliklerinin kalabalık gruplara düz anlatım yapılmasından çok yüz yüze olmasının daha iyi olacağı katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenler bire-bir olarak kendisine eğitim veren kişi ile iletişim kurmak istemektedirler. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Mesleki gelişimin önemini biraz daha anlamış oldum çünkü oradaki uygulamalar projeksiyonda sunum değil de birebir yüz yüze yapılan birkaç etkinlikle oldu bu işin uzmanları gelmişti.” (Ö8)*

*“Nasıl yapılabilir mesleki gelişim? Sözde kalmamalı. Bir usta eğitici olabilir, gelir eğitim verir. Zaten öğretmenlikte karşılaşılan en zor kısım sorunları çözebilme. Diğer konularda öğretmen bilgiye rehberlik edebiliyor.” (Ö9)*

Mesleki gelişim edinmede eğitim süreci bileşenleri önemli rol oynamaktadır. Eğitimin içeriği, sunum ve ortam düzenlemeleri ile verim artırılabilir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmanı üçüncü alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin etkili mesleki gelişimin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerden elde edilen veriler gömülü (grounded) teori doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu bölümde: İhtiyaca uygunluk, seçme hakkı, içerik, gelişim stratejisi, aktif katılım, sunum ve işbirliği alt kategorilerine ulaşılmıştır.

**Tablo 27.** Üçüncü alt probleme ait kategori ve alt kategoriler

Kategoriler	Alt Kategoriler
Etkili mesleki gelişim	İhtiyaca uygunluk
	Seçme hakkı
	İçerik
	Gelişim stratejisi
	Aktif katılım
	Sunum
	İşbirliği

Tabloda, sol sütunda sınıf öğretmenlerinin etkili mesleki gelişimin özelliklerine ilişkin görüşleri kategorisi vardır. Sağdaki sütunda ise bu kategoriye ait ihtiyaca uygunluk, seçme hakkı, içerik, gelişim stratejisi, aktif katılım, sunum ve işbirliği alt kategorileri bulunmaktadır.

### 4.3.1. İhtiyaca Uygunluk

**Tablo 28.** İhtiyaca Uygunluk Alt Kategorisi ve Kavramları

Alt Kategori	Kavramlar
İhtiyaca uygunluk	Hayatı sınıfa yansıtma
	Orijinal uygulamalar
	İhtiyaca cevap verebilme
	Sınıfta kullanabilme
	Sınıf sorunlarını çözebilme
	Derste kullanabilme
	Veli beklentilerini karşılayabilme

İhtiyaca uygunluk alt kategorisi altında: Hayatı sınıfa yansıtma, orijinal uygulamalar, ihtiyaca cevap verebilme, sınıfta kullanabilme, sınıf sorunlarını çözebilme, derste kullanabilme, veli beklentilerini karşılayabilme kavramlarına ulaşılmıştır.

Eğer öğretmenin ihtiyaçları dikkate alınmazsa yapılan eğitimlerin öneminin azaldığı belirtilmiştir. Örneğin:

*“Yani evet bu mesleki gelişim gerçekten bizim için, bizim gelişimimiz için. Yoksa bakıyorsunuz on beş- yirmi yıllık öğretmen buna benim ne ihtiyacım var ki? Deyip, oraya gelip gidiyoruz işte! Muhabbeti oluyor.” (Ö4)*

Şeklindeki açıklamaya bakıldığında, zamanla ihtiyaçları göz önünde bulundurulmayan öğretmenlerin; eğitim programlarının geçerliliğine olan inançlarında sarsılma meydana geldiği söylenebilir.

Bir mesleki gelişim programının etkili olabilmesi için hayatı sınıfa yansıtabilmesi gerekmektedir. Program içerisinde hayattan öğeler bulunduğu

kendisine daha cazip hale gelmektedir. Ayrıca mesleki gelişim programını cazip hale getirmede sunum yapan eğiticinin de katkısı vardır. Hayatı yansıtmayan, katılımcının kendisinden parçalar bulamadığı mesleki gelişim programlarının etkisiz kaldığı belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...ihtiyaç hissetmiyor bir. Benimsemiyor iki. Vakit kaybı olarak düşünüyor üç. Çağırın kişinin cezp edici bir tarafı yok. Konunun cezp edici bir tarafı olsa da çağırın kişi o işe uygun bir kişi değil.” (Ö6)*

*“Üç günlük bir eğitim görmüştük ama çoğu arkadaşımız bu eğitim esnasında uyuyordu. Çünkü sadece projeksiyondan yansıtılmış izleniyordu”. (Ö8)*

Katılımcı öğretmenlere göre bir mesleki gelişim programının etkili olmasının bir diğer unsuru orijinal uygulamalar olmasıdır. Süregelen alışılmış eğitim programlarından çok alanında uzmanlaşmış kişilerin verdikleri eğitimler daha etkili olmaktadır. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...dönem başı olan çalışmalara biz 25 ağustosta başlıyoruz, okulun açılmasına kadar devam ediyor. Bu süre zarfında bir öğretmenler için programlar oluyor. İşte öğretim yöntem tekniklerinden tutun rehberlik çalışmalarına kadar bunlarla ilgili uzmanlar gelip konuşabiliyorlar.” (ÖÖ2)*

Birçok katılımcı, etkili mesleki gelişimin en önemli özelliklerinden birin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, olduğunu söylemişlerdir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...içerikle ilgili de ilgili sıkıntılar oldu. Konuşmacılar hem bizim beklediğimiz alanda bize yanıtlar vermediler.” (Ö17)*

*“...eğer öğretmenin ihtiyacına cevap verebilecek bir konu seçilir ve bu konu hakkında açıklayıcı yarayacak bilgiler sunulursa o zaman faydalı olabilir.” (Ö2)*

Ayrıca ihtiyaçlarına cevap verebilecek programların konu seçimlerinde önceden ihtiyaç belirleme anketlerinin yapılmasının önemli olduğunu dile getirmişlerdir:

*“...aslında önceden planlamaya göre bizde de aşağı yukarı devletteki gibi ama daha farklı sene başında öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik bir anket düzenleniyor. Öğretmenler kendilerini hangi alanda eksiklik hissediyorlarsa ona göre bir tercih listesi hazırlıyorlar.” (Ö01)*

*“...bazı hizmet içi eğitimler zorunlu tutuluyor. Bizden habersiz oluyor. Zorunlu olarak okuldan 1 tane 2 tane öğretmen göndermek gerekiyor. Biz de orada mecburen bulunmuş oluyoruz. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin önceden planlanması ve daha verimli hale getirilmesi gerekir.” (Ö18)*

Bir diğer husus ise mesleki gelişim programlarında verilen bilgilerin sınıfta kullanılabilmesidir. Sınıfta kullanılmayacak teorik bilgilerden çok uygulamalı gösterimlerin daha etkili olabileceği belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Bize öğrencilere nasıl anlatacağımızdan ziyade bilginin ne olduğu veriliyor bilginin ne olduğunu biz de biliyoruz bize uygulama ve formasyona dair şeyler öğretilmeli.” (Ö10)*

Bir diğer katılımcı öğretmenin:

*“...gönülsüz katılıyorlar. 10 tane öğretmenden 9 tanesi çok isteksiz alıyorlar bunları, çünkü kendisi için faydalı olduğunu düşünmüyor; verilen eğitimi ben böyle görüyorum.” (Ö3)*

Şeklindeki açıklamasına bakacak olursak; birçok öğretmende önceden kabul edilmiş, ön yargılı bir anlayışın hâkim olduğu düşünülebilir. Onlara göre zaten yapılacak olan mesleki gelişim faaliyetleri gereksizdir. İhtiyaçlarını karşılamayan bir durumdadır. Bu ön yargının kırılabilmesi; faaliyetlerin önemli olduğunun kabul edilip benimsetilmesi etkili mesleki gelişimin özelliklerinden birisi olabilir.



Bir takım katılımcılar kendilerine yönelik hazırlanan mesleki gelişim seminerlerinde anlatılan bilgilerin teorik ve derste uygulanamaz olduğunu iddia etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...verilen hizmetlerin öğretmene eğitimde uygulanabilirliğinin olmadığı için, öğretmenin de ilgisini çekmediği için o kadar da istekli sarılmıyor. (Ö14)*

*“Bize seminerlerde anlatılan şeyler belki hayatında hiç sınıf öğretmenliği yapmamış akademisyenlerin akademik bilgileriyle teorik kitap bilgileriyle ezberleyip biz daha iyi biliyoruz deyip bakanlıktan uygulayıcıya anlatması, teşhisleri tamamen yanlış habersiz bihaberler.” (Ö1)*

Belirtilen görüşlere bakıldığında, anlatıcı ile anlatılan kişiler arasında karşılıklı iletişim bozukluğu yaşandığı söylenilebilir. Akademisyenlerin tamamen yanlış teşhisleri olduğunu düşünen öğretmenin bu görüşünün altında yatan sebebin, anlatıcının benimsememe olduğu söylenebilir.

#### 4.3.2. Seçme Hakkı

**Tablo 29.** Seçme Hakkı Alt Kategorisi ve Kavramları

Alt Kategori	Kavramlar
Seçme hakkı	Tercih hakkı verme
	Kendi gelişimini planlama
	İhtiyaç anketi yapma
	Bireysel farklılıklara uygun olma
	Tercih listesi yapma

Seçme hakkı alt kategorisi altında: Tercih hakkı verme, kendi gelişimini planlama, ihtiyaç anketi yapma, bireysel farklılıklara uygun olma ve tercih listesi yapma kavramlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlere mesleki gelişim faaliyetlerinde tercih hakkı verilmesi gerektiği katılımcı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Tercih hakkı verilmeyen eğitimlerde öğretmenlerin alıcılarını kapattığı ileri sürülmüştür. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Öğretmene sunulan seçenekler darsa, öğretmen istemediği takdirde bu alıcılarını kapatır.” (Ö1)*

Tercih hakkı verilmeyen öğretmenler, sürekli benzer içerikli eğitimler gördüklerini belirterek bıktıklarını dile getirmişlerdir:

*“Her sene aynı şeyleri aynı içerikleri görmekten bıkiyoruz.” (Ö15)*

Etkili mesleki gelişimin bir diğer özelliğinin de kendi gelişimini planlayabilmenin olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin yapılacak olan faaliyetler hakkında görüşlerini almak ve bire-bir iletişime geçmek; yapılacak olan etkinliğin verimi artıracak ileri sürülmüştür. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...konular seçilirken bence öğretmenle birebir konuşulup da takıldıkları ya da açıklanmasını istedikleri mevzular konular nedir? Konuları öğretmen belirleyip de bu konular hakkında seminer faaliyetleri olsa daha faydalı olur.” (Ö2)*

Katılımcılar, daha önceden ihtiyaç anketi yapılmasının; mesleki gelişim faaliyetlerinin daha faydalı hale getireceğini düşünmektedir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Biz de orada mecburen bulunmuş oluyoruz. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin önceden planlanması ve daha verimli hale getirilmesi gerekir.” (Ö18)*

Ayrıca, bireysel farklılıklara uygun olarak hazırlanan etkinliklerin, öğretmenler tarafından ilgi ile takip edilip benimseneceği belirtilmiştir:

*“Ya da bana izin verilmiş olsa. Güzel bir kurslar olsa oralara katılmak isterdim. Uzun süreli mesela 6 aylık bir kurs. Matematik nasıl cazip hale getirilir bir Hayat bilgisi, Türkçe en güzel kalıcı bir şekilde nasıl işlenebilir? Veya resim müzik bizde sıkıntıdır. Resim müzik beden eğitimi neler yapılabilir merak ediyorum.” (Ö6)*

Tercih listesi yapılarak yılbaşında planlanan mesleki gelişim faaliyetlerinin daha faydalı olacağına inanılmaktadır. Böylece her öğretmen kendi ihtiyaçlarını belirterek ortak bir mesleki gelişim programının hazırlanabileceği belirtilmektedir.

*“...sene başında öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik bir anket düzenleniyor. Öğretmenler kendilerini hangi alanda eksiklik hissediyorlarsa ona göre bir tercih listesi hazırlıyorlar. Tercih listesindeki önceliklere göre öğretmen arkadaşlarla seçiyoruz.” (ÖO2)*

Katılımcı öğretmenler kendilerine tercih hakkı verilmesinin etkili bir mesleki gelişim programının en önemli parçalarından birisi olduğunu belirtmişlerdir. Kendisine tercih hakkı verilen öğretmenlerin, ihtiyaçlarına uygun eğitimler alarak kendilerini geliştirdikleri söylenebilir. Kendi tercihlerini sahiplenen öğretmenlerin, eğitim sürecini yakından takip ederek daha istekli olabilecekleri düşünülebilir.

### 4.3.3.İçerik

**Tablo 30.** İçerik Alt Kategorisi ve Kavramları

Alt Kategori	Kavramlar
İçerik	Teorik kalma
	Meslek bilgi kazandırabilme
	Formalite seminerler
	Bilinen şeylerin tekrarı
	Eğlenceli olmama
	Merak uyandırabilme

İçerik alt kategorisi altında: Teorik kalma, meslek bilgi kazandırabilme, formalite seminerler, bilinen şeylerin tekrarı, eğlenceli olmama ve merak uyandırabilme kavramlarına ulaşılmıştır.

Etkili bir mesleki gelişimin bir diğer özelliğinin ise içerik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki gelişim programının içeriğinin, etkili olmasında önemli rol oynadığı dile getirilmiştir. Katılımcılar kendilerine yönelik hazırlan mesleki gelişim etkinliklerinin içeriğinin teorik olarak verildiğini, uygulama düzeyine erişmediğini dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüşler şu şekilde olmuştur:

*“...uygulama ağırlıklı olabilir. Filmler izleyebiliriz. Gelişimimize katkıda bulunacak. Örnek durumları canlandırma yapabiliriz mesela. Daha çok uygulama ağırlıklı yani.”*  
(Ö7)

Ayrıca değişen eğitim sistemlerinin öğretmenlere tam olarak açıklanmadığı iddia edilmiştir. Sistem değişikliklerinin öğretmenlere aktarılabilirdiği bir eğitimin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*”En azından o yeni eğitim sistemine niçin geçildi, oradaki hedeflenen amaçlar nelerdir? Nelere ulaşılacak isteniyor? Bunun felsefesini anlatmak olabilirdi. Neden değiştirilme gereği duyuldu? Hiçbir şeyden hiçbir şekilde haberdar olmadan önümüze konan yeni eğitim sistemini eskisine göre daha iyiymiş diye sınıfa girip uygulamaya çalışıyoruz. Öğretmen kılavuz kitaplarına bakarak uygulamaya çalışıyoruz.” (Ö16)*

Bununla birlikte kendilerine verilen mesleki gelişim seminerlerinin formaliteden ibaret olduğunu düşünmektedirler:

*“...konunun cezp edici bir tarafı olsa da çağırılan kişi o işe uygun bir kişi değil. Semineri veren kişi o işe uygun birisi değil semineri veren kişi de o semineri zoraki veriyor.” (Ö6)*

Ayrıca uygulanabilirlikten uzak ilgi çekmeyen eğitimlerin faydalı olmadığı dile getirilmiştir:

*“...verilen hizmetler öğretmene eğitimde uygulanabilirliğinin olmadığı için öğretmenin de ilgisini çekmediği için o kadar da istekli sarılmıyor. Çoğu zorlamayla. Görevlendiriliyorsun semineri alıyorsun o kadar.” (Ö14)*

Bilinen şeylerin tekrarı olan eğitimler ile ihtiyaç duyulmayan konularda ki eğitimler zaman kaybı olarak görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Onun dışında hani ihtiyaç olmayan bir alanda bir seminerin verilmesi zaman kaybı olabilir bence.” (Ö2)*

*“...Milli Eğitim sisteminin içerisinde bize verilen eğitimlerden hiçbir şey kazanmadım.” (Ö15)*

Katılımcı öğretmenlere göre etkili bir mesleki gelişim programının özelliklerinden biri de eğlenceli olabilmesidir. Eğlenceli olan eğitimler öğretmenler tarafından ilgiyle takip edilmekte ve uygulanmaktadır. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“İşin içine öğretmenin de katılacağı eğlenebileceği, eğlenirken öğrenebileceği, çocuklara oynatabileceği oyunları öğrense bence çok daha farklı olacak.” (Ö3)*

*“...seminerler çok tek düze. Projeksiyona yansıtıyor okuyorlar ee ben de görüyorum! Onu ben flash belleğe alıp evde okusam aynı şey. Daha farklı seminer tekniği uygulansa daha iyi olacağını düşünüyorum ben.” (Ö11)*

*“...açıkçası ben konu ne kadar güzel olursa olsun mesleki gelişimimize ne kadar uygun olursa olsun bir on beş dakika düz anlatımdan sonra sıkılıyor. Dikkatimi toplamakta zorlanıyorum.” (Ö17)*

Merak uyandıran mesleki gelişim programlarının etkili olabileceği öne sürülmüştür. Eğitim veren kişilerin alanında uzman olması daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...öğretmenler interaktif eğitim yerine direk rehberlik yoluyla ya da toplu bir sınıf ortamı oluşturularak tecrübeli kişilerin yönetiminde rehberliğinde bu tür eğitimlerin daha yararlı olacağına inanıyorum. İnteraktif ortamda eğitim ortamı oluşmuyor.” (Ö9)*

Ayrıca sertifika verilen eğitimler öğretmenlerde merak ve ilgi uyandırmaktadır:

*“Bence sertifika olması daha cazip hale getirecektir. Hem özel hem devlet olarak söylüyorum bunu. Öğretmenler genelde sertifika olan eğitimlere önem gösteriyor.” (ÖÖ1)*

İçeriği, öğretmenlerin istekleri doğrultusunda hazırlanan mesleki gelişim programlarının daha etkili olduğu ileri sürülebilir. Öğretmenin ihtiyacına cevap verebilen bilgi içeriği ile oluşturulmuş eğlenceli programlar daha verimli olabilir.

#### 4.3.4.Gelişim Stratejisi

**Tablo 31.** Gelişim Stratejisi Alt Kategorisi ve Kavramları

Alt Kategori	Kavramlar
Gelişim stratejisi	Öz kontrol
	Yansıtıcı düşünme
	İdealist olma
	Özeleştiri yapma
	Akıl yürütme
	Bakış açısı geliştirme
	İletişime açık olma
	Empati kurabilme

Gelişim stratejisi alt kategorisi altında: Öz kontrol, yansıtıcı düşünme, idealist olma, özeleştiri yapma, akıl yürütme, bakış açısı geliştirme, iletişime açık olma ve empati kurabilme kavramlarına ulaşılmıştır.

Katılımcı görüşlerine dayanılarak, öğretmenlere yönelik hazırlanan meslek gelişim programlarına katılmada ve bireysel olarak mesleki gelişim sağlamada bir takım gelişim stratejilerinin varlığından söz edilebilir.

Katılımcı görüşlerine göre öz kontrol yapma etkili bir mesleki gelişimin özelliklerindedir. Kendini sorgulayabilen, yanlışlarını görüp buna göre tavır alabilen öğretmenlerin kendilerini geliştirmede daha başarılı olabildiği söylenebilir. Bu duruma ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir:

*“Yanlışlarımızı düzeltemeyiz o zaman o yanlış o şekilde kalmıştır. Kime soracağız nasıl düzeltereğiz? Bilmiyoruz ki yanlış yaptığımızı daha.” (Ö7)*

*“Sınıf ortamı nasıl değiştirilir bunları sorgulamıyorsak her birey kendini nereye kadar götüreceğini sorgulamıyorsa ben buraya kadarım yeter diyorsa, ondan ileri gidemiyor.”*  
(Ö01)

Yansıtıcı düşünmenin mesleki gelişimde etkili olduğu belirtilmiştir. Yeniliklere açık olan, bulunduğu konumun farkında olan ve ulaşmak istediği düzeye uygun etkinliklere katılan öğretmenlerin daha başarılı olabileceği düşünülebilir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Yemek yaparken bir tarifî vardır ama öğretmenlik yaparken birebir tarifî yoktur bunun. Hani sürekli yeniliklere açık olman gerekiyor.”* (Ö14)

*“...sınıfımda yetersizlik olduğunu düşündüğüm anda araştırma, kendimi geliştirme ihtiyacı hissediyorum.”* (Ö17)

Elde edilen görüşler doğrultusunda, idealist olan öğretmenlerin etkili bir meslek gelişim sağlamada daha başarılı olabileceği söylenilebilir. Çünkü sürekli güdülenme sağlayarak verimi artırabileceği söylenebilir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...kendimi bu alanlarda takip etmediğim zaman yenilikleri kendimi monotonluğa girmiş gibi hissediyorum. O yüzden dönem-dönem kitapları karıştırmak internetten bir şeyler bakmak ya da farklı okulların yaptıkları etkinliklere bakmak biraz ufkumu genişletiyor.”*  
(Ö02)

*“Öğretmenin tabi ki sürekli kendisini güncel tutması, yeniliklere açık tutması gerekiyor.”*  
(Ö18)

Özeleştiri yapan öğretmenlerin dışarıdan bir talep olmadan kendi eksiklerini belirleyerek ona göre kendilerini geliştirdikleri söylenebilir:

*“Öğretmen kendi mesleki gelişimi noktasında, açığı olduğu yerleri kendi bilir.”* (Ö1)

*“...öz eleştiri yapmıyoruz yeterince. İnsan kendisini her alanda tam görürse ilerleyemeyiz.”* (Ö17)



Ayrıca akademik çevrelerle olan etkileşimlerin, kişilerin öz eleştiri yapmasına katkıları olabilir:

*“Akademik çevrelerdeki diyalogum onlardaki bilgilerden birebir faydalanmam, tez hazırlamam, dünya görüşümde önceden çok dar çerçeveden baktığımı fark ettim.” (Ö16)*

Öğretmenlerin etkileşim içerisinde oldukları çevrelerinden elde ettikleri gözlemler vardır. Bu gözlemlerin sonucunda akıl yürüterek kendilerine uygun bir takım kazanımlar elde edebilirler. Farklı durumlara yönelik sorunların çözümünde ve bilginin farklı durumlara uyarlanabilmesinde akıl yürütme etkili bir yol olabilir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Tesadüfen bir etkinliği görüp aa ben bunu sınıfta uygularsam bunların sonucu iyi olur deyip aldıklarım da var. İhtiyacımdan kaynaklanıp da bir takım şeyleri araştırıp bulduklarım da var.” (Ö5)*

*“...öğretmen zaten bilgiye ulaşan olmalıdır. Bilgiyi edinen olmalıdır. Zor zamanlarda o bilgiye kendisi ulaşabilmelidir. Ha ulaşamadığı zamanlarda tecrübelerden yararlanabilir akıl yürütebilir.” (Ö9)*

Ayrıca her öğretmenin bireysel farklılıklarına uygun mesleki gelişim programları hazırlanamayacağı düşünülerek; bakış açısı geliştirmenin önemi üzerinde durulmuştur:

*“...herkesin farklı yönde kendisini geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum. Bir de insanların içindeki birliği sağlamak adına, herkes farklı düşünce yapısına sahip olabilir.” (Ö2)*

İletişime açık olan katılımcı öğretmenlerin, kendilerini geliştirmede daha başarılı oldukları düşünülebilir. İletişime açık olan öğretmen gelen talepler doğrultusunda gelişim ihtiyacı ve ayışı içerisine girebilir. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Atıyorum öğrenci velisi hocam anlayamadı farklı şekilde anlatır mısın? Demesi velinin, o bile seni ikinci bir metoda sürükler.” (Ö6)*

Bir başkasının gözünden bakarak, empati kurarak, daha etkili bir mesleki gelişim edinilebileceği belirtilmiştir. Empati yaparak bir başkasının ya da öğrencilerin gözünden bakabilmenin, katılımcı öğretmenlerde bir takım kazanımların elde edilmesine imkan sağladığı düşünülebilir. Bu duruma ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir:

*“Sizin tecrübeleriniz yaşanmışlıklarınız benden farklıdır. Benim bakış açım kültürümün duygularımın etkisindedir fakat bunu siz bu duygulardan sıyrılarak beni değerlendirebilirsiniz.” (Ö10)*

*“Deneyim edindikçe öğretmen ister istemez gelişmiş oluyor. Çocuğun gözünden bakabiliyorsak zamanla öğrenebiliyoruz.” (Ö11)*

Öğretmenler kendini yetiştirmeyi ve donanımlı olmayı isterlerse mesleki gelişim çalışmalarına katılım gönüllü olmaktadır. Öğretmenlerin bir takım gelişim stratejileri geliştirmelerinin, onların etkili mesleki gelişimlerini sağlamada kendilerine fayda sağlayabileceği söylenebilir. Çünkü dışarıdan bir baskı ve talep olmaksızın kendi içsel dürtüleriyle harekete geçen mesleki gelişim çabalarının daha başarılı ve verimli olabileceği söylenilebilir.

### 4.3.5. Aktif Katılım

**Tablo 32.** Aktif Katılım Alt Kategorisi ve Kavramları

Alt Kategori	Kavramlar
Aktif katılım	Uygulamanın parçası olma
	Pilot eğitim
	Simülasyon
	Uygulamalı gösterim
	Birebir görüşme
	Küçük guruplar
	Deneyim paylaşma
	Örnek olay
	Dinleyen kişi koltuğuna oturamama
	Yüz yüze eğitim
	Soru-cevap
Ücretli izinler	
Mikro öğretim	

Aktif katılım alt kategorisi altında: Uygulamanın parçası olma, pilot eğitim, simülasyon, uygulamalı gösterim, birebir görüşme, küçük guruplar, deneyim paylaşma, örnek olay, dinleyen kişi koltuğuna oturamama, yüz yüze eğitim, soru-cevap, ücretli izinler ve mikro öğretim kavramlarına ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenlere göre, kendilerine yönelik hazırlanan mesleki gelişim programlarında uygulamanın bir parçası olmak verimi artırmaktadır. Uygulamanın

parçası haline gelen öğretmen katılmaya istekli olmakla beraber çözüme yönelik fikirler üretebilmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şu şekilde olmuştur:

*“...öğretmeni zorunlu tutarsanız alıcıları açık olmaz. Çünkü öğretmenin ilgisi farklı bir gelişimde olur. Öğretmene sunulan seçenekler darsa, öğretmen istemediği takdirde bu alıcılarını kapatır. Mesleki gelişim verimli olmaz; zorunlu olduğu için.” (Ö1)*

*“Bence daha küçük gruplara yüz yüze eğitim yerine kendilerini de katılabilecekleri etken olarak onların da çözüm üretebilecekleri bir sistem olabilirdi.” (Ö17)*

Öğretmenlere yönelik hazırlanan hizmet içi eğitimlerin genel merkezlerde yapılmasından ziyade okul temelli yapılmasının daha etkili ve verimli olacağı düşünülmektedir:

*“...şöyle söyleyeyim bence yapılan hizmet içi eğitimlerin yeri okullar olmalı.” (Ö15)*

Sözel anlatımlar sonucu akıllarda kalıcı bir bilginin oluşmadığı ancak uygulamalı gösterimler sonucunda elle tutulur etkili öğrenmelerin oluşabileceği sanılmaktadır. Bu duruma ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir:

*“...sözelden ziyade, projeksiyondan şöyle-şöyle seçilirden ziyade, bir kişi işte proje performansı seçip şöyle-şöyle olacak deyip uygulamalı gösterilirse daha iyi olur. Yani pratik anlamda açıklama yapılırsa çok daha faydalı olur kanaatindeyim.” (Ö2)*

Akademisyenler tarafından verilen eğitimlerde sunulan bilgiler uygulama alanı bulamadığı için veya öğretmen tarafından tam olarak idrak edilemediği için etkisiz olmaktadır. Verilen bilgilerin hangi durumlarda kullanılabileceğinin belirtilmesi bu sorunu aşmada yardımcı olabilir:

*“Üniversite hocalarının yaptığı konuşmaları biraz sıkıcı buldum açıkçası çünkü çok teorik konulardan bahsettiler bence. Çünkü teori öğretmenlikte bir yere kadar bizim işimiz uygulamaya dayanıyor.” (Ö10)*

Etkili mesleki gelişimi engelleyen bir diğer husus ise, açıkça ortada olan ve çözümü için tavsiyeler olduğu halde çözümlenemeyen öğrenci problemleridir. Yeterli

bilgiye sahip olan öğretmenin ayrıca bire-bir görüşme yoluyla profesyonel yardım alması, spesifik olarak belirmiş sorunların çözümüne yönelik danışmanlık hizmeti alması gerekli olabilir.

*“En büyük sıkıntısı bilgiyi çocuğa ulaştırma dikkat çekme, disiplin davranışları. Bunlarda öğretmen sıkıntı çekiyor. Bunlar nasıl çözebilir: işin eğitimci profesyoneli ile çözebilir.” (Ö9)*

*“...karşılıklı etkileşim yok yaparak yaşayarak öğrenme yok.” (Ö10)*

Verilecek eğitimlerin küçük gruplar halinde yapılmasının etkili olabilmesi açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların kendilerini ifade edebildiği pasif kalmadığı küçük gruplardaki mesleki gelişimin daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir:

*“İşte geçen yıl ne yaptık geçen yıl buradan elektronik ortamdan bağlandık tek taraflı oldu sadece biz dinledik çoğu zaman kesildi gitti. Zorunlu olarak sadece orada bulunmamız gerekti. Bunun yerine bence küçük gruplar oluşturulmalı gerçekten bu alanda kendini yetiştirmiş kişiler, öğretmenleri işin işine katarak karşılıklı çalışmalar yaparak bence daha faydalı olabilir.” (Ö3)*

Her öğretmene ilgi ve ihtiyacı doğrultusunda bireyselleştirilmiş programların hazırlanmasının verimi artıracığı düşünülmektedir:

*“Her öğretmene kendi isteğine uygun seminer verilirse daha uygun olacağını düşünüyorum.” (Ö11)*

Örnek olay canlandırmalarının ve çözümlerinin ortak olarak grup içerisinde yapılmasının daha etkili olacağı belirtilmektedir:

*“...uygulama ağırlıklı olabilir. Böyle bir konu olabilir konu hakkında konuşmalar yapılabilir. Ya da ne bileyim bizi bilgilendirecek daha bilgili kişilerle bu işi yapabiliriz.*

*Filmler izleyebiliriz. Gelişimimize katkıda bulunacak. Örnek durumları canlandırma yapabiliriz mesela. Daha çok uygulama ağırlıklı yani.” (Ö7)*

Mesleki yaşamında sürekli anlatan pozisyonunda olan öğretmenler, kendilerini anlatılan konumunda bulduklarında sıkıntılar yaşamaktadırlar. Dinleyen kişi koltuğunda oturmak istemeyen öğretmenleri, aktif olarak anlatıcı konumuna sokmanın daha verimli olacağı düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir:

*“Yani bir öğrenciye eğitim verir gibi değil de öğretmen zaten bilgiye ulaşan olmalıdır. Bilgiyi edinen olmalıdır. Zor zamanlarda o bilgiye kendisi ulaşabilmelidir.” (Ö9)*

Yüz-yüze verilen eğitimlerin karşılıklı etkileşim ve iletişimi sağlayarak eğitimleri daha verimli hale getirdiği sanılmaktadır:

*“...iletişimde bireysellik önemli göz teması önemli. Sorduğunuz soruların cevaplarını almak, tereddütlerinizi falan. Yüz yüzenin daha etkili olduğunu düşünüyorum ben.” (Ö5)*

Hazırlanan eğitimlerin etkili olabilmesi için öğretmeni işin içine dâhil etmenin önemine değinilmiştir. Mikro eğitim gibi uygulamalar aracılığı ile bilgilerin öğretmenlerin zihinlerinde daha kalıcı olarak şekillendiği düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir:

*“Uygulayabileceğim tasarlayabileceğim bir şey kalması lazım kafamda.” (Ö14)*

Birçok katılımcı öğretmen katılımın zorunlu olmasını eleştirirken bir kısım katılımcılar denetlenmenin önemine işaret etmişlerdir. Onlara göre bir denetleme mekanizmasının olması önemlidir:

*“...gönüllü olmalı fakat yine dediğim gibi öğretmen camiasında zorunlu olmadan bu gönüllük de olmaz.” (Ö6)*

Genel olarak katılımcılar, aktif katılımın etkili bir mesleki gelişimin sağlanmasında önemli bir yere sahip olduğu konusunda fikir birliği içerisinde oldukları görülmüştür.

### 4.3.6. Sunum

**Tablo 33.** Sunum Alt Kategorisi ve Kavramları

Alt Kategori	Kavramlar
Sunum	Alanında uzman eğitimciler
	Projeksiyonla eğitim verilmesi
	Göz teması kurmama
	Konuya hâkim olmama
	Mevcut durum bilgisizliği
	Popülist yaklaşımlar
	Uygulayıcı anlatımı
	Üslup
Akıcı anlatım	

Sunum alt kategorisi altında: Alanında uzman eğitimciler, projeksiyona eğitim verilmesi, göz teması kurma, konuya hakim olmama, mevcut durum bilgisizliği, popülist yaklaşımlar, uygulayıcı anlatımı, üslup ve akıcı anlatım kavramlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlere yönelik hazırlanan mesleki gelişim programlarının amacına ulaşmasında sunum şeklinin son derece önemli olduğu belirtilmiştir. Sunumun hangi durumlarda daha etkili olabileceğine ilişkin öğretmen görüşlerine bu bölümde değinilmiştir.

Alanında uzman eğitimciler tarafından verilen eğitimlerin ilgi ve istek ile takip edildiği beyan edilmiştir. Bu durumun oluşmasında, katılımcının eğitim veren kişiyi benimsemesi ve alanında yetkin olduğuna inanması olabilir:

*“Sen konuşmasını bilmiyorsun ancak insanlardan seni dinlemesini arzu ediyorsun. Birkaç defa yapıldı programlar; gerçekten de işin uzmanı getirildiğinde insanlar kapılar açık olmasına rağmen çıkıp gitmedi.” (Ö6)*

*“Mesleki eğitim çalışmaları gerekli bir şey ama bunları kimin verdiği de önemli. Benim o kişinin bilgili olduğunu önce kabul etmem lazım.” (Ö11)*

*“...kendi alanında uzmanlaşmış akademik kişiler dâhilinde böyle seminerler programlar düzenlense bu alanda daha faydalı olacağını düşünüyorum.” (Ö16)*

Katılımcı görüşlerine göre mesleki bilgi ve beceri kazandırabilen bir mesleki gelişim programı etkilidir. Mesleklerinde kullanabilecekleri bilgilerin verildiği eğlenceli eğitimler, katılımcı öğretmenler üzerinde olumlu izlenimler oluşturmuştur. Bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“ Rehberlik olsun, kişisel gelişimle ilgili, çeşitli sıklardan yaptıkları küçük aktivitelerle çok iyi bir program geçirdik. Bu ortamdan bayağı değişik izlenimler elde ettim bunları da uyguladım.” (Ö8)*

Sürekli birbirini tekrarlayan, projeksiyondan anlatılan eğitimlerin olmasının, verimi düşürdüğü söylenmiştir:

*“Her sene aynı şeyleri aynı içerikleri görmekten bıkiyoruz.” (Ö15)*

Sunum yapılırken göz teması kurularak iletişim sağlanmasının, uygulanan mesleki gelişim programının etkisini artırmaya katkısı olacağı düşünülmektedir:

*“Kesinlikle, karşılıklı etkileşim olmadan, tek taraflı bir iletişim aracıyla çok fazla etkili olacağı kanaatinde değilim çünkü sıcak bir temas sağlanmadığı için öğretmenler bu seminerlerden çok büyük fayda sağlamaz bana göre.” (Ö10)*

Konuya hâkim olmayan, kendileri gibi öğretmen olan kişiler tarafından verilen eğitimler, öğretmenler tarafından benimsenmemektedir. Alanında uzman, akademik kariyeri olan eğitimcilerin bu işi daha verimli yapabileceği beyan edilmiştir:



*“...hizmet içi eğitimin özellikler veren arkadaşların biz gibi öğretmenler olduğunu görüyoruz. Tabii ki değerli öğretmenlerimiz mutlaka vardır. Yani, kendini geliştirmiş öğretmenlerimiz ama bu konuda uzman kişilerin gelip de eğitim vermesi gerekir.” (Ö18)*

*“...üniversiteden bir akademisyenin gelip bize bilgi vermesi ve akademisyen kimliği adı altında geldiğinde dinleyicilerde daha iyi bir ilgi uyandırıp daha bir dikkatini celp edeceğini düşünüyorum.” (Ö18)*

Mevcut durum hakkında bilgi sahibi olunmadan planlanan mesleki gelişim programlarının amacına ulaşmayacağı düşünülmektedir. Etkili bir mesleki gelişimin önceden planlanmasının başarılı olacağı sanılmaktadır:

*“...mesleki gelişim çalışmalarının en baştan planlı olması lazım.” (Ö4)*

Bir kısım katılımcılar her öğretmenin ihtiyaçlarını düşünerek bir programın hazırlanamayacağını düşünmektedirler. Mesleki gelişim programlarını kişiselleştirerek bireysel sorumluluk almanın kaliteyi ve verimi artıracığı beyan edilmiştir:

*“...yani, binlerce öğretmen var kimseyi tatmin edecek bir eğitim program olduğunu sanmıyorum.” (Ö9)*

Mesleki gelişim programını uygulayan kişiler tarafından verilen bilgilerin, hangi amaca yönelik olduğunun belirtilmesi, programın etkililiğini artırmada etkili olduğu düşünülmektedir:

*“...seçilen konular daha öğretime yönelik olsaydı, sınıf içerisinde uygulayabileceğim şeyler, aksaklıklar, sorunların çözümüne yönelik olsaydı, benim daha dikkatimi çekerdi.” (Ö14)*

Ayrıca, uygulayıcı kişinin kendini ifade etme yeteneğinin, eğitimin amacına ulaşmasında çok önemli olduğu görüşü savunulmuştur:

*“...gelen kişi kendini çok fazla ifade etmeyi bilmiyorsa işte böyle dersten sonra az çok akıcı değilse öğretmen de yorgunluğun üzerine böyle bir şeye maruz kalınca iyi olmuyor.” (Ö02)*

Kullanılan anlatım üslubunun, öğretmenlerin dikkatini çekmede ve sıkılmadan eğitimi takip etmelerine imkân sağlamada etkili olduğu beyan edilmiştir:

*“...mesleki gelişim öğretirken sadece düz anlatımla değil de biraz yaparak yaşayarak dokunarak dinleyerek birebir şahit olarak yapılırsa daha da faydalı olacaktır. (Ö8)*

*“...mesleki gelişimimize ne kadar uygun olursa olsun bir on beş dakika düz anlatımdan sonra sıkılıyor, dikkatimi toplamakta zorlanıyorum. Ancak 15 dakikanın sonrasında Cem Yılmaz gibi birileri gerekiyor, öğretmenlerin dikkatini toplayabilmek için.” (Ö17)*

Sunum yapan kişinin akıcı anlatım yeteneğine sahip olmasının, mesleki gelişim aktivitelerine katılmaya isteğin artmasına neden olduğu dile getirilmiştir. Onlara göre akıcı bir anlatım tarzı verimin artmasına imkân tanımaktadır:

*“Çekiciliğinin olması lazım. Çekmiyor ki hiç bir şey çekmiyor. Gelip buraya gidiyoruz.” (Ö7)*

*“...bütün öğretmen arkadaşlar dikkatle ve ilgiyle izlediler. Çünkü müthiş akıcı bir anlatımı vardı, bayıldık.” (Ö18)*

Çok iyi hazırlanan mesleki gelişim çalışmalarının uygun olmayan sunumlar ile yapılması durumunda, amacına ulaşamayarak başarısız olacağı sonucuna ulaşılabilir. Sunumun iyi olmasının, etkili mesleki gelişimin önemli özelliklerinden biri olduğu düşünülmektedir.

### 4.3.7.İşbirliği

**Tablo 34.** İşbirliği Alt Kategorisi ve Kavramları

Alt Kategori	Kavramlar
İşbirliği	Öğretmenlere sorma
	Yol gösterici öğretmenler
	Mesleki tecrübe paylaşımı
	Öğretmen buluşmaları
	Meslektaş önerisi almak
	Uzman yardımı alma
	Başka öğretmen kaynaklarını kullanma
	Zümre paylaşımları
	Öğretmen rehberliği
	Dönem-yıl değerlendirmeleri
Okul ziyaretleri	

İşbirliği alt kategorisi altında: Öğretmenlere sorma, yol gösterici öğretmenler, mesleki tecrübe paylaşımı, öğretmen buluşmaları, meslektaş önerisi almak, uzman yardımı alma, başka öğretmen kaynaklarını kullanma, zümre paylaşımları, öğretmen rehberliği, dönem-yıl değerlendirmeleri ve okul ziyaretleri kavramlarına ulaşılmıştır.

Bu bölümde öğretmenler arası işbirliğine değinilmiştir. Tüm katılımcılar mesleki gelişimlerinin önemli bir kısmını, meslektaşlarından edindiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler arası yapılan işbirliği çeşitlerine ayrıntılı olarak değinilmiştir.

Katılımcı öğretmenler mesleki gelişim sağlamada diğer öğretmenlere sormanın çok etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler arası bilgi alış-verişleri etkili mesleki gelişim sağlamada önemli bir yere sahiptir:

*“Çevreden öğretmen arkadaşlarla iletişime girdim, sordum, öğrendim.” (Ö1)*

*“Bir konuyu belki bir arkadaşına soruyorum. Nasıl öğretiyorsun bu konuyu? Benimkinden daha kolay bir şekilde öğretiyorsa onu alıyorum. Bilgi alış verişini yapmak lazım.” (Ö4)*

*“...arkadaşlarıma soruyorum, o konuyla alakalı yardım alabilmek için.” (Ö18)*

Deneyimli öğretmenlerin diğer öğretmenlere yol göstermesi; daha az deneyimli olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artmasında etkili olmaktadır:

*“...arkadaşa tecrübelerini deneyimlerini sordum. Yani nasıl sonuçlar aldınız, hangi davranışa hangi sonuçlar aldınız? Diye onların tecrübelerinden faydalandım. Daha sonra yıllar boyunca öğretmen arkadaşlarla konuştuk onlara sorup danıştık. Onlar bize yol gösterdiler.” (Ö1)*

Öğretmenler arası mesleki tecrübe paylaşımlarının mesleki gelişim açısından son derece etkili olduğu beyan edilmiştir:

*“Biz kendi yaşadığımız sıkıntıları aşmak için arkadaşlara iletiyorduk. Mesleki tecrübesi olan arkadaşlar da bizi bilgilendiriyordu.” (Ö1)*

*“Yalnız burada şu çok önemli, bizim meslekte bizim mesleki gelişimimizi en iyi sağlayan gene öğretmen arkadaşlarımız, birbirimizden çok faydalanıyoruz.” (Ö15)*

Karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik meslektaş önerilerini kullanmak, öğretmenler tarafından sık kullanılan bir yöntem olarak öne çıkmıştır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şu şekilde olmuştur:

*“İşte öğretmenler kendi aralarında, ben bu konuyu anlatırken şöyle bir yöntem uyguladım demesi, ondan farklı bir şey çıkarmamıza yarıyor.” (Ö4)*

*“...arkadaşlarla bilgi alışverişi yapıyorum.” (Ö6)*

*“...diğer öğretmenler o konuyu nasıl anlatıyor, nasıl yaklaşıyor? Ya da bazı öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve uyum sorunları oluyor bunlara ne yapabiliriz? Bunları öğretmenler arasında konuşup tartıştığınızda akıl akıldan üstündür yani, hani ötekinin daha iyi bir fikri oluyor da onu benimsiyorsun. Ona göre bir yol belirliyorsun.” (Ö11)*

*“...hiç beklemediğim bir alanda yetersizliğimi gördüğüm zaman ilk önce kendi okul çevremdeki öğretmen arkadaşlarımla bir fikir alışverişi yaparım. Bana yardımcı olabilecek öğretmen arkadaşlarıma danışırım.”(Ö16)*

Öğretmenler, daha deneyimli öğretmenlerden uzman yardımı alarak karşılaştıkları problemleri çözmektedirler:

*“...bir problemle karşılaştığımda bunu ehli olan eğitim açısından bu işte uzmanlaşmış tecrübeli öğretmenlerden almam gerekir.” (Ö10)*

Başka öğretmenlerin kaynaklarını ve uygulamaları sonucunda elde ettikleri sonuçları paylaşmaları karşılıklı olarak öğretmenlere fayda sağlamaktadır:

*“...diğer arkadaşlarla sohbetlerde. Çünkü öğretmenlerin tek sohbeti öğrenciler ve okulda yaptıkları şeyler. Sohbet esnaslarında.” (Ö5)*

*“...birebir uygulayan arkadaşlardan onlardan yardım alıyorum.” (Ö14)*

Aynı zümre içerisinde bulunan öğretmenler arasında olan zümre paylaşımları, benzer sorunların çözümünde öğretmenlere değişik seçenekler sunmaktadır:

*“Her teneffüs bir şeyler paylaşıyoruz sınıftaki yaramaz öğrencilerden tutunda yazılı anahtarlarına her şeyi paylaşıyoruz. Veli durumlarını her şeyi paylaşıyoruz.” (Ö7)*

*“Bir sonraki yıl öğretmeni için bir rapor teslim ediyoruz. Onlar da aynen bir sonraki yıla bu şekilde devam ettiriyorlar. Zaten bizim her hafta Çarşamba günü okul sonrasında zümre çalışmamız var.” (ÖO2)*

*“...zümre çalışması çok önemli. Birbirine destek oluyor; zümredeki öğretmenler itici güç oluyor, yardımlaşıyorlar. Beraber olmak önemli. (Ö17)*

Yapılacak olan mesleki gelişim faaliyetlerinin daha etkili olabilmesi için tecrübeli öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Öğretmenler daha tecrübeli meslektaşları yanında kendilerini daha rahat hissediyor olabilirler:

*“...interaktif eğitim yerine direk rehberlik yoluyla ya da toplu bir sınıf ortamı oluşturularak tecrübeli kişilerin yönetiminde rehberliğinde bu tür eğitimlerin daha yararlı olacağına inanıyorum.” (Ö9)*

*“Başka bir öğretmenden yardım alıyorum, bilen.” (Ö11)*

Dönem sonlarında ve yılsonlarında yapılan değerlendirmeler de öğretmenlerin farklı fikirler kazanmasında ve mesleki gelişimlerinde kendilerine uygun bir tavır almalarında etkili olduğu dile getirilmiştir:

*“...incelemeler sezon sonunda diğer öğretmenlerin görüşlerine sunulmalı. Yeni görüşler fikirler alınarak yeni çözüm önerileri üretilmeli.” (Ö10)*

Bazı öğretmenler gelişimin tek başına yapılamayacağı mutlaka işbirliği yapılması gerektiği üzerinde durmuşlardır:

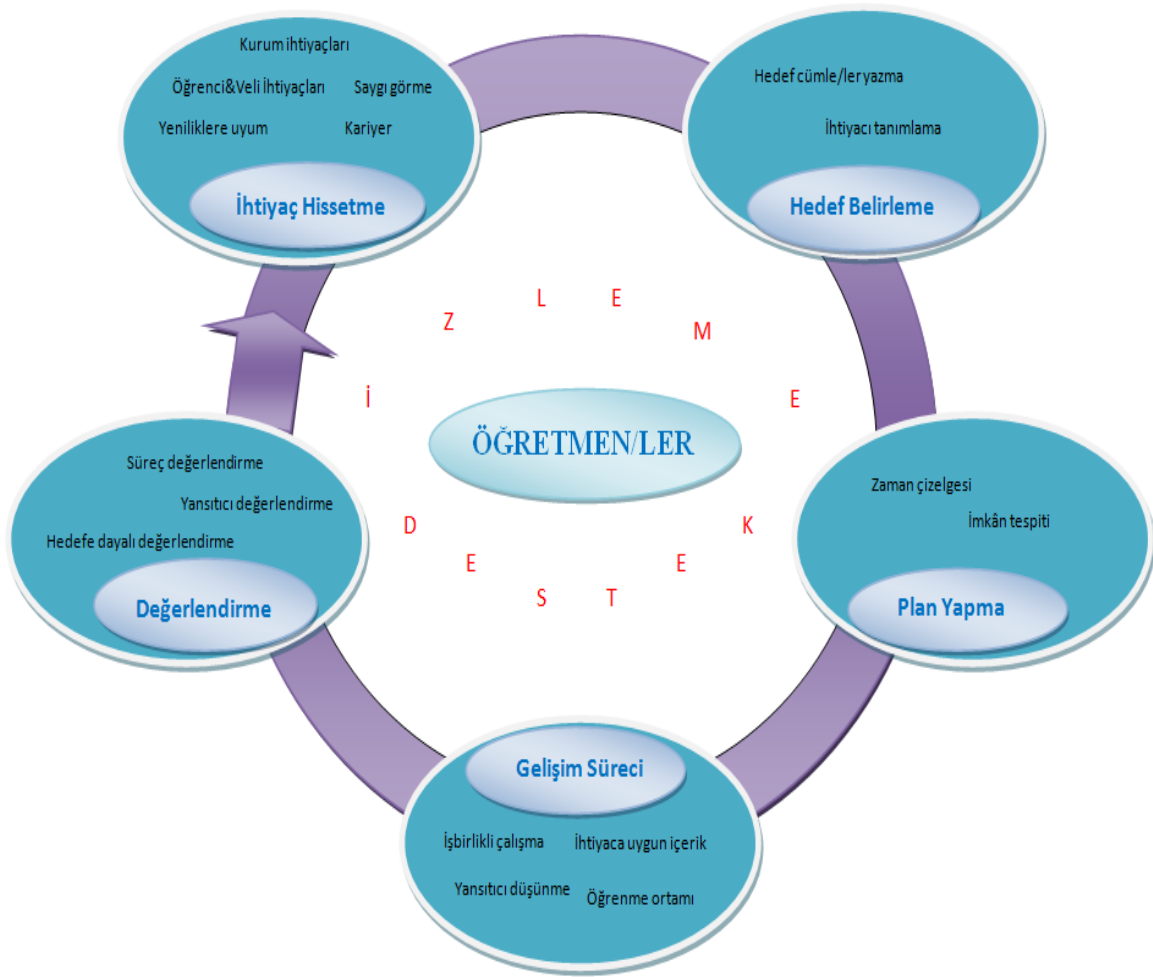
*“Yaşam koçluğu var. İnsanları geliştirmek için başka insanlara ihtiyaç var.” (ÖO1)*

İşbirliği yapmanın, etkili bir mesleki gelişim olabilmesi için gerekli olduğu görüşü sıkça dile getirilmiştir. Bu şekilde öğretmenler, bilgiye daha kolay ulaşabildiklerini ve deneme yanılma süreçlerinde yaşanabilecek zaman israfının da önüne geçildiğini belirtmişlerdir.

#### 4.4.Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Etkili bir mesleki gelişim modelinin özellikleri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır. Seçici kodlamanın yapıldığı bu bölümde, diğer alt problem durumlarından elde edilen bulgular ışığında; etkili mesleki gelişime ilişkin bir model ortaya konulmaya çalışılmıştır. Model oluşturulurken, gömülü (grounded) teori teknikleri kullanılarak bulgulardan elde edilen veriler temelinde açıklayıcı bir kuram ortaya konmaya çalışılmıştır (Strauss ve Corbin, 1998).

**Tablo 35.** Etkili Mesleki Gelişim Modeli



Etkili mesleki gelişim modelinin 5 aşaması vardır. Bu aşamalar bir döngü şeklinde devam etmekte, kendini geliştirmekte ve yenilenmektedir. Aşamalar sırasıyla: İhtiyaç hissetme, hedef belirleme, planlama, gelişim süreci ve değerlendirmeden oluşmaktadır. Döngünün merkezinde olan öğretmen/ler ile aşamalar arasındaki koordinasyonu ve aşamaların kendi içlerindeki uyumu sağlamak için destek ve izleme vardır.

**İhtiyaç hissetme:** Araştırma sonuçlarına göre etkili bir mesleki gelişimin ilk adımının ihtiyaç hissetme olduğu söylenebilir. Mesleki gelişim sürecinin öğretmen tarafından benimsenmesi için öncelikle öğretmenin bu süreci ihtiyaç olarak görmesi önemlidir. Gelişim ihtiyacı hissetmeyen ya da gelişime ilişkin farkındalığı olmayan bir öğretmenin mesleki gelişim sürecine hiç girmemesi ya da girse bile bu süreçten etkin biçimde yararlanamaması olasıdır. Bunun yanında izlenecek mesleki gelişim sürecinin unsurları da önemlidir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenler, meslek gelişim ihtiyaçlarını karşılamayacak her hangi bir gelişim çabası içerisine girmediklerini belirtmişlerdir. Zorunlu olarak faaliyetlere katılsalar da alıcılarını kapattıkları için fayda sağlayamadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenin mesleki gelişimi zorunluluk olarak değil de bir ihtiyaç olarak görmesi çok önemlidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı mesleki gelişim ihtiyacı içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. İhtiyaç hissedilerek başlanılan bir mesleki gelişim sürecinin başarıya ulaşması olasıdır.

Öğretmenler; saygı görme, kariyer yapma, meslekte uzmanlaşma, yeniliklere uyum sağlama, kurum, öğrenci ve veli ihtiyaçlarını karşılayabilme nedeniyle gelişime ihtiyaç duyabilirler. Bu kavramların neden öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç hissetmelerine sebep oldukları aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır:

*Saygı görebilme:* Öğretmenler, öğrencilerden, velilerden ve toplumdan saygı görmek istemektedirler. Saygı görebilmenin temel koşulunun ise ancak öğretmenlik mesleğinde yetkin olma ile yerine getirilebileceğine inanmaktadırlar. Öğretmenlik



mesleğinde yetkin olabilmenin, mesleki gelişim sağlama ile mümkün olabileceğini düşünmektedirler.

*Kariyer yapma:* Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı hissetme nedenlerinden birisinin de kariyer yapma isteği olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu uzman öğretmen, başöğretmen gibi kariyer basamaklarında yükselmek istemektedirler. Bu isteklerini gerçekleştirme sürecinde mesleki gelişimi bir araç olarak görmektedirler.

*Meslekte uzmanlaşma(profesyonelleşme):* Öğretmenler, üniversitede edindikleri bilgilerin tek başına öğretmenlik mesleğini icra etmede yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerde, öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşmak için sadece tecrübe birikiminin de yeterli olmadığı görüşünün hâkim olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşmak için mesleki gelişim edinmeyi bir zorunluluk olarak gördükleri düşünülebilir. Akademik kaynak, internet, kitap vb. aracılığı ile kendilerini mesleki olarak geliştirme ihtiyacı içerisinde olmaları bu durumla ilişkili olabilir.

*Yeniliklere uyum:* Çağın, teknolojinin, öğretim programlarının, öğretim yöntem ve tekniklerinin ve neslin sürekli değişmesinin öğretmenlerde, yeniliklere karşı uyum sağlama zorunluluğunu da beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Hizmet öncesi dönemde öğretmenin edindiği bilgilerin zamanla yenilikler karşısında eskidiği ve güncellenmesi gerektiği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Yeniliklere uyum sağlama ile mesleki gelişim ihtiyacı hissetme arasında kuvvetli bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

*Kurum ihtiyaçları:* Kurum ihtiyaçlarını karşılamada etkin olabilmenin öğretmenler için önemli olduğu düşünülmektedir. Zira öğretmenlerin, öğrenci ve veli beklentilerini karşılamanın yanı sıra çalıştığı kurumun da beklentilerini karşılama eğilimi içerisinde oldukları söylenebilir. Kurumun da kendi hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerden bir takım beklentiler içerisinde olabilmektedir. Bu beklentilerin

öğretmenlerde, mesleki gelişim ihtiyacı hissetmelerine neden oldukları düşünülmektedir. Ancak kurumun öğretmenlere karşı tutumu öğretmenlerin bu ihtiyacı hissetmelerini etkileyebilmektedir. Çünkü araştırmaya katılan öğretmenler, mesleki gelişim girişimlerinin kurum içerisinde destek bulmaması ve yönetici/öğretmenler tarafından benimsenmemesi durumunda, yalnız kaldıklarını ve dolayısıyla mesleki gelişim eğilimlerinden vazgeçebildiklerini belirtmişlerdir. Bu durumda kurumun mesleki gelişim girişimlerini desteklemesi ve bütün öğretmenleri buna teşvik etmesi önem kazanmaktadır.

Böylece mesleki gelişimi içselleştirmiş ve mesleki gelişim farkındalığına sahip öğretmenler kurum tarafından da gerekli desteği gördüğü zaman, kendilerini geliştirirken aynı zamanda bir parçası oldukları kurumu da geliştirebileceklerdir.

*Öğrenci ve veli ihtiyaçları:* Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenci ve veli ihtiyaçlarını karşılayabilme kaygısı taşımaktadırlar. Çağın değişmesi, teknolojik yenilikler, eğitim-öğretim programlarının yenilenmesi, yeni öğretim yöntem ve tekniklerine duyulan ihtiyaç, neslin değişmesi vb. durumlar öğrenci ve velinin eğitimden beklentilerini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla sürekli farklılaşabilen ve dinamik bir yapısı olan öğrenci ve veli beklentilerini karşılamak isteyen öğretmenler, mesleki gelişim ihtiyacı içerisine girmektedirler.

Öğretmenlerde, yukarıda bahsedilen saygı görme, kariyer yapma, meslekte uzmanlaşma, yeniliklere uyum sağlama, kurum, öğrenci ve veli ihtiyaçlarını karşılayabilme nedeniyle ihtiyaç hissetme durumu oluştuğunda; bu durumun dışarıdan belirgin bir şekilde ölçülebilmesi ya da fark edilebilmesi mümkün olamayabilir. Öğretmende ortaya çıkan mesleki gelişim ihtiyacına yönelik farkındalık oluşturmada, bu ihtiyacı içselleştirmede, ihtiyaç sonucu oluşan zorunluluk durumu ve beraberinde getirdiklerini izah etmede destek ve izleme faaliyetleri etkin olarak kullanılabilir.

Mesleki gelişim ihtiyacının belirginleştirilip tanımlanması, bu ihtiyacın giderilebilmesi sürecinde hedef belirlemede, gelişim sürecinin planlanmasında ve gelişim sürecinin değerlendirilmesinde kolaylıklar sağlayabilir. Sadece ihtiyacın

belirginleştirilmesi de tek başına yeterli olmayabilir. İhtiyaç hissetme durumunun giderilmesi sürecinde öğretmene ya da aynı ihtiyaç içerisinde olan öğretmenlere destek hizmeti sunulabilir. Destek hizmetinin, tüm süreci kapsayacak şekilde öğretmen ya da öğretmenlere mesleki gelişim ihtiyacı hissettiklerinde ne yapmaları gerektiğini ayrıntılı olarak anlatan, yol gösterici olma özellikleri taşıması önemlidir. Destek ve izleme faaliyetleriyle ilgili daha detaylı bilgi, destek ve izleme bölümünde açıklanacaktır.

**Hedef belirleme:** İhtiyaç hissederek mesleki gelişim edinme süreci içerisine giren öğretmenin ihtiyaçlarını karşılayabilecek hedefler belirlemesi; başarıya ulaşma ihtimalini artırabilir. Zira hedefleri net olarak belirlenmemiş mesleki gelişim edinme girişimleri verimli olamayabilir. Ayrıca, hedefe odaklanma olmayacağı için başarıya ulaşma ihtimalinin de azalması olasıdır. İhtiyaç hissedilen duruma yönelik hedef belirleme, bir sonraki aşama olan planlama için yol gösterici olacaktır. Hedefleri önceden belirlenmiş olan mesleki gelişim sürecinin etkililiğini ölçmek ve değerlendirmek daha kolay ve etkin olabilir. Mesleki gelişim ihtiyacı hisseden öğretmen ya da öğretmenlerin bu *ihtiyaç durumunu tanımlamaları* ve ihtiyaç durumunu giderebilmek için *hedef cümleler yazmaları* gerekebilir.

*İhtiyacı tanımlama:* Öğretmenler kendilerini geliştirmek istedikleri durum ya da durumları net olarak ortaya koyacak tanımlamalarda bulunması önemlidir. Bu tanımlamalar yapılmadan önce öğrenci görüşleri, veli görüşleri, meslektaş görüşleri ve kurum içerisindeki yönetici görüşleri dikkate alınabilir. Görüşler, öğretmenden beklentileri ortaya koyacak şekilde ya da mevcut durumunu değerlendirecek şekilde oluşturulabilir. Öğrenci, veli, meslektaş ve kurum tarafından değerlendirilen öğretmenin, bu değerlendirmeler ışığında öz değerlendirme yaparak; mesleki gelişim ihtiyacını net olarak ortaya koyabilmesi önemlidir.

Öğretmen, öğrenci görüşleri, meslektaş gözlemi ve meslektaş görüşleri sayesinde farkında olmadığı ya da kendi kendine fark edemeyeceği durumlar hakkında bilgi sahibi

olabilir. Bu durum, hedef belirlerken öğretmenin daha sağlıklı kararlar verebilmesine imkân tanıyabilir. Ancak belirlenen bu hedeflerin kurumun hedefleri ile uyumunun da sağlanması önemlidir. Zira öğretmen kurumun bir çalışanıdır. Bu uyum da sağlandıktan sonra hedefler bir sonraki aşama olan planlama için hazır hale gelebilir.

*Hedef cümle/ler yazma:* Anlaşılır bir dille ortaya konulmuş olan tanımlamalar üzerinden ihtiyaç durumuna ilişkin hedef cümleler yazılması, mesleki gelişimin başarıya ulaşmasına katkı sağlayabilir. Hedef cümlelerin her biri yalnızca tek bir mesleki gelişim konusunu kapsayacak şekilde olması önemlidir. Zira birden fazla mesleki gelişim konusu içeren hedef cümlelerine uygun bir gelişim süreci planlamak mümkün olamayabilir.

Öğretmenlerin hedef belirlerken bireysel davranmaları; etkili mesleki gelişim sürecinin tamamlanmasında tek başına yeterli olmayabilir. Ayrıca kurumun ihtiyaçlarının da göz önüne alması önemlidir. Çünkü öğretmenlerin gelişimi kurumsal gelişimle birlikte sağlandığında öğrenenler üzerindeki etkisi daha olumlu olabilir. Bu yüzden hedefler belirlenirken paydaşlarla işbirliği yapılması önemli görülmektedir. Bu paydaşlar veli, öğrenci, meslektaş, okul gelişiminden sorumlu çeşitli komisyonlar ve yönetim olabilir. Bu şekilde belirlenen hedefler tüm paydaşların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olabilir. Ayrıca paydaşlar arası işbirliğinin sağlanması, mesleki gelişim sürecinin izleme, destek ve değerlendirilme safhalarında kolaylıklar sağlayabilir.

Hedef belirlenirken öğretmene bir takım destek ve izleme hizmeti verilebilir. Öğretmen, öğrenci, meslektaş, kurum ve paydaşların bir araya getirilip koordine edilmesi ve ortak bir karara varılmasının sağlanması; paydaşlar arasındaki iletişim ve işbirliğinin izlenmesi ve takip edilmesi açısından önemlidir. Toplantı yapma, materyal ihtiyacını giderme vb. durumlarda öğretmene destek verilebilir. Ayrıca hedef belirlemenin etkili yolları konusunda paydaşlara destek hizmeti sağlanabilir.

**Planlama:** Planlama aşaması, mesleki gelişim sürecinde neyin, ne zaman ve nasıl yapılacağı net olarak ortaya konulması sürecidir. Sadece hedef belirlemek başarıya

ulaşmada etkili olmayabilir. Zira eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmen, iş başındayken mesleki gelişime vakit ayırarak hedeflerine ulaşabilmesi için etkili bir planlamaya gitmesi gerekebilir. Neyin ne zaman yapılması gerektiğini planlamak, mesleki gelişim çalışmalarının etkililiği ve izlenebilirliğini artırabilir. *İmkân tespiti ve işlem/zaman çizelgesi* kavramları bu aşamanın alt başlıklarını oluşturmaktadır.

*İmkân tespiti:* Gelişim sürecine geçmeden önce yapılacak olan imkân tespiti başarıyı artırabilir. Kurumun ya da öğretmenin, içinde bulunduğu imkânları değerlendirerek bir mesleki gelişim edinme süreci hazırlaması; hedeflere ulaşmada katkı sağlayabilir. Uzman, mentör, üniversitelerden akademik personel vb. desteklerin olasılığı imkân tespiti ile belirlenebilir ve gelişim sürecine dâhil edilebilir. Mesleki gelişim etkinlikleri yapılırken ihtiyaç duyulan toplantı salonu, ulaşım vb. lojistik ihtiyaçların karşılanabilme yeterliliğinin de ne ölçüde olduğu tespit edilebilir. İmkân tespitlerinin planlama aşamasında açıkça ortaya konulması önemlidir. Zira gelişim süreci başladıktan sonra bu tür tespitleri yapmak zorlaşabilir ve mesleki gelişimin başarıya ulaşma ihtimalini azaltabilir.

*İşlem/zaman çizelgesi:* Etkili bir planlama yapılabilmesi için mevcut şartların dikkate alınması ve işlem/zaman çizelgesi yapılması önemlidir. Zira zaman, mekân, personel, maddi vb. imkânların üstünde planlanarak atılacak adımların; hedefe ulaşmada yetersiz ve etkisiz kalması olasıdır. Gelişim sürecinin ne kadar süreceği, ne zaman başlayıp ne zaman biteceğinin yanı sıra hangi kişi, kurum ya da kuruluşlarla temasa geçileceğinin belirleneceği bir zaman çizelgesi yapmak mesleki gelişimin başarıya ulaşma ihtimalini artırabilir.

Hazırlanan planlar okulun diğer gelişim uygulamalarıyla uyumlu hale getirilmesi önemlidir. Okul yönetimi ya da ilgili ekip, yapılan faaliyetleri bütünleştirmede öğretmenlere destek olabilir. Ayrıca bu ekip, okul bünyesinde yer alan öğretmenlere, hedefleri belirlenen mesleki gelişim süreci için bir işlem/zaman çizelgesi hazırlayabilir. Bu işlem/zaman çizelgesinde mesleki gelişim faaliyetlerinin ne zaman başlayıp ne zaman biteceği açıkça belirtilebilir. Öğretmen ya da öğretmenlere bu aşamada, uzman yardımı

ve maddi yardımın yanı sıra zaman, mekân, ulaşım, ücretli izin vb. gibi konularda hangi desteğin verileceği de planlanabilir. Öğretmenin gelişim sürecinde kendini rahat hissedebilmesi ve mesleki gelişime odaklanabilmesi, planlama sürecinin iyi hazırlanmasıyla artırılabilir.

**Gelişim süreci:** Mesleki gelişim ihtiyacını gidermek için hedeflerini belirlemiş ve bu hedeflere ulaşmada izleyeceği yolu planlamış olan öğretmenin amacına ulaşması etkili bir gelişim süreci ile sağlanabilir. Gelişim süreci, öğretmenin mesleki gelişimini sağlamada hangi yolları kullanacağı ve nasıl kullanacağı ile ilgilidir. Öğretmenler gelişim sürecini bireysel ve grup faaliyetleri olarak yürütebilirler. Bireysel faaliyetler öğretmenin tek başına yaptığı mesleki gelişim faaliyetlerini ifade eder. Bu faaliyetler yüksek lisans yapma, akademik yayınları takip etme vb. şekilde olabilir. Grup faaliyetleri ise ortak paydada buluşan öğretmen gruplarına yönelik hazırlanan seminerleri ve öğretmen gruplarının kendi aralarında mesleki deneyim vb. paylaşımlarını ifade eder. Bu aşamanın alt başlıklarını: *İş birlikli çalışma, ihtiyaca uygun içerik, yansıtıcı düşünme ve öğrenme ortamı* oluşturmaktadır.

*İşbirlikli çalışma:* Mesleki gelişim süreci içerisindeki öğretmene, kendisi gibi mesleki gelişim süreci içerisinde olan diğer öğretmenlere akıl danışma, mesleki tecrübe paylaşma, meslektaş önerisi alma ve kaynaklarını kullanma imkânı sunulabilir. Zümre paylaşımları ve başka okullardaki meslektaşlarını ziyaretler ile iş birlikli çalışmalar yapılabilir.

Meslektaşların, işbirlikli çalışma yolu ile daha hızlı ve etkili mesleki gelişim sağladıkları söylenebilir. Öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve kurumun gelişim hedeflerini gerçekleştirmede işe-yerleşik (job-embedded) mesleki gelişim önemlidir. Zira öğretmenler bir araya geldiklerinde karşılaştıkları sorunlara özgün çözümler bularak mesleki gelişim ihtiyaçlarını daha hızlı ve kolay karşılayabilirler (National Staff Development Council, 2010). İşe yerleşik mesleki gelişim (İYMB-Job-

Embedded Professional Development) ile mesleki gelişim çalışmaları, sınıf ve okul temelli olarak iş günü içerisinde yapılabilir. Öğretmenler, meslektaşlarının uygulamaları ile kendi sınıf içi pratikleri arasında ilişkiler kurarak kendilerini geliştirebilirler. Öğretmenler İYMB ile yalnız başına gelişim sağlayabileceği gibi bire-bir rehberlik ve öğretmen grupları ile de gelişim sağlayabilir. Yalnız başına İYMB’de öğretmen, bir başka öğretmenin öğrencileri için hazırlamış oldukları gözlem ve portfolyoları analiz eder ve deneyimlerinden faydalanır. Bu gözlem ve portfolyolara dergi ve bloglardan ulaşabilir. Bire-bir rehberlik, mevcut öğrenci ihtiyaçlarının, sınıf içinde ve gerçek zamanlı olarak öğretmenler tarafından karşılanmasını sağlar. Örneğin ders anlatırken her hangi bir konuda zorlanan öğretmene, sınıfta gözlemci olarak bulunan koç, gerçek zamanlı olarak yol gösterebilir. Öğretmen gruplarında ise öğretmenler, öğrenci başarılarının nedenlerini araştırarak birbirlerinin kaynaklarını kullanabilir ve pratik uygulamalarını taklit edebilir (Croft vd., 2010).

*İhtiyaca uygun içerik:* Etkili mesleki gelişim sürecinin içeriği belirlenirken uygulanabilir, ilgi çekici ve öğretici unsurlardan oluşmasına dikkat edilmesi etkililiğini artırabilir. Öğretmene içeriği seçebilme hakkı ve özgürlüğü verilmesi önemlidir. Mesleki gelişim içeriğinin, sınıf, öğrenci, veli ve kurum ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde oluşturulması ile hedeflenen amaçlara ulaşılabilir.

*Yansıtıcı düşünme:* Yansıtıcı düşünme, ezberden çok kavrayarak öğrenme, bilgiyi kullanma ve karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme, açıklama, sentez, genelleme yapabilme ve hipotezler geliştirme becerilerinin kullanılmasını gerektirir (Üstünoğlu, 2006). Karşılaşılan problemlere çözümler bulmada ve sağlıklı kararlar vermede öğretmenlere yardımcı olduğu için öğretmenlerin geliştirmesi gereken önemli bir yetenek ya da bilişsel bir davranış olarak ele alınabilir (Dewey, 1933). Öğretmenin mesleki gelişim süreci boyunca ihtiyaç hissettiği her anda yanında kendisine yardım edebilecek uzman, mentör, meslektaş vb. kişilerden destek hizmeti alabilmesi mümkün olamayabilir. Bu tür durumlarda akıl yürütme ve yansıtıcı düşünme yolu ile öğretmen kendi kendine rehberlik edebilmelidir. Ayrıca, bir başkasının ya da öğrencilerin gözünden

bakabilmenin, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecini içselleştirmelerine imkân sağladığı düşünülebilir.

*Öğrenme ortamı:* Öğretmenlerin öğrenme ortamları formal ve informal olabilir. Formal öğrenme ortamlarını, öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacak akademik personel vb. alanında yetkin kişiler tarafından verilecek seminerler oluşturabilir. Semineri veren sunucu, karşılıklı etkileşime, iletişime önem verebilir. Sunucunun kendisini öğretmenlere benimsetebilmesi ve akıcı bir anlatıma sahip olması, mesleki gelişimin başarıya ulaşmasına katkı sağlayabilir. Bu tür seminer eğitimlerinin merkezinde sunucular değil de öğretmenler olabilir. Öğretmenlerin sunucuya soru sorabilmesi, seminerde verilecek örneklerin öğretmenlerin ilgisini çekebilmesi, öğretmenlerin yaşamlarından ve sınıflarından örnekler olması aktif öğrenme ortamı oluşmasına imkân sağlayabilir. Formal öğrenme ortamları kalabalık olmayan, donanımlı, fiziki şartları elverişli ve ulaşım kolaylığı olacak şekilde düzenlenebilir. Gelişim sürecinde öğretmenin sadece bilgiyi alan değil, bilgiye ulaşan, yorumlayan ve paylaşan olabilmesi başarıyı artırabilir. İnfomal öğrenme ortamları ise, yalnız başına öğrenme, bire-bir koçluk yaparak öğrenme, öğretmen grupları içinde öğrenme, interaktif eğitimler ve işbirlikli öğrenmeler şeklinde olabilir.

*Gelişim sürecinin* desteklenmesi ve izlenmesi yapılan uygulamaların etkililiği açısından önem taşımaktadır. Öğretmen ya da öğretmenler *gelişim süreçleri* boyunca sosyal ve maddi desteklere ihtiyaç duyabilir. Bu kapsamda okuldaki yöneticiler öğretmenin gelişim sürecini kolaylaştırıcı ders programı düzenleme, izin verme vb. uygulamalar yapabilirler. Başka okullardaki yöneticilerle iletişime geçilerek öğretmenlerin bu kurumlardaki meslektaşlarını ziyaret etmelerine imkân verilebilir. Üniversiteler ile işbirliği yapılarak öğretmenlerin akademik bilgiye ulaşması sağlanabilir. Üniversite ve diğer meslektaşlara ulaşmanın zor olduğu durumlarda ise interaktif eğitimler yoluyla bu kısıtlılık giderilebilir. Öğretmenin kendisini yetersiz ve yalnız hissettiği, güdülenmesinin azaldığı durumlarda ise çekinmeden destek alabileceği uzman ya da meslektaş desteği verilebilir. Mesleki gelişim içerisindeki öğretmenlerin maaşlarında iyileştirmeler yapılabilir. Mesleki gelişime zaman ayıramayan öğretmenleri



teşvik etmek için ücretli izinler verilebilir. Öğretmenlerin, kendilerini geliştirebilecekleri etkinlik ve organizasyonlara katılmada, ulaşım, barınma vb. ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir.

**Değerlendirme:** Belirlenen hedeflerin, başlangıçta ihtiyaç duyulan gereksinimleri ne ölçüde karşılayabildiğini ölçebilmek için gelişim süreci sonunda bir değerlendirme yapmak gerekebilir. Bu değerlendirme: “*Hedefe dayalı değerlendirme, süreç değerlendirme ve yansıtıcı değerlendirme*” şeklinde olabilir. Eğitim süreci sonunda değerlendirme yapılması, mesleki gelişimi sağlama sürecinin ne denli başarıya ulaştığını gözler önüne sermede bir takım fikirler verebilir. Başlangıçta net olarak ortaya konulmuş bir ihtiyaç olması ve bu ihtiyacı karşılayabilmek için bir hedef belirlenmiş olması; değerlendirmeyi daha anlaşılır ve ölçülebilir kılmada avantajlar sağlayabilir.

*Hedefe dayalı değerlendirme:* . Hedefe dayalı değerlendirme ile başlangıçta belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı değerlendirilebilir. Hedefe dayalı değerlendirmede öğretmen, paydaşların görüşlerine başvurabilir. Bu paydaşlar kurum, öğrenci, veli ve meslektaşlardır. Kurum, belirlemiş olduğu hedeflere ne kadar ulaşıldığını; öğrenci ve veliler gelişim süreci sonunda sınıfa yansımalarının ve öğrenci çıktılarının ne düzeyde farklılık gösterdiğini; meslektaşlar ise ders gözlemleri yaparak mesleki gelişim süreci geçiren öğretmendeki değişimleri değerlendirebilir.

*Süreç değerlendirme:* Süreç değerlendirme ile mesleki gelişim sürecinin başından sonuna kadar tüm bileşenler değerlendirilebilir. Sürecin değerlendirilmesi, var olan hataları ve eksikleri gidermede faydalı olabileceği gibi etkili mesleki gelişim sürecini geliştirmede ipuçları sağlayabilir. İhtiyaç hissetme durumunun iyi saptanıp saptanamadığı, hedeflerin ne kadar uygun belirlendiği, gelişim süreci planlamasının iyi yapılıp yapılmadığı, gelişim sürecinin verimli geçip geçmediği ve değerlendirmenin sağlıklı bir şekilde yapılıp yapılmadığını anlayabilmek için süreç değerlendirme önem

taşımaktadır. Süreç değerlendirme yapmak, daha sonra yapılacak olan başka mesleki gelişim çalışmalarına rehberlik edebilir.

*Yansıtıcı değerlendirme:* Yansıtıcı düşünme, eğitim ile ilgili konularda bilgi temelli, mantıksal kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme sürecidir (Taggart ve Wilson, 2005). Mesleki gelişim sürecinde farkındalık geliştirme ve gelişimin öğretmen tarafından içselleştirilmesi önemlidir. Öğretmen yansıtıcı düşünme ile öz denetim becerileri geliştirerek, kendini mesleki gelişimin her aşamasında değerlendirebilmelidir.

Yansıtıcı düşünme öğretmenin, öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver, 2003). Öğretmen, yeniliklere ne denli uyum sağlayabildiğini, kariyerine yaptığı katkıyı ve kişisel gelişimi hakkında değerlendirmeleri yapabilmelidir. Bu öz denetim becerileri, mesleki gelişim sürecinde öğretmene kendisini denetleme yetisi sağlayabileceği gibi bir sonraki mesleki gelişim faaliyetinde kendisine rehberlik edebilecektir. Bu şekilde, mesleki gelişim döngüsü kendi kendini yapılandırabilen ve geliştirebilen bir özellik kazanabilir.

Hedefe dayalı değerlendirme ve süreç değerlendirme ile mesleki gelişim sürecinin tüm bileşenleri değerlendirilebilir. Süreç boyunca öğretmen birçok muhatap tarafından değerlendirilir. Bu muhataplar gelişimden fayda gören kurum, öğrenci, veli, meslektaş vb. paydaşlardır. Bununla birlikte öğretmenin kendi kendisini de değerlendirmesi gerekebilir. Zira öğretmen gelişim süreci öncesinde veya gelişim süreci içerisinde kendisine her an destek ve izleme faaliyeti sunabilecek imkânlarla sahip olamayabilir.

Değerlendirme sürecinde kurumda oluşturulan bir ekip tarafından destek ve izleme faaliyetleri yönetilebilir. Bu ekip, hedef değerlendirme ve süreç değerlendirme aşamalarında öğretmenlere destek olabilir ve değerlendirme sonuçları konusunda bilgilendirmeler yapabilir. Yansıtıcı değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında

öğretmene uzman, mentör, koç, meslektaş vb. tarafından destek sağlanabilir. Değerlendirme sonuçlarının izlenmesi, okul, bölge veya ülke bazında ortak bir mesleki gelişim süreci politikası belirlenmesine yardımcı olabilir.

**Destek ve İzleme:** Destek ve izleme, mesleki gelişim modelinin merkezinde yer alan öğretmen/ler ile mesleki gelişim süreci öğeleri arasında köprü vazifesi görür. Bu vazifesinin yanı sıra gelişim sürecinin önemli bir ögesidir. Destek ve izleme aşamasının başta değil de bu bölümde verilmesinin nedeni, mesleki gelişim modelinin analitik düzenini sağlamak içindir.

İhtiyaç hissetme, hedef belirleme, planlama, gelişim süreci ve değerlendirme aşamalarının sağlıklı bir şekilde ilerlemesinde ve planlanmasında bir takım destek ve izleme faaliyetlerinin olması önemlidir. Destek faaliyetlerini, öğretmenin mesleki gelişim süreci boyunca dışarıdan alacağı her türlü yardımlar oluşturabilir. Bu yardımlar, her türlü maddi ve manevi yardımı içerebilir. İzleme faaliyetlerini ise, mesleki gelişim sürecini yönetmek, planlamak, organize etmek ve geliştirmek amacıyla yapılan işlerin tamamı olarak belirtilebilir. Hem destek hem de izleme faaliyetlerinin ortak özelliği, öğretmenin haricinde kişi, kişiler veya bir kurumu temsil ediyor olmalarıdır. Bu kişiler uzman, akademisyen, mentör, koç, meslektaş vb. olabilir. Kurum ise milli eğitim bakanlığı bünyesindeki kurumlar olabileceği gibi sivil toplum kuruluşları da olabilir. Bu sivil toplum kuruluşları dernekler, vakıflar vb. olabilir.

*Uzman desteği:* Öğretmenin kendini yalnız hissetmemesi ve kendini yetersiz hissettiği zamanlarda ona destek olunması önemlidir. Aşamalarının her birinde öğretmene rehberlik yapacak destek ve izleme hizmeti verilmesi, elde edilecek verimi artırabilir. Uzman yardımı almanın, deneyimli ve yetkin olan öğretmenden mesleki gelişim süreci içerisinde bulunan öğretmenin rehberlik desteği almasını ifade ettiği düşünülmektedir. Öğretmene, mesleki gelişim sürecinde destek olacak, rehberlik ve bilgi kaynaklığı yapabilecek kişiler gerekebilir. Bu kişiler, okul içerisindeki yönetici veya başka bir

meslektaş olabileceği gibi; uzman, mentör ve koç ile okul dışından öğretmen olmayan müfettiş de olabilir.

Meslektaş rehberliği ile öğretmenler birbirlerinin eğitim-öğretim uygulamalarını gözlemleyebilirler. Gözlenen durumları birbirlerine açıklayarak tartışmaları, düşüncelerini paylaşmaları, uygulamalarının etkililiğine ilişkin karşılıklı geri bildirimde bulunmaları faydalı olabilir (Bell, 2005). Ayrıca, bir araya gelen öğretmenler, deneyimlerini paylaşmak amacıyla, birbirlerinin derslerine gözlemci olarak girebilirler. Bu gözlemler sonunda öğretmenler, derse ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak meslektaş gözlemleri yapabilirler.

Öğretmenler birbirlerini geliştirerek ve öğrenmelerini kolaylaştırarak karşılıklı meslektaş koçluğu yapabilirler (Downey, 2001). Öğretmenler, birbirlerinin derslerine girerek gözlem, dönüt ve analiz sürecinden oluşan; odak noktası öğretimsel analiz olan karşılıklı değerlendirmeler yapabilirler (Glathorn, 1987). Ayrıca, deneyimli öğretmenler, “destekleme, yardım etme, önerilerde bulunma” gibi yollarla daha az deneyimli öğretmenlerin öğretimsel gelişimlerini mentörlük yaparak kolaylaştırabilirler (Sullivan ve Glanz, 2000).

*Ekonomik destek:* Gelişim sürecinde öğretmenin maddi desteğe ihtiyacı olabilir. Eğitim-öğretim faaliyetleri ile birlikte mesleki gelişim sürecini birlikte götürmekte zorlanan öğretmene yasal ve kurumsal destekler yoluyla bazı kolaylıklar sağlanabilir. Örneğin; ders programlarının öğretmenin ihtiyacına göre planlanması, öğretmene ücretli/ücretsiz izinler verilmesi, mesleki gelişimi teşvik etmek amacıyla öğretmenin maaşında artış sağlanması, ulaşım ve konaklama giderlerinin karşılanması vb. kolaylaştırıcı faaliyetler yoluyla destek verilebilir.

*Sosyal destek:* Mesleki gelişim süreci boyunca öğretmene sosyal destek verilmesi verimi artırabilir. Zira mesleki gelişim farkındalığı oluşturma, mesleki gelişimi içselleştirme ve mesleki gelişimi benimsetme ile sürecin başarıya ulaşma ihtimali artabilir. Mesleki gelişim çabası içerisine giren öğretmenlerin, bu girişimlerinin öğrenci,

öğretmen, veli ve kurum tarafından memnuniyetle karşılandığını bilmeleri; güdülenmelerini artırabilir. Kendisini geliştiren öğretmenlerin özlük haklarında birtakım iyileştirmeler yapılması, öğretmenin mesleki gelişime karşı bakış açısının olumlu yönde değişmesine sebep olabilir. Uzman yardımları, mentörler, meslektaş işbirliği ile manevi destek verilebilir. Mesleki gelişim çabasına giren öğretmene, saygı gösterme, önemseme, liderlik rolleri verme, her türlü koşulda destek göreceğini hissettirme vb. faaliyetler ile sosyal destek sağlanabilir.

Öğretmenlere bu desteklerin yanı sıra öğretimsel liderlik de yapılmalıdır. Öğretimsel liderlik okulda, beklenen sonuçlara ulaşılabilmesi için öğretmenlerin davranışsal olarak yönetimden etkilenmesidir (Şişman, 2012). Öğretim liderliğinin, okul misyonunu tanımlama, olumlu öğrenme iklimi oluşturma, öğretmenleri gözleme ve dönüt verme, program ve öğretimi yönetme ve öğretim programını değerlendirme boyutları vardır (Weber, 1989). Okul yönetimi denetim amacı gözetmeden öğretmenleri gözlemleyebilir ve olumlu mesleki gelişim ortamları oluşturabilir.

Destek ve izleme faaliyetleri, öğretmenlerin ihtiyaçları hakkında genel bir kaniya ulaşmamıza imkân sağlayabilir. Zira gelişim süreçlerinin tek bir merkezde toplanması; yapılan hataların bir başka öğretmenin tekrar etmemesini ve başarılı uygulama süreçlerinin diğer öğretmenlerle paylaşılmasını mümkün kılabilir.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Buna göre bu kısımda, araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar tartışılmış ve bulgular ışığında gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulgularından çıkarılan sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

##### 5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Bu araştırmanın birinci alt probleminde, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim kavramına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorgulanmıştır. Bu alt probleme yönelik bulgulardan çıkarılan sonuçlar şöyledir: Araştırma bulgularına göre katılımcıların mesleki gelişim kavramına ilişkin, değişime ayak uydurma, deneyim ve tükenmişlik olmak üzere üç alt kategoride görüşleri olmuştur.

Değişime ayak uydurma alt kategorisi altında: Neslin Değişmesi, yenilenme ihtiyacı, çağın değişmesi, teknolojik gelişmelere ayak uydurma, eğitim sisteminin değişmesi, profesyonellik, bilgili/becerili öğretmen olabilme, öğretim durumları ihtiyaçları, sorunları çözebilme, yeni yöntem ve teknik kullanma ihtiyacı, monotonluktan kurtulma ve öğretim programlarının değişmesi kavramlarına ulaşılmıştır. Kaçan (2004), yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin tamamının yeniliklere açık olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Sınıf öğretmenleri yenilik ve gelişimlere ayak uydurma zorunluluğunun farkındadır. 20 öğretmenden 17'si bu zorunluluğu beyan etmiştir. Sadece 3 öğretmen mesleki gelişim noktasında zaten gerekli vasıf ve donanımlara sahip olduğunu, fazlasına gerek olmadığını beyan etmişlerdir. Bu durumu da sınıf öğretmenlerinin eğitim verdiği yaş grubunun ihtiyaçlarının eskiye nazaran çok da değişmeyeceği görüşü ile belirtmişlerdir.

Özkan (2010) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin eksiklerini gidermek ve kendilerini yenilemek için devam edecekleri bir mesleki gelişim etkinliğine kolay erişebilmesi gerektiğini; mesleki gelişim etkinliklerinde meslekteki yeni bilgilere ve bilimsel gelişmelere yeterince yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ülker (2009) de sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenler yeniliklerden haberdar olmak, müfredat değişikliklerine uyum sağlamak ve bilgilerin tazelenmesi ve birikimi için mesleki gelişimi gerekli görmekteyler (Eurydice, 2012).

OECD TALIS, (2009) 23 ülkede yapılan ve Türkiye'nin de aralarında olduğu araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları: Bilişim teknolojileri eğitimi ihtiyacı, yeni öğretim yöntemleri ihtiyaçları, konu alanı bilgisi ihtiyacı, öğrenci rehberliği ihtiyacı ve sınıf yönetimi ihtiyacı en çok belirtilenler arasındadır. Bu sonuçların öğretmenlerin söylem ve görüşleri ile tutarlı olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenler yeni bilişim teknolojileri yani bilgisayar ve internet gibi çağın yeniliklerine uyma zorunluluğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler neslin değişmesi yani öğrencilerin değişmesi yüzünden yeni öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaya yönelmekte; farklılaşan öğrenci ihtiyaçlarına ve eğitim durumlarına yönelik rehberlik edebilme kabiliyetleri yönünden, kendilerini geliştirmek istemektedirler.

Deneyim alt kategorisi altında: Bilgi/beceri edinme, deneme yanılma, iş başında gelişim ve yaşayarak öğrenme kavramları vardır. Nitekim Ülker (2009) yaptığı araştırmasında, yeni müfredat programları hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayı isteyen, deneyim kazanmak isteyen öğretmenlerin mesleki gelişime karşı daha istekli

oldukları sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar edinecekleri deneyimler ölçüsünde mesleki gelişim faaliyetlerine ilgi göstermektedirler.

Tükenmişlik alt kategorisi adında ise: İsteksizlik, motivasyon bozuklukları, mutsuz olma, yorgun olma, yıpranma, dikkatini toplayamama, atalet, alışkanlık, takdir edilmeme, saygı görmeme, geçim sıkıntıları, moral bozuklukları ve heyecanı kaybetme gibi kavramlara ulaşılmıştır.

Durmuş (2003) yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin büyük bir kısmına mesleki gelişim adına yeterli maddi kaynak veya kaynak kişi sağlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ulaşılan, geçim sıkıntıları ve moral bozuklukları kavramlarının bu durumla ilişkili olması mümkün olabilir. Uğurlu (2012) da yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişim yapmayı istemelerinde ekonomik kaygıların önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaçan, (2004) yaptığı çalışmasında, mesleki gelişme yönündeki engellerden biri olan maddi sorunların çözümlendiğinde, ders yükleri ve sınıf mevcutları azaltıldığında öğretmenlerin daha istekli olarak mesleki gelişim faaliyetlerine katıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, araştırma sonucu ulaşılan yorgun olma, geçim sıkıntıları ve yıpranma kavramlarını açıklar niteliktedir.

Duygusal anlamda tükenen bireyin çevresindeki insanlarla olan ilişkisini sınırlandırarak psikolojik olarak insanlardan uzaklaştığı görülmüştür. Öğretmenler, okul ve öğrenci ilişkileri konusunda bir yetersizlik duygusu içerisine girmekte, kısacası işini yapma ve okul paydaşlarına hizmet sunma konusunda, kendisini yetersiz görmeye başlamaktadır (Polatçı, 2008). Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerde de isteksizlik, motivasyon bozuklukları ve mutsuz olma durumları nedeniyle, mesleki gelişim edinmek istememeleri söz konusudur. Toplu (2012) da yaptığı çalışmasında öğretmenlerin önemli bir kısmının mesleki tükenmişlik içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuramdan çok pratiğe yer verilen mesleki gelişim çalışmalarının bu durumun iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



Araştırma sonucunda çıkan verilere göre öğretmenler mesleki gelişimi, değişime ayak uydurma olarak tanımlamaktadırlar. Mesleki bilgi ve becerilerin zamanla değişime ve gelişime ihtiyaç duyduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların tamamına yakını bu sebeple mesleki gelişimin gerekli olduğunu belirtmektedir. Mesleki gelişim kavramı katılımcılarda deneyim kazanma kavramını ön plana çıkarmaktadır. Onlara göre mesleki gelişim sonucunda bir takım deneyimler elde edilir. Bu deneyimler yaşayarak ve deneme yanılmalar sonucunda olabilir. Ancak öğretmenler mesleki gelişimin önünde engel olarak bir takım durumların varlığından söz etmişlerdir. Genel olarak maddi sıkıntılar içerisinde olduklarını, mutsuz olma, yorgunluk ve diğer olumsuz düşünceler yüzünden mesleki gelişime karşı olumsuz tutum takındıklarını belirtmişlerdir.

### **5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar**

Bu araştırmanın ikinci alt probleminde, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim sağlama sürecine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorgulanmıştır. Bu alt probleme yönelik bulgulardan çıkarılan sonuçlar şöyledir:

Araştırma bulgularına göre katılımcıların mesleki gelişim sağlama yollarına ilişkin, fiziksel şartlar, öğretim teknoloji ve materyalleri, akademik kaynak ve eğitim süreci olmak üzere dört alt kategori üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür. Fiziksel şartlarda: ulaşım zorluğu, donanımsal yetersizlikler, kalabalık olma, mevsim şartları, salon yetersizliği, personel yetersizliği ve zaman ayıramama gibi alt kategorilere ulaşılmıştır. Ülker, (2009) yaptığı çalışmasında eğer öğretmenlerin ikametleri, mesleki gelişim faaliyetlerinin yapıldığı yerlere yakın olursa katılımın gönüllü olduğu ve alınan verimin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca faaliyetlerinin zamanlaması uygun olmazsa, görevli kişiler yetersiz olursa, yer sorunu olursa ve faaliyetler angarya olarak görülürse katılımın gönülsüz olacağı sonucuna ulaşmıştır. Mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlendiği yerlerin fiziksel koşulları iyileştirilmeli ve öğretmenlerin rahat ulaşabilecekleri yerler tercih edilmelidir.

Öğretim teknolojileri ve materyallerinde: İnternet, bilgisayar, Google ve interaktif eğitim siteleri alt kategorilerine ulaşılmıştır. Akademik kaynak kategorisinde: üniversiteler, kitap okuma, gazete, yüksek lisans yapma, kişisel gelişim yayınlarını takip etme, akademisyen seminerleri ve öğretmen kılavuz kitapları alt kategorilerine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler teknolojiyi kendilerini geliştirmek için sıkça kullanmaktadırlar. Ayrıca bireysel olarak mesleki gelişim sağlamak için akademik kaynakları tercih etmektedirler.

Eğitim süreci alt kategorisinde ise: Uygulanabilirlik, gönüllü olma, sürekli olma, öğretici olma, seçenek darlığı, zorunlu olma, konu dayatılması, farklılıklara tek tip eğitim, yapıldı gösterme çabası, dikkat çekebilme, bilginin veriliş tarzı, karşılıklı etkileşim, iletişim bozuklukları kavramlarına ulaşılmıştır. Ayrıca tek taraflı olma, ilgi çekmeme, anlatıcıyı benimsememe, yanlış teşhisler, planlı olmama, uygulamadan habersiz olma, öğretmeni öğrenci yerine koyma, eğitimde iyi örnekler, her yıl aynı seminerleri görme, öğretmeni dâhil etme, soru sorulamaması ve yüz yüze eğitim kavramlarına da ulaşılmıştır. Güneş (2006) yaptığı araştırmasında zorunlu olma ve konu dayatılması gibi sebeplerden dolayı mesleki gelişime karşı isteksizlik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Büyükcan (2008) araştırmasında, öğretmenlerin kendilerine verilen seminerlerde; materyallerin eksik olması, seminer çalışmalarının iyi planlanmamış olması ve çalışma ortamının elverişsiz olması nedenleriyle zorluklar çektiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar mesleki gelişim sağlama yolları olarak birçok farklı kanal kullanmaktadır. Bu yollardan en öne çıkanı ise internet kullanımınıdır. Mesleki gelişimde eğitim sürecinde bazı eksiklikler göze çarpmaktadır. Bu eksiklikler: İhtiyacı karşılamama, konu seçememe ve bireysel farklılıklara önem göstermeme olarak sayılabilir. Kalabalık öğretmen gruplara verilen eğitimlere katılımlarda isteksizlikler söz konusudur. Her yıl benzer eğitimler gören öğretmenlerde bıkkınlık ve neticesinde mesleki gelişim çalışmalarına yönelik ön yargıların oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Bu araştırmanın üçüncü alt probleminde, sınıf öğretmenlerinin etkili mesleki gelişimin özelliklerinin neler olduğuna ilişkin görüşleri sorgulanmıştır. Bu alt probleme yönelik bulgulardan çıkarılan sonuçlar şöyledir:

Araştırma bulgularına göre etkili bir mesleki gelişimin özelliklerinin: İhtiyaca uygunluk, içerik, seçme hakkı, gelişim stratejisi, aktif katılım, sunum ve işbirliği alt kategorileri altında belirginleştikleri sonucuna ulaşılmıştır. İhtiyaca uygunluk alt kategorisi altında: Hayatı sınıfa yansıtma, orijinal uygulamalar, ihtiyaca cevap verebilme, sınıfta kullanabilme, sınıf sorunlarını çözebilme, derste kullanabilme ve veli beklentilerini karşılayabilme kavramlarına ulaşılmıştır.

İçerik alt kategorisi altında: Teorik kalma, meslek bilgi kazandırabilme, formalite seminerler, bilinen şeylerin tekrarı, eğlenceli olmama ve merak uyandırabilme kavramlarına ulaşılmıştır. Ülker, (2009) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine istekli katılmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun için; katılım zorunlu olmamalı, faaliyetler yararlı ve ilgi çekici hale getirilmelidir. Ayrıca öğretmenlere katılmak istedikleri mesleki gelişim faaliyetlerini seçme şansı verilmelidir.

Seçme hakkı alt kategorisinde: Tercih hakkı verme, kendi gelişimini planlama, ihtiyaç anketi yapma, bireysel farklılıklara uygun olma ve tercih listesi yapma kavramları vardır. Kaçan, (2004) öğretmenlere yönelik hazırlanan mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin kişilik özelliklerini geliştirici ve uygun tutum ve davranışlar kazandırıcı ve öğretmenlerin bireysel yeteneklerini geliştirici özellikleri bünyesinde barındırması gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmenler katılmak istedikleri faaliyetlere kişisel başvuru yaparlarsa katılım gönüllü olmaktadır. Kendisine seçme hakkı verilen öğretmen yapılan faaliyete önem ve ilgi göstermektedir (Ülker, 2009). Eğer yapılan mesleki gelişim çalışmaları öğretmenlerin ilgi alanlarına uygun olursa katılım gönüllü olabilir. İhtiyaca uygunluk gösteren mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenler tarafından benimsenmesi olasıdır. Avşar, (2006) yaptığı araştırma sonucunda mesleki gelişim faaliyetlerinin

planlanmadan önce öğretmenlerin görüşlerinin alınması, ihtiyaçlarının belirlenmesi ve etkinliklerin içeriğinin buna göre düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Gelişim stratejisi alt kategorisi altında: Öz kontrol, yansıtıcı düşünme, idealist olma, özeleştirici yapma, akıl yürütme, bakış açısı geliştirme, iletişime açık olma ve empati kurabilme kavramlarına ulaşılmıştır. Nitekim Büyümez (2011), mesleki gelişim eğitimlerinden sonra öğretmenlerin, kendilerinin öğrenciler tarafından sorgulanmasına daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Aktif katılım alt kategorisinde: Uygulamanın parçası olma, pilot eğitim, benzetim, uygulamalı gösterim, birebir görüşme, küçük gruplar, deneyim paylaşma, örnek olay, dinleyen kişi koltuğuna oturamama, yüz yüze eğitim, soru-cevap, ücretli izinler ve mikro öğretim kavramlarına ulaşılmıştır.

Sunum alt kategorisinde: Alanında uzman eğitimciler, göz teması kurma, konuya hâkim olma, mevcut durum bilgisizliği, uygulayıcı anlatımı, üslup ve akıcı anlatım kavramlarına ulaşılmıştır. Ülker, (2009) yaptığı araştırmasında mesleki gelişim faaliyetlerinde görev alacak öğretici personel seçilirken konu alanı uzmanlıklarının yanında iletişim becerilerine de dikkat edilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak işbirliği alt kategorisinde ise: Öğretmenlere sorma, yol gösterici öğretmenler, mesleki tecrübe paylaşımı, öğretmen buluşmaları, meslektaş önerisi almak, uzman yardımı alma, başka öğretmen kaynaklarını kullanma, zümre paylaşımları, öğretmen rehberliği, dönem-yılsonu değerlendirmeleri ve okul ziyaretleri kavramlarına ulaşılmıştır. Kaçan (2004) da yaptığı çalışmasında işbirliği yapmanın ne kadar önemli olduğuna değinmiştir. Eğer okullarda öğretmenlerin her an yararlanabilecekleri eğitim danışmanları (eğitim planlaması, program geliştirme uzmanı, okul danışmanı, özel eğitim uzmanı, eğitim teknolojisi uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, rehberlik uzmanı) görevlendirilirse mesleki gelişim açısından çok faydalı olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcılar etkili bir mesleki gelişimin özelliklerinden birinin ihtiyaca uygunluk olduğunu belirtmişlerdir. İhtiyaca yönelik hazırlanmayan eğitim programlarının amacına

ulaşamayacağı belirtilmiştir. Sınıfta kullanılabilen bilgilerin yer aldığı programlara öğretmenler ilgi duymaktadır. Uygulanabilir bilgilerden oluşan bir içeriğe sahip olan mesleki gelişim programları son derece etkilidir. Ancak katılımcılar, kendilerine yönelik hazırlanan mesleki gelişim programlarının içeriğinin her yıl aynı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Etkili mesleki gelişim programının bir diğer özelliği ise seçme hakkının öğretmene verilebilmesidir. Seçme hakkı verilen öğretmende sahiplenme duygusu oluşmakta, morali yükselmekte ve yapılan işi takip edebilmektedir. Mesleki gelişim yapmanın içselleştirilmesi için bir takım gelişim stratejilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkili bir mesleki gelişimde eğitim süreci önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim süreci bileşenleri ise sunum ve aktif katılım olarak ortaya çıkmıştır. Hazırlanan eğitim programının etkili olabilmesi için sunumuna dikkat edilmeli ve öğretmen aktif olarak eğitimin bir parçası olabilmelidir. En çok dikkat çeken özellik ise meslektaşlar arası işbirliği olmuştur. Öğretmenler arası etkileşimlerin mesleki gelişim sağlamada çok etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar**

Bu araştırmanın dördüncü alt probleminde, “Etkili bir mesleki gelişim modelinin özellikleri nelerdir?” sorusuna, gömülü (grounded) teori ile cevap verilmeye çalışılmıştır. Bu alt probleme yönelik bulgulardan çıkarılan sonuçlar şöyledir:

Araştırma sonuçlarına göre etkili mesleki gelişim modelinin 5 teması vardır. Bu temalar bir döngü şeklinde devam etmekte, kendini geliştirmekte ve yenilemektedir. Temalar sırasıyla: İhtiyaç hissetme, hedef belirleme, planlama, gelişim süreci ve değerlendirmeden oluşmaktadır. Döngünün merkezinde olan öğretmen/ler ile temalar arasındaki koordinasyonu ve aşamaların kendi içlerindeki uyumu sağlamak için destek ve izleme vardır.

Etkili mesleki gelişim modelinin temalarına yönelik ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

**1- İhtiyaç hissetme:** Öğretmenler, saygı görme, kariyer yapma, meslekte uzmanlaşma, yeniliklere uyum sağlama, kurum ve öğrenci/veli ihtiyaçlarını karşılayabilme nedeniyle gelişime ihtiyaç duymaktadırlar.

Öğretmenler genelde mesleki gelişimin bilincinde olup bunun için çaba harcamaktadırlar (Kaçan, 2004). Ancak öğretmenlerin hangi nedenlerden dolayı mesleki gelişim çabası içerisine girdiklerini bilmek; etkili mesleki gelişim için ipuçları verebilir. Öğretmenlerin çevresi ile olan yaşantılarını algılayış biçimleri önemlidir. Yaşantılarını algılayış biçimleri, diğer insanlar tarafından olumlu olarak değerlendirilme ve kabul edilme gereksiniminden önemli ölçüde etkilenmektedir. Öğretmenler çevreleri ile etkileşim içindedirler (Öğretir, 2004). Buldukları çevreye kendilerini kabul ettirmek, saygı görmek ve etkileşime geçmek isteyen öğretmenler kendilerini geliştirmek istemektedirler.

Öğretmenler saygınlık, tanınma, kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlarını tatmin edebilmek için meslekte uzmanlaşmak istemektedirler (OECD, 2005). Öğretmenler kendilerini kanıtlamak, işlerine ilişkin konularda kararlar verip sorumluluk üstlenerek sosyal ve psikolojik bazı gereksinimlerini tatmin edebilecekleri anlamlı bir iş beklentisi içerisindedirler (Yalçın, 2002). Öğretmenler kariyer yaparak bu beklentilerini ve gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadırlar.

Çağdaş toplumun öğretmenleri, sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen, çok yönlü, demokratik, sorunların üstesinden gelmeyi başaran, sorun çözme ve eleştirel düşünme becerisine sahip; sınıfını aktif öğrenme ortamına dönüştürebilen özelliklere sahip olmalıdırlar (Kuran, 2002). Öğretmenlerin devamlı olarak kendilerini yenilemeleri, yetiştirmeleri kısacası profesyonel bir öğretmen kimliği kazanmaları gerekir (Erdem, 2002; Azar ve Çepni, 1999). Profesyonel öğretmen kimliği kazanma da ancak etkili bir mesleki gelişim ile olabilir.

Öğretmenler, bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte olmalıdır. Bu amaçla, birçok niteliği bünyesinde bulundurabilmelidir (MEB,

2012). Ancak öğretmenler, yaşanan her türlü gelişmelerin eğitime olan yansımalarını, hizmet öncesi almış oldukları eğitim ile karşılayamayabilir (Bilir, 2004). Öğretmenler sürekli değişen durumlara karşı uyum sağlayabilmek için mesleki gelişimi bir ihtiyaç olarak görmektedirler.

**2- Hedef belirleme:** Öğretmenler etkili mesleki gelişim sürecine başlamadan önce ihtiyaç durumunu tanımlamaları ve ihtiyaç durumunu giderebilmek için hedef cümleler yazmaları gerekmektedir.

Mesleki gelişimin başarıya ulaşabilmesi için hedefler belirlenmelidir. Öncelikle ihtiyaç net olarak tanımlanmalı ve bu tanıma uygun hedef cümleler yazılmalıdır. Elliot (1999), yetkinlik kazanımına dayalı, duygulanımın, biliş ve davranışın harekete geçirilmesinin ve yönlendirilmesinin başarıyı artıracığını belirtmiştir. Öğretmen bilişsel ve duyuşsal olarak harekete geçtiğinde odaklanma artacağı için mesleki gelişim etkili olabilir.

Anlaşılır bir dille ortaya konulmuş olan tanımlamalar üzerinden ihtiyaç durumuna ilişkin hedef cümleler yazılmalıdır. Hedef cümlelerin her biri yalnızca tek bir mesleki gelişim konusunu kapsayacak şekilde olması önemlidir. Öğretmenlerin hedef belirlerken bireysel davranışları; etkili mesleki gelişim sürecinin tamamlanmasında tek başına yeterli olmayabilir. Kurumun ihtiyaçlarının da göz önüne alınması önemlidir. Çünkü öğretmenlerin gelişimi kurumsal gelişimle birlikte sağlandığında öğrenenler üzerindeki etkisi daha olumlu olacaktır düşünülmektedir.

**3- Planlama:** Etkili mesleki gelişim sağlamak için kendine hedefler belirlemiş olan öğretmenler imkân tespiti yapmalı ve işlem/zaman çizelgesi hazırlamalıdır.

Podol (1962), planlamayı: “Ne yapılması gerektiğini, nasıl yapılacağını, ne zaman harekete geçileceğini ve bu sorumluluğu kimin üzerine alacağını belirtmek ve saptamak” şeklinde tanımlamıştır. Planlanma sürecinde, mesleki gelişimin nasıl yapılacağı, hangi zamanda hangi işlerin yapılacağı, kimin nerelerde hangi görevleri yerine getireceği açık

bir şekilde belirlenmelidir. Bu amaçlara ulaşabilmek için işlem/zaman çizelgesi hazırlanabilir.

Planlama yapılırken öncelikle çevredeki fırsat ve tehditlerle örgütsel kapasitenin dengelenmesi, açık ve kesin ifadelerin somutlaştırılması, tamamlanması ve stratejilerin kontrol edilmesi gerekir (Karagözlü ve Seglund, 1989). Mesleki gelişim planlanırken öğretmenin çalışma çevresi ve imkânları değerlendirilmelidir. Mevcut şartların üstünde planlanan mesleki gelişimin hedefine ulaşamayacağı olasıdır. Ancak mevcut şartların altında planlanan mesleki gelişim de istenildiği kadar verimli olmayabilir. İmkân tespiti yapıp uygun bir strateji ile hareket edildiğinde etkili mesleki gelişim süreci planlanabilir.

**4- Gelişim süreci:** Etkili bir mesleki gelişim süreci geçirebilmek için iş birlikli çalışmaya önem verilmeli, sadece ihtiyaca yönelik uygun içerik hazırlanmalı, yansıtıcı düşünme sağlanmalı ve öğrenme ortamı elverişli bir şekilde düzenlenmelidir.

Öğretmenler etkili mesleki gelişim için mesleklerindeki uzman kişilere danışabilir. Eğitim hakkındaki soruları veya sınıf içinde yaşadığı problemleri uzman kişilere sorarak kendilerini geliştirebilirler. Öğretmenler uzman kişilere mesleki sorunlar hakkında belirli aralıklarla danışabilir ve uzmanlardan fikir alabilirler (Durmuş, 2013). Akın (2002), koçluğu: “Yüz yüze ilişkileri içeren, başkalarına bilgi sağlama ve beceri transferi temeline dayalı bir geliştirme tekniği” olarak tanımlamıştır. Öğretmenler koçlar aracılığı ile bilgi ve becerilerini artırmaya çalışabilir.

Konusunda uzman, deneyimli bir kişinin, bilgi, beceri, birikim ve deneyimlerini diğer bir kişi ile paylaşması, o kişiye bunları aktarması ve ona bu konuda örnek oluşturmasını içeren öğrenme ve gelişim süreci mentörlük olarak ifade edilir (Dündar, 2009). Mesleki gelişim sürecinde mentörler, öğretmenlerin gelişimlerine katkıda bulunabilirler.

Meslektaşlar, işbirlikli çalışma yolu ile daha hızlı ve etkili mesleki gelişim sağladıkları söylenebilir. Öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve kurumun



gelişim hedeflerini gerçekleştirmede meslektaşlar arası işbirliği sağlanabilir. Öğretmenler bir araya geldiklerinde karşılaştıkları sorunlara özgün çözümler bularak mesleki gelişim ihtiyaçlarını daha hızlı ve kolay karşılayabilirler (National Staff Development Council, 2010).

Yansıtıcı düşünme, ezberden çok kavrayarak öğrenme, bilgiyi kullanma ve karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme, açıklama, sentez, genelleme yapabilme ve hipotezler geliştirme becerilerinin kullanılmasını gerektirir (Üstünoğlu, 2006). Gelişim sürecinde yansıtıcı düşünmenin aktif olarak kullanılması öğretmenin gelişimini hızlandırabilir. Ayrıca başkasına danışma imkânının olmadığı durumlarda kendi kendine fikirler üretebilir.

Mesleki gelişim içerisinde yer alacak bilgilerin güncel ve ihtiyaca yönelik olmasına dikkat edilmelidir. Bilgiler sınıfta uygulanabilir olmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişime karşı gönüllülüğünün de sağlanması önemlidir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin yapılacağı yer, zaman belirlenirken öğretmenlerin istekleri dikkate alınmalıdır (Ülker, 2009; Avşar, 2006; Ulus, 2009; Şener, 2009; Güneş, 2006; Büyükcan, 2008; Çifçi, 2008; Baz, 2010).

**5- Değerlendirme:** Mesleki gelişim sürecinin etkili olup olmadığının anlaşılabilmesi için Hedefe dayalı değerlendirme, süreç değerlendirme ve yansıtıcı değerlendirme yapılmalıdır.

Eğitim-öğretim sürecinde kaliteyi artıran temel unsur değerlendirmedir ve değerlendirme eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Akpınar ve Ergin, 2006). Değerlendirme, gözlem sonuçlarının bir ölçüte vurulup, karar verilmesi sürecidir (Baykul, 1992). Mesleki gelişim sürecinin ne kadar başarılı geçtiğini öğrenebilmek için bir takım değerlendirme faaliyetleri yapılabilir.

Hedef belirleme aşamasında belirlenen hedeflerin, ne ölçüde tamamlandığı değerlendirilebilir. Mesleki gelişim sürecinin bir döngü olarak bütünsel değerlendirmesi

yapılabilir. Hangi aşamalarda hata yapıldığı, hangi uygulamaların daha verimli olduğu ve geliştirebilmek için neler yapılabileceği vb. değerlendirilebilir.

Öğretmenler yansıtıcı değerlendirme ile araştırmaya dayalı ve sistematik olarak deneyimlerini sorgulayarak, eğitim-öğretim ortamları ve şartlarını da göz önüne alarak, etkin düşünebilmeli ve karar verebilmelidir (Pollard, 2002).

Mesleki gelişim sürecinin her yönüyle değerlendirilmesi, daha sonra yapılacak olan mesleki gelişim süreçleri için kolaylaştırıcı olabilir.

**6- Destek ve izleme:** Etkili mesleki gelişim sürecinin sağlıklı ve düzenli bir şekilde ilerleyebilmesi için sosyal destek, ekonomik destek ve uzman desteği öğretmenlere sağlanmalıdır. Öğretmenler mesleki gelişimin her anında izlenmelidir.

Sosyal destek, öğretmenlerin sosyal kimliklerini olumlu yönde etkileyen bir unsurdur. Kişisel ilişkiler sayesinde öğretmenlerin aldıkları duygusal destek, maddi yardım ve diğer hizmetler ile aldıkları bilgi ve kurulan yeni sosyal ilişkilerdir (Özbeşler, 2001). Sosyal destek ile öğretmenler, mesleki gelişim sürecinde karşılaşılabilecekleri olumsuz etkilere karşı korunabilirler (Kozaklı, 2006). Mesleki gelişim çabası içerisine giren öğretmenlerin, bu girişimlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve kurum tarafından memnuniyetle karşılandığını bilmeleri; güdülenmelerini artırabilir. Kendisini geliştiren öğretmenlerin özlük haklarında birtakım iyileştirmeler yapılması, öğretmenin mesleki gelişime karşı bakış açısının olumlu yönde değişmesine sebep olabilir. Uzman yardımları, mentörler, meslektaş işbirliği ile manevi destek verilebilir. Mesleki gelişim çabasına giren öğretmene, saygı gösterme, önemseme, liderlik rolleri verme, her türlü koşulda destek göreceğini hissettirme vb. faaliyetler ile sosyal destek sağlanabilir.

Öğretmene, okul içerisindeki yönetici veya başka bir meslektaş, uzman, mentör ve koç ile okul dışından öğretmen olmayan müfettiş aracılığı ile uzman desteği verilebilir. Meslektaş rehberliği ile öğretmenler birbirlerinin, eğitim-öğretim uygulamalarını gözlemleyebilirler. Gözlenen durumları birbirlerine açıklayarak tartışmaları,

düşüncelerini paylaşmaları, uygulamalarının etkililiğine ilişkin karşılıklı geri bildirimde bulunmaları faydalı olabilir (Bell, 2005).

Destek ve izleme faaliyetleri, öğretmenlerin ihtiyaçları hakkında genel bir kaniya ulaşmamıza imkân sağlayabilir. Zira gelişim süreçlerinin tek bir merkezde toplanması; yapılan hataların bir başka öğretmenin tekrar etmemesini ve başarılı uygulama süreçlerinin diğer öğretmenlerle paylaşılmasını mümkün kılabilir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen veriler ışığında, mesleki gelişim programı hazırlayanlara, öğretmenlere ve ileride bu konu ile ilgili çalışmayı düşünen araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

### **5.2.1. Mesleki Gelişim Programı Hazırlayanlara Yönelik Öneriler**

1- Öğretmenlere yönelik hazırlanan mesleki gelişim programlarının içeriği oluşturulurken ihtiyaçlar tespit edilmelidir. Bu durum öğretmenlerde sahiplenme duygusu oluşturacak ve takip edilmelerine gerek kalmayacaktır.

2- İçerik oluşturulurken bazı hususlara dikkat edilmelidir. Bu hususlar: Uygulanabilirlik, sınıf ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma ve eğlenceli olabilme olarak sıralanabilir.

3- Eğitime alınan öğretmenler kalabalık gruplardan oluşmamalıdır. Çünkü kalabalık ortamlarda dikkat dağınıklı olmaktadır. Küçük grupların olduğu, yüz-yüze eğitimlerin mümkün olduğu aktiviteler daha başarılı olacaktır. Okul temelli eğitimlerin olması daha da iyi olabilir.

4- Mesleki gelişim programının kaliteli olması kadar onu öğretmenlere sunmada rol alan uzmanların etkililiği de başarıyı etkilemektedir. Uzmanın sunum şekli, üslubu, kullandığı strateji, yöntem ve teknikler oldukça önem taşımaktadır. Çünkü sürekli anlatan konumunda olan öğretmenler, anlatılan konumuna geçtiğinde her sunumu benimseyememektedir.

5- Mesleki gelişim içerisinde giren öğretmene maddi destek sağlanmalıdır. Ayrıca ücretli izinler verilmelidir.

6- Öğretmeni yine bir başka bir öğretmenle geliştirmeye çalışılmamalıdır. Öğretmenlerin ancak benimsedikleri kişilerden etkilendikleri unutulmamalıdır.

7- Mesleki gelişim içerisindeki öğretmene çevresi tarafından (okul, veli, öğrenci ve meslektaşlar) saygı gösterilmelidir.

### **5.2.2. Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Öneriler**

1- Öğretmenler mesleki gelişim sağlamayı mesleki yaşamlarında bir prensip haline getirmelidir. Kendilerine uygun gelişim stratejisi belirleyerek bunu uygulamalıdır. Mesleki gelişimlerini sağladıklarında, mesleki doyuma ulaşarak yaptıkları işten zevk alacak ve toplumsal alanda öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artıracaklardır.

2- Öğretmenlere, mesleki gelişim etkinlikleri denildiğinde zihinlerinde genellikle hizmet içi eğitim seminerleri canlanmaktadır. Öğretmenlerin, mesleki gelişim faaliyetlerinin çok geniş bir alana yayıldığını, hizmet içi eğitimler bünyesinde yapılan seminerlerin görünen buzdağının sadece küçük bir kısmı olduğunu bilmelidirler.

### **5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1- Bu çalışmada, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinden 20 öğretmen çalışma grubu olarak seçilmiştir. Mesleki gelişim ile ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılar daha büyük bir evren üzerinde çalışabilirler.

2- Sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan bu çalışmanın sonuçları, cinsiyet, kıdem ve diğer belirleyici etkenlere göre genişletilerek uygulanabilir. Etkenlere yönelik bulgular ortaya konulabilir.

3- Mesleki gelişim ile öğretmenlik mesleği arasındaki ilişkilerin incelendiği daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

## 6. KAYNAKÇA

- Abdal-Haqq, I. (1996). *Making time for teacher professional development*. ERIC Clearing House on Teaching and Teacher Education. Washington DC. <http://www.ericdigests.org/1997-2/time.htm> adresinden 19 Ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.
- Akın, A. (2002). “İşletmelerde İnsan Kaynakları Performansını Değerleme Sürecinde Coaching (Özel Rehberlik)”, Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 1.
- Akpınar, E., ve Ergin, Ö. (2006). *Fen Bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Yayınları. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/Milli\\_Egitim\\_Dergisi.html](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/Milli_Egitim_Dergisi.html) adresinden 19 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Akyüz, H. (1998). “Öğretmen Eğitimi Konusunda Bir Öneri”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 137, Ankara, s: (34-36).
- Andrews, D., ve Lewis, M. (2002). *The experience of a professional community: Teachers developing a new image of themselves and their workplace*. Educational Research. 44(3):237-254. <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/11035690.pdf> adresinden 19 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Angrist, J.D. ve Lavy, V. (2001). *Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools*. *Journal of Labor Economics*, Vol. 19(2). 343-369. <https://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/6781.html> adresinden 11 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ataünal, A., (2003). “Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?”. Ankara: Millî Eğitim Vakfı Yayınları, No: 4.

- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baykul, Y. (1992). *Eğitim sisteminde değerlendirme*. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi,7, 85- 94.
- Bell, M. (2008). *The benefits of peer observation of teaching for tutor development*. [Higher Education](#) June 2008, Volume 55, Issue 6, pp 735-752.  
<http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-007-9093-1> adresinden 15 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Beutel, D.A., ve Spooner-Lane, R. S. (2008). *Teacher mentoring: Learning in the workplace through dialogue and reflection*. In Proceedings The Australian Teacher Education Association (ATEA) Conference 2008, Sunshine Coast, Queensland. <http://eprints.qut.edu.au/15186/1/15186.pdf> adresinden 15 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Bredeson, P., V., Scribner, J., P., (2000). “*A statewide professional development conference: Useful strategy for learning or inefficient use of resources?*“, Education Policy Analysis Archives, Volume. 8, Number. 13, February, p.6-12.  
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/404/527> adresinden 16 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Budak, Y. (2009). *Mesleki Eğitimde İhtiyaç Analizi ve İşlevsel Eğitim Programı*. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:245, 65-75.
- Büyükcın, Y. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Öğretmenlere Yararlılığı*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyümez, M. (2011). *Sınıf İçi Normlar Alanında Hazırlanan Bir Mesleki Gelişim Programının Öğretmenlerin Matematik Dersi Uygulamalarına Etkisi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Borko, H. (2004). “*Establishing a professional learning community among middle school mathematics teachers*”. In M. J.Hoines and A. Fuglestad (Eds.), Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. American Educational Research. (Vol. 2, pp. 223-230). <https://cset.stanford.edu/sites/default/files/files/documents/publications/Borko-Professional%20Development%20and%20Teacher%20Learning.pdf> adresinden 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

Carpenter, T., Fennema L., ve Franke S. (2000). *Cognitively Guided Instruction: A Research-Based Teacher Professional Development Program For Elementary School Mathematics*. National Center For Improving Student Learning And Achievement In Mathematics And Science. University of Wisconsin–Madison. <http://ncisla.wceruw.org/publications/reports/RR00-3.PDF> adresinden 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

Celkan, H. Y. (1998), “*Öğretmen Yetiştirme Modeline Yeni Bir Boyut*”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:137, s: (30-31)

Cherubini, G., Zambelli, F., Boscolo, P. (2002). *Student motivation: an experience of inservice education as a context for professional development of teachers*. Teaching and Teacher Education, 18( 3 ), 273-288. [http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/14793/Avalos\\_Beatrice.pdf?sequence=1](http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/14793/Avalos_Beatrice.pdf?sequence=1) adresinden 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

Cogshall, Dolan, Powers ve Killion. (2010). *Job-Embedded Professional Development: What It Is, Who Is Responsible, and How to Get It*. National Staff Development Council. <http://learningforward.org/docs/pdf/jobembeddedpdbrief.pdf?sfvrsn=0> adresinden 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

- Cohen, D. K., ve Hill, H. C. (1998). "Instructional Policy and Classroom Performance: The Mathematics Reform in California". (RR-39). Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education. <http://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/PDK-RMI-2012.pdf> adresinden 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Çifçi, C. S. (2008). *İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Programa Göre Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (14. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. (Second Edition). New York: Collier Books.
- Desimone, L. M. (2009). *Improving Impact Studies of Teachers Professional Development: Toward Better*. <https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/areas/sld/programs/tlsip/docs/desimone.pdf> adresinden 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Darling-Hammond, L. (2005). *Developing professional development schools: Early lessons, challenge, and promise*. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: Schools for developing a profession* (pp. 1-27). New York: Teachers College Press. <http://blog.lib.umn.edu/cehd/teri/Chapter%2010.pdf> adresinden 15 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Douglas, C. A. (1997). *Formal mentoring programs in organizations*. Greensboro, North Carolina: Center for Creative Leadership. <http://www.ccl.org/Leadership/pdf/research/FormalMentoringPrograms.pdf> adresinden 10 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.



- Douglas, D. (2004). Entrepreneurship Research and Grounded Theory – Some Methodological Reflections, 3rd European Conference on Research Methods in Business and Management, Reading University, UK. <http://www.ejbrm.com/issue/download.html?idArticle=135> adresinden 10 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Durmuş, E. (2013). Öğretmenlerin *Mesleki Gelişimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Manisa.
- Dündar, G. (2009). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (4. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Elmore, R. ve Burney, D. (1997). “*Investing in Teacher Learning: Staf Development and Instructional Improvement in Comunity Schol District*”. National Comision on Teaching & America's Future, New York, NY.; Consortium for Policy Research in Education: Philadelphia, PA. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416203.pdf> adresinden 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Esendemir, Ö. (2011). *Matematiksel Problem Çözme Ve Üst Biliş Üzerine Hazırlanan Bir Mesleki Gelişim Programı Ve Bu Programın Etkililiği*. (Yayınlanmış Yüksek Lisasn Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Eurydice, (2012). *Avrupa’da Eğitime İlişkin Önemli Veriler*. ISBN 978-92-9201-321-9. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice%20/documents/key\\_data\\_series/134\\_TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice%20/documents/key_data_series/134_TR.pdf) adresinden 16 Ocak tarihinde alınmıştır.
- European Commission, (2007). *Communication from the European Commission to the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education*: Brussels. [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving\\_the\\_quality\\_of\\_teacher\\_education\\_aug2007.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf) adresinden 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

European Commission, (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison, a secondary analysis based on the TALIS dataset*: Luxembourg. [http://doc.utwente.nl/92610/1/NC8010244ENC\\_002.pdf](http://doc.utwente.nl/92610/1/NC8010244ENC_002.pdf) adresinden 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

European Commission, (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. Author: Francesca Caena, June 2011. [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf) adresinden 10 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Ercan, A. (2006). *Öğrenmeyi Etkileyen Başarıyı Yükselten Öğretmen Davranışları* (4. Baskı). Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme* (1. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Elliot, A. J. (1999). *Approach and avoidance motivation and achievement goals*. Educational Psychologist. 34 (3), 169-189  
[https://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/1999\\_Elliot\\_Approachandavoidancemotivationandachievementgoals.pdf](https://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/1999_Elliot_Approachandavoidancemotivationandachievementgoals.pdf) adresinden 10 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. G., ve Miles, M. B. (1992). *Getting reform right: What works and what doesn't*. Phi Delta Kappan, 73, 745-752.  
<http://www.bnaimitzvahrevolution.org/wp-content/uploads/2012/07/Fullan-Miles-Getting-Reform-Right-1-copy.pdf> adresinden 10 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

- Gaible, E. ve Burns, M. (2005). *Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries*. Washington, DC. [http://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments\\_13.pdf](http://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments_13.pdf) adresinden 10 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ganser, T. (1996). The cooperating teacher role. *The Teacher Educator*. 31(4), 283-291. [http://www.teqjournal.org/backvols/1998/25\\_2/1998v25n204.PDF](http://www.teqjournal.org/backvols/1998/25_2/1998v25n204.PDF) adresinden 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. ve Yoon, K. S. (2001). *What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers*. *American Education Research Journal*. [http://www.imoberg.com/files/Unit\\_D\\_ch.24 -- Garet et al. article.pdf](http://www.imoberg.com/files/Unit_D_ch.24--Garet_et_al_article.pdf) adresinden 20 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- GeSCI, (2009). *Strategic Plan 2009 – 2011: Building a Knowledge Society for All* [Online]. Available from GeSCI at: <http://www.gesci.org/ict-and-teacher-education.html> adresinden 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth*. *Educational Leadership*. [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198711\\_glatthorn.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198711_glatthorn.pdf) adresinden 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Glaser, B.& Strauss, A. (1967). *The Basics of Qualitative Research*. (2. Baskı). Thousand Oaks. SAGE Publications: London.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Hoy, A. W. (2004). *Collective Efficacy Beliefs:Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions*. American Educational Research Journal, Vol. 33, No. 3, pp. 3–13  
[http://www.greatschoolsnow.com/02erv33n3-goddard\\_collective\\_efficacy.pdf](http://www.greatschoolsnow.com/02erv33n3-goddard_collective_efficacy.pdf)  
adresinden 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Gökdere, M., ve Çepni, S. (2004). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Bilim Sanat Merkezi Örnekleme*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, (24) 2, 1-14.
- Gözütok, F. D. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2007). “Öğretmen Yeterliliklerini Belirleme ve Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği”. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2010. Cilt:VII, Sayı:I, 45-58
- Guskey, T.R. (2002). *Professional Development and Teacher Change : Theory and Practice*. Belmont, CA: Wadsworth. 8:3, 381-391  
[http://www.lerenvandocenten.nl/files/sites/default/files/Guskey\\_2002.pdf](http://www.lerenvandocenten.nl/files/sites/default/files/Guskey_2002.pdf)  
adresinden 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Güneş, M. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına katılmayı isteme ve istememe nedenleri (Mamak ilçesi örneği)*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Haney, J.J., Lumpe, A.T. (1995). [A teacher professional development framework guided by reform policies, teachers' needs, and research](http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02614642?LI=true). Journal of Science Teacher Education 6 (4), 187-196  
<http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02614642?LI=true> adresinden 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

- Hancock, B. (2004). *An introduction to qualitative research*. C. Cassell ve G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*, London:Sage [http://www.rds-yh.nihr.ac.uk/wp-content/uploads/2013/05/5\\_Introduction-to-qualitative-research-2009.pdf](http://www.rds-yh.nihr.ac.uk/wp-content/uploads/2013/05/5_Introduction-to-qualitative-research-2009.pdf) adresinden 9 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Hopkins, D., Ainscow, M. ve West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Hooker, M. (2009). *The Use of ICT in Teacher Professional Development*. Paper for the Ministry of Education and Vocational Training. GeSCI: Ireland. [http://www.gesci.org/old/files/docman/TPD\\_Workshop-Concept\\_Note.doc](http://www.gesci.org/old/files/docman/TPD_Workshop-Concept_Note.doc) adresinden 9 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education: New Perspectives and Practices*. New York: Teachers College Press.
- Işık, A., Çiltaş, A., Baş, F., (2010). *Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 14 (1): 53-62.
- Jaworski, B. (2006). "Theory and Practice in Mathematics Teaching Development: Critical Inquiry as a Mode of Learning in Teaching". [Journal of Mathematics Teacher Education](http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10857-005-1223-z) April 2006, Volume 9, Issue 2, pp 187-211 <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10857-005-1223-z> adresinden 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Kabakçı, I. ve Odabaşı, H. F. (2007). *Bilgisayar öğretmenlerinin ilk çalışma yıllarına yönelik mesleki gelişim etkinliği. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. Azerbaycan-Bakü.* [http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/UOYPSS1\\_BildiriKitabi.pdf](http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/UOYPSS1_BildiriKitabi.pdf)
- Kaçan, G. (2004). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin İsteklilik Düzeyleri*. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 5 Sayı: 1

- Kanlı, U., Yağbasan R., (2002). “2000 Yılında Ankara’da Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet içi Eğitim Yaz Kursunun Etkinliği” Milli Eğitim Dergisi. (153-154): 37-47.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karagözlüoğlu, N. ve R. Seglund. (1989). “Strategic Planing For A Public Sector Enterprise”, International Journal of Strategic Management – Long Range Planing, Vol: 22, No:2 121-125.
- Kozaklı, H. (2006).“Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması”, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Özellikleri)*, Adil Türkoğlu (Ed). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: İnci Ofset.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (4. Baskı). Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Lieberman, A. (1995). “Restructuring schools: The dynamics of changing practice, structure, and culture”. In A. Lieberman (Ed.), The work of restructuring schools: Building from the ground up (pp. 1–17). New York: Teachers College Press. [http://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf\\_ef.pdf#page=58](http://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf#page=58) adresinden 10 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Loo, S. (2008). *Teaching knowledge, work-based learning and life experiences*. In: BERA (British Educational Research Association) Conference, 3-6 September 2008, Heriot-Watt University, Edinburgh. <http://www.bera.ac.uk/conferences/conference-2000-2009/> adresinden 13 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

- Maral, Y. D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmet İçi Gereksinimleri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Çanakkale.
- MEB, (2012). *Dünden Bugüne Hizmet içi eğitim*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayını. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. <http://oyegm.meb.gov.tr/> adresinden 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2013). *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. Ölçme, Değerlendirme ve Yerleştirme Grup Başkanlığı Yayını: Ankara. [http://yegitek.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_12/13053601\\_pisa2012\\_ulusal\\_n\\_raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/13053601_pisa2012_ulusal_n_raporu.pdf) adresinden 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, (2013). *Pisa 2012 Ulusal Ön Raporu*. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf> 17 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- National Staff Development Council, (2010). *NSDC's Definition of Professional Development*. <http://nsdc.org/standfor/definition.cfm> adresinden 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Odabaşı, H. F. (2011). *Öğretmenlikte Mesleki Gelişimin Kuramsal ve Kavramsal Yapısı*. Öğretmenlikte Mesleki Gelişim, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1809.
- OECD, (2005). "Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers". ISBN-92-64-01802-6. <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> adresinden 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

- OECD TALIS, (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. Teaching And Learning International Survey.* <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> adresinden 25 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Oktay, A. (1991). “Öğretmenlik Mesleğinin ve Öğretmenin Nitelikleri” M.Ü. Atatürk Eğit. Fak. Eğit. Bilimleri Dergisi, Sayı:3, İstanbul, 187-193.
- Öğretir, A. D. (2004). *Pozitif düşünmeye dayalı grup eğitimi programının annelerin benlik algısı, eşlerine ve çocuklarına yönelik tutumları ile kendini denetleme becerisi ve otomatik düşünceleri üzerinde etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı: Ankara. [http://www.academia.edu/Documents/in/Anne\\_tutumlar%C4%B1](http://www.academia.edu/Documents/in/Anne_tutumlar%C4%B1) adresinden 25 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Özbeşler, C. (2001). *Çocukluk Çağı Lösemileri ve Sosyal Destek Sistemlerinin Aile İşlevlerine Etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, M. (2010). Hizmet içi Eğitim Programlarının Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Özsoy, O. (2003). *Etkin Öğretmen, Etkin Öğrenci, Etkin Eğitim* (2. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Öncül, R. (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, (1. Baskı). Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, İstanbul.
- Pitton, D. E. (2006). *Mentoring novice teachers: Fostering a dialogue process.* Thousand Oaks. California: Corwin Press.



- Podol, R. (1962). *Sevk ve İdarenin Esasları*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Polatcı, S. (2008). *Tükenmişlik Sendromu, Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (Göü Örneği)*. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 10 / 2. 69-96.
- Rosenfeld, M. ve Rosenfeld, S. (2008). “*Developing effective teacher beliefs about learners: the role of sensitizing teachers to individual learning differences*”. Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology. Volume 28, Issue 3.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410701528436#.VLvliEesVWE> adresinden 25 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Sabuncuoğlu, O. (2006). *A study of the effects of models of teacher education and professional development in elt on practising and prospective teachers of English at universities*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seferoğlu, S. S. (2004). *Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 131-140.
- Süleymangil, M. (2013). *Sınıf İçi Öğretim Etkinliği Geliştirme Ve Kullanma Çalışmalarının Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri Üzerindeki Rolü*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, M. (2001). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik*. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Sullivan, S., ve Glanz, J. (2000). *Alternative approaches to supervision: Cases from the field.* Journal of Curriculum and Supervision. <http://barbarakehr.swsd.wikispaces.net/file/view/From+The+Journal+of+Curriculum+and+Supervision.doc> adresinden 25 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Sparks, D., ve Loucks-Horsley, S. (1989). *Five models of staff development for teachers.* Journal of Staff Development, 10(4), 40–57 <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/profdevl/pd2fimo.htm> adresinden 25 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. Journal of Curriculum Studies, 31, 143-175. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/002202799183205#.VMUrKf6sVWE> adresinden 20 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Şener, M. M. (2009). *Hizmet İçi Eğitimin Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerine Etkisi.* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1984). *Ders Denetimi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Cilt:17 Sayı:1
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet İçi Eğitim- Kavramlar, İlkeler, Yöntemler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu. (1969). *Türkçe Sözlük* (Genişletilmiş baskı). Ankara: TDK.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2012). "21. yüzyıl öğretmeni." ,Yaşam Boyu Eğitim Dergisi ,Cilt. 1.2, pp. 9 - 14

- Türer, A. (2009). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar-I. <http://w3.balikesir.edu.tr/~aturer/ogretmenyetistirme.html> adresinden 20 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ulus, O. (2009). *Hizmet içi Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- UNESCO, (1996). *Enhancing the Role of Teachers in a Changing World*. International Conference on Education: Geneva. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001048/104891E.pdf> adresinden 20 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO, (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches to Education: A Challenge and a Vision – Conceptual Paper*. Paris: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf> adresinden 20 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO, (2008b). *ICT Competency Standards for Teachers: Policy Framework* [Online]. Available from UNESCO at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210e.pdf> adresinden 20 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ülker, A. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitime İlişkin Görüşleri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ünal, M. (2013). *Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının Cipp (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Weber, J. (1989). *Leading the Instructional Program*. In *School Leadership: Handbook for Excellence*: Oregon.

- Villegas-Reimers, E. ve Reimers, F. (2000). *Professional Development of Teachers as Lifelong Learning: Models, Practices and Factors That Influence It*. Paper Prepared for the Board on International Comparative Studies in Education of the National Research Council: Washington D.C.
- Wilson, S. M., ve Berne, J. (1999). *Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development*. In A. Iran-Nejad and P. D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, 24, 173-209. <http://outlier.uchicago.edu/computerscience/OS4CS/landscapestudy/resources/Wilson%20and%20Berne,%201999%20%281%29.pdf> adresinden 19 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Vescio, V., Ross, D. ve Adams, A.(2006). *A review of research on professional learning communities: What do we know?* NSRF Research Forum. [http://larrycuban.files.wordpress.com/2012/06/research-vescio\\_ross\\_adams.pdf](http://larrycuban.files.wordpress.com/2012/06/research-vescio_ross_adams.pdf) adresinden 10 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf> adresinden 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Yalçın, A. S. (2002). *Personel Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2001). *Kaliteli Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitimin Yeri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S.W., Scarloss, B., ve Shapley, K.L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Issues ve Answers Report: Washington, DC.* [http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL\\_2007033.pdf](http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf) adresinden 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

## EKLER

### EK-1: Görüşme Soruları

#### “Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Mesleki Gelişime İlişkin Görüşleri”

#### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları:

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin görüşleri nelerdir?
  - *Mesleki gelişim gerekli midir?*
  - *Gerekli ise mesleki gelişimi gerekli kılan nedenler nelerdir?*
  - *Eğer gereksiz olduğunu düşünüyorsanız bunun nedenleri nelerdir?*
  - *Mesleki gelişimin kişisel gelişiminize katkısının olduğunu düşünüyor musunuz?*
  - *vb. sorular* .....
  
2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim sağlama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
  - *Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine gönüllü olarak katıldığını düşünüyor musunuz? (Hizmet içi eğitimler, interaktif seminerler vb.)*
  - *Mesleki gelişim faaliyetlerinin eğitim programları ve öğretimine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? (Yeni müfredat programlarını uygulama vb.)*
  - *Mesleki gelişimin öğrenme öğretme süreçlerine katkısının olduğunu düşünüyor musunuz? (Sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme vb.)*
  - vb. sorular* .....
  
3. Sınıf öğretmenlerinin etkili mesleki gelişimin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
  - *Mesleki gelişim ile kariyer basamakları arasında bir ilişki var mıdır? Olmalı mıdır?*
  - *Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim edinmeleri sizce nasıl olmalı? Hangi imkânlarla sahip olmalılar?*
  - *Mesleki gelişim faaliyetlerinin yapıldığı yer ve zamanla ilgili görüşleriniz nelerdir?*

