

**T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Emel DURMUŞ
Manisa-2013**

**T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Emel DURMUŞ**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN**

Manisa-2013

ÖZET

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi.

Emel DURMUŞ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN

Ekim-2013

Bu araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki gelişimine yönelik görüşlerini betimlemek ve önerilerde bulunmak amacı ile yapılmıştır. Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olan hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılama açısından nicelik ve nitelik yönüyle ne derece yeterli olduğu değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada, MEB'in öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarına katılmış, farklı okullarda görev yapan, Manisa ilinin Kırkağaç ilçesinde çalışan 20 öğretmen ile bu güne kadar katıldıkları mesleki gelişim programlarının niteliğine ilişkin görüşlerini almak üzere, "Görüşme" yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini almak için, "Yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Görüşme formunda toplamda 23 soru sorulmuştur. Bulguların analizinde ise görüşme analizlerinde sıkça kullanılan "Betimsel analiz" tekniği kullanılmıştır. Ayrıca görüşler nicel olarak tablolarda gruplandırılmıştır.

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; hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin entelektüel gelişimini ve liderlik yönlerinin gelişimini sağlamadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere düzenlenecek olan mesleki gelişim programlarının niteliği eğitim öğretim mekanları, katılımcıların konaklama imkanları, eğitim programının süresi, eğitim öğretim materyalleri, eğitimi veren öğretim elemanlarının uzmanlığı, eğitim konusunun içeriği, öğretim yöntem ve teknikleri, programın sonunda yapılan değerlendirme açısından daha yeterli bir seviyeye getirilmelidir. Öğretmenler mesleki gelişim programına alınmadan önce mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespiti aşamasında; mezun oldukları hizmet öncesi kurumlara, çalıştıkları okul türlerine, kıdem durumlarına göre belirlenerek, farklı öğretmen profillerine ve ihtiyaçlarına yönelik aynı statüdeki ve aynı profildeki öğretmenlerin bir arada alabileceği programlar ayrıntılı olarak planlanmalıdır. Bu planlama mesleki gelişim programlarında öğretmenlerin seviye ve ihtiyaç farklılığından kaynaklanan olumsuzlukları ortadan kaldıracaktır.

ABSTRACT

Investigation of Teachers 'Professional Development' Opinions

Emel DURMUŞ

Department of Primary Education Department of Primary Education

Advisor: **Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman İLÇAN**

October-2013

This research for the professional development of primary school teachers describe their views and suggestions were made with the purpose of. In this study, carried out by the Ministry of Education in-service training programs for teachers' professional development needs of sufficient quantity and quality to be assessed to what extent across the board.

In this research, professional development programs for teachers participated in the Ministry of National Education, working in different schools, with 20 teachers working in the district of Manisa Kırkağaç to this day, to get their views on the nature of participation in professional development programs, "Interview" was made. Teachers to obtain their views, "the semi-structured interview form" is used. A total of 23 questions were asked in the form of a call. Frequently used in the analysis of the findings of the analysis of the interview "descriptive analysis" technique was used. In addition, the tables are grouped quantitative opinions.

In conclusion, renovation of the in-service teacher training program was recommended to expand them in planning, content, application and enrollment as well as to provide on going professional development for music teachers. Teacher professional development activities are implemented according to the views of teachers meet the needs of content, so content can be said to be taken in the planning of the views of teachers. Contemporary school-based professional development activities done in an efficient manner and assessed in accordance with their purpose, is not useful in

distance education courses for the professional development;-service training of teachers provide intellectual development and leadership aspects of the development have emerged. The quality of education in professional development programs for teachers will be held, the participants accommodation, duration of the training program, training, teaching materials, training of the teaching staff who, expertise and training subject content, teaching methods and techniques, in terms of the evaluation at the end of the program should be brought to a sufficient level. Teachers' professional development program prior to taking the stage of determining professional development needs; graduated pre-service institutions, work, school types, determined according to their seniority, teacher profiles and needs of different teachers for the same status and the same profile is a combination of programs that can be planned in detail. This level of planning, professional development programs and the need for teachers to eliminate differences arising from the negative.

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “ Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi ” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

.../.../2013

Adı Soyadı

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 08/10/2013 tarih ve 25/5 sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Lisans Üstü Öğretim Yönetmeliği'nin 24. Maddesi gereğince Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emel GÜRLEK DURMUŞ'un "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" Konulu tezi incelenmiş ve aday 21/10/2013 tarihinde saat 14.00'de jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra ~~120~~ dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI olduğuna

OY BİRLİĞİ

DÜZELTME yapılmasına *

*

OY ÇOKLUĞU

RED edilmesine **

**



ile karar verilmiştir.

* Bu halde adaya 3 ay süre verilir.

** Bu halde adayın kaydı silinir.

BAŞKAN

Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman ILGAN
(Danışman)

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Murat AKYILDIZ

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Öykü ÖZÜ CENGİZ

EvetHayır

*** Tez, burs, ödül veya Teşvik prog. (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir



Tez, mutlaka basılmalıdır



Tez, mevcut haliyle basılmalıdır



Tez, gözden geçirildikten sonra basılmalıdır.



Tez, basımı gereksizdir.



ÖNSÖZ

Eğitim öğretim sürecini geliştirmenin başında, öğretmenlere nitelikli mesleki gelişim deneyimleri yaşatmak vardır. Öğretmenlere sürekli öğrenme ve mesleki gelişim olanakları sağlanmadıkça eğitimde yenileşmeden söz edilemez. Mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlere, öğretme ve öğrenme alanında sürekli gelişen, değişen, yenilenen bilgilere uyum sağlamasına yardımcı olmalıdır. 21. Yüzyılın çağdaş eğitim anlayışında sürekli eğitimin önemi büyüktür. Öğretmenlerin mesleki gelişimi alanında da sürekli eğitimin gerekliliği ve önemi her geçen gün artmakta ve bu konuya ilişkin araştırmalar dünya genelinde önem kazanmaktadır. Sürekli eğitimin en önemli safhalarından birini de mesleki gelişim faaliyetleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili araştırmaların yapılmasına dünyada olduğu gibi Türkiye’de de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşlerinin incelenmesini hizmet içi ve öğretmenlerin güncel hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan mevcut durum değerlendirilerek, tespit edilen sorunlara ilişkin çözüm önerileri ortaya konulmuştur. Araştırmanın, ülkemiz genelindeki öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Lisansüstü eğitimim boyunca, bu zorlu süreçte tüm birikimlerini bizlerle paylasan ve bizi aydınlatan Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümündeki tüm hocalarıma teşekkürü bir borç biliyorum. Araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesi aşamasında, bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, danışman hocam sayın **Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN**’a, araştırmayı resmi olarak destekleyen Kırkağaç Milli Eğitim Müdürlüğü’ne, görüşme uygulamasında bana destek sağlayan tüm öğretmen arkadaşlarıma, araştırma boyunca büyük sabır ve desteğini gördüğüm, yardımlarını benden esirgemeyen sevgili eşim Murat DURMUŞ’a, destekleri ve anlayışları ile hep yanımda olan değerli anne ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
YEMİN METNİ.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xvii
BÖLÜM 1.....	1
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	3
1.2 Amaç.....	5
1.3 Önem.....	6
1.4 Varsayımlar.....	7
1.5 Sınırlılıklar.....	8
1.6 Tanımlar.....	8
BÖLÜM 2	10
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Yaşam Boyu Eğitim	10
2.2 Kavram Olarak Mesleki Gelişim.....	11

2.3 Türkiye'deki Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.....	15
2.4 Hizmet İçi Eğitimin Gerekliği/ Önemi.....	20
2.5 Hizmet İçi Eğitimin Özellik ve İlkeleri.....	22
2.6 Hizmet İçi Eğitim İhtiyacını Saptanması.....	23
2.7 Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim	24
2.8 Türkiye'de Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim.....	27
2.9 Seçilmiş Bazı Ülkelerde Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim.....	30
2.9.1 Amerika Birleşik Devletleri.....	30
2.9.2 Almanya.....	35
2.9.3 Fransa.....	35
2.9.4 İngiltere.....	36
2.9.5 Japonya.....	38

BÖLÜM 3 42

YÖNTEM..... 42

3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	44
3.3. Verilerin Toplanması	46
3.4. Verilerin Analizi	47
3.5 Çalışma Grubu.....	47
3.6 Geçerlik ve Güvenilirlik.....	48
3.7. Bulguların Sunulması ve Yorumlanması	49

BÖLÜM 4 50

BULGULAR VE YORUM..... 50

4.1 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Üzerine Görüş ve Tutumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumları.....	51
4.2 Formal Yollarla Yapılmakta Olan Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi Ait Bulgu ve Yorumlar.....	63
4.3 Okul Merkezli Çağdaş Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Yapılma Düzeyi ve Bunların Değerlendirilmesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	79
BÖLÜM 5	97
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	97
KAYNAKÇA.....	104
EKLER.....	119

TABLULAR LİSTESİ

- Tablo 4.1.1** Mesleki Gelişim Çalışmaları Sürekli Olmalı Mıdır Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....51
- Tablo 4.1.2** Mesleki Gelişim Adına Yeterli Maddi Kaynak veya Kaynak Kişi Sağlandığını Düşünüyor Musunuz Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu54
- Tablo 4.1.3** Mesleki Gelişim Eğitimi Planlama Faaliyetlerine Öğretmenlerin Katılmaları Gerekli Midir Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....55
- Tablo 4.1.4** Öğretmen Kurul Toplantıları Bilgilerin Paylaşımı, İşbirlikçi Çalışma ve Mesleki Gelişim Açısından Faydalar Sağlıyor mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....57
- Tablo 4.1.5** Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantısının Mesleki Gelişiminize Katkısı Var Mı Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....60
- Tablo 4.1.6** Seminerlerde Öğrendiğiniz Bilgiler Günlük Öğretim İşinde Uygulanabilir Mi Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....62
- Tablo 4.2.1** Öğretmenler Mesleki Gelişim Etkinliklerinden Eşit Bir Şekilde Yararlanıyor Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....64
- Tablo 4.2.2** 2012 Eylül Ayında Yapılan 4+4+4 Eğitim Sistemi Konulu Uzaktan Eğitim Semineri Amacına Hizmet Etti Mi, Yararlı Bilgiler Edindiğinizi Düşünüyor Musunuz Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....66
- Tablo 4.2.3** Mesleki Gelişim Faaliyetleri Planlanırken Öğretmen İhtiyaçları Gözetiliyor Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....68

Tablo 4.2.4 Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Planlanırken Okulunuzun İhtiyaçları Gözetiliyor Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....	70
Tablo 4.2.5 Yürütülmekte Olan Mesleki Gelişim Çalışmaları Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Becerilerinin ve Yeteneklerinin Gelişimini Sağlıyor Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....	71
Tablo 4.2.6 Hizmet İçi Eğitimler Tamamlandıktan Sonra Aldığınız Eğitimin Değerlendirilmesi Uygun Bir Şekilde Yapılıyor Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....	73
Tablo 4.2.7 Hizmet İçi Eğitimler Öğretmenlerin Entelektüel Gelişimini ve Liderlik Yönlerinin Gelişimini Sağlıyor Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....	75
Tablo 4.2.8 Mesleki Gelişim Faaliyetleri İçin Yeterli Zaman Ayrılıyor Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....	77
Tablo 4.3.1 Mesleğinizle İlgili Farklı Tecrübeler Elde Etme Amacıyla Farklı Okulları Ziyaret Eder Misiniz Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....	79
Tablo 4.3.2 Mesleğinizde Uzman Olan Kişiler ile Görüşür Müsünüz Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....	81
Tablo 4.3.3 Meslektaşlarınızla Mesleğinize İlişkin Olarak Ne Sıklıkla Konuşup Sohbet Edersiniz Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....	83
Tablo 4.3.4 Mesleğiniz ile İlgili Tasarladığınız ve/veya Uyguladığınız veya Katılımcı Olduğunuz Bir Proje Oldu Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....	85

Tablo 4.3.5 Tecrübesiz Meslektaşlarınıza Mesleki Konularda Katkı Sağlıyor Musunuz Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....87

Tablo 4.3.6 Denetim Amaçlı (müfettiş, idareci gibi) Olmamak Kaydıyla Diğer Öğretmenler veya Bir Uzman Tarafından Sınıfta Gözlediniz Mi Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....89

Tablo 4.3.7 Herhangi Bir Meslektaşınızı Ders Sırasında Gözlediniz Mi Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....93

Tablo 4.3.8 Dersinizi Video Kaydına Alıp İzlediniz Mi Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....94

Tablo 4.3.9 Başka Meslektaşlarınızın Ders Videolarını İzler Misiniz Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu.....95

KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

Akt. : Aktaran

EARGED : Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

HİE : Hizmet içi eğitim

HİED : Hizmet İçi Eğitim Dairesi

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

vb. : Ve benzeri

vd. : Ve diğerleri

BÖLÜM 1

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

1.1 Problem Durumu

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemlerine yer verilmiştir. Araştırma ile ilgili sayılılar, sınırlılıklar belirtilmiş ve terimlerin tanımları yapılmıştır.

Ekonomideki küreselleşme sürecinin sermaye, işgücü ve bilgi hareketliliği üzerindeki etkileri yaşadığımız yüzyılda çeşitli sosyal değişimlere yol açmıştır. Artık bugünün öğretmenlerinin karşılaştığı öğrenci profili yaşantı, etnik köken, beklenti ve hazır bulunuşluk düzeyi bakımından geçmiştekinden birçok yönüyle farklıdır. Okullar ve öğretmenlerin de öğrencilerle birlikte gelen bu kadar çok değişiklik ve çeşitlilik için hazırlıklı ve onlarla başa çıkacak ölçüde donanımlı olması beklenmektedir (Shapiro ve Levine; 1999).

Eğer meslek içerisinde öğretmenler kendilerini yenilemiyorlarsa, başka bir deyişle yaşam boyu öğrenmeyi benimsememişler ve bunu devam ettiremiyorlarsa birçok konuda güçlüklerle karşılaşacaklardır (Kısakürek, 2003). Bundan dolayı, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kadar öğretmenlerin hizmet içindeki mesleki gelişimleri de önemli görülmektedir.

Temel öğretmen eğitimi, stajyerlik ve mesleki gelişim aşamalarının öğretmenlerin gelişimi için ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için mesleklerinin farklı aşamalarındaki yeterlikler ve performans standartları bir çerçeve oluşturabilir. Bunun bir parçası olarak, sürekli gelişimde öğretmenlerin kendi sorumlulukları hakkındaki beklentilerinin açıkça ifade edilmesi de gerekmektedir (OECD, 2005).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin pek çok ülkede karmaşık bir yapısı vardır. Bunun en az üç nedeni olduğu belirtilmektedir (Cros, Duthilleul, Cox ve Kantasalmi, 2004) Bunlar:

- Bilgi ve araştırmaların ilerleyişi ile birlikte içeriği değişen ama somut ve teorik temeli olmayan bir retmen eğitimi düşünülemez.
- retmen eğitimi uygulamadan ayrı düşünülemez. Yaparak reniriz ve retmenlik giderek daha çok bilgi temelli bir meslek olarak dşünölse de sınıf, bu mesleğin renildiği yerdir.
- retmen eğitimi durağan olarak algılanamaz. retmenlik mesleği sosyal değişikliklerin odak noktasındadır. Bundan dolayı üretmenler, rencilerine yaşamları boyunca nasıl reneceklerini üretmek zorunda oldukları gibi, kariyerleri boyunca kendilerini geliştirmeye ve geliştirici etkinliklere devam etmelidirler.

Day (1997) retmenin meslekte uzmanlaşmasının sürekli mesleki gelişimle mümkün olabileceğini belirtmekte; ayrıca iyi retmen olmanın koşullarından esneklik ve iletişim becerilerinin de ancak üretmenin hem mesleki hem de bireysel gelişimini tamamlamasıyla mümkün olduğunu öne sürmektedir.

retmenlere sürekli renme ve mesleki gelişim olanakları sağlanmadıkça eğitimde yenileşme veya etkililikten söz edilemez. Mesleki gelişim de sürekli olarak retmeni geliştirmeye ve üretme ve renme alanında sürekli gelişen, değişen, yenilenen bilgilere uyum sağlamasına yardımcı olmalıdır. Levin ve Rock'a göre, (2003) retmenler için mesleki gelişim, değişim ile aynı anlama gelmektedir. Dahası üretmenin gelişimi, sadece retmenlik meslek bilgisine ait tekniklerin geliştirilmesi değil, "yaşam boyu renme" kültürünü besleyici ve geliştirici olmalıdır.

Villegas-Reimers ve Reimers (2000), retmenlerin bilgi ve becerilerini sürekli mesleki gelişim ile arttırmanın etkili renmeler sağlamada önemli bir aşama olduğunu belirtmektedir. Mesleki gelişim genellikle, retmenlere sağlanan sürekli renme fırsatları olarak açıklanmaktadır. Etkili bir mesleki gelişim, renci başarısı ve retmen doyumunu için gittikçe daha da önemli görülmektedir ("What is Professional Development", 2008). Mesleki gelişim, resmi deneyimleri (alıştaylara, toplantılara veya izleme etkinliklerine katılma, vb. gibi) ve informal deneyimleri (meslekle ilgili yayınları okuma, akademik disiplinle ilgili televizyon programlarını izleme, vb. gibi) içermektedir (Ganser, 2002). Dolayısıyla mesleki gelişim kavramı, kariyer gelişimi (retmen mesleki kariyer basamaklarında ilerlerken oluşan gelişim) ve personel gelişimi (bir grup üretmenin gelişmesini sağlamak için organize edilmiş hizmetiçi eğitim programları) kavramlarından daha geniş kapsamlıdır (Reimers, 2003).

Araştırmalar, etkili mesleki gelişim programlarının yedi ortak özelliği olduğunu belirtmektedir. Bunlar; mevcut reform çabalarına uyum sağlama, uzun süreli olma, katılımcıların işbirliğine dayalı çalışması, öğretmenlerin etkinliklere yüksek oranda katılımı, sorgulamaya dayalı öğrenme ile içeriğe odaklanma, izleme çalışmaları ve öğretmenlerin diğer mesleki gelişim deneyimleri ile uyum göstermedir (Smith, 2008).

Araştırmalarda nitelikli mesleki gelişim programlarında aşağıdaki özelliklerin bulunması gerektiği belirtilmektedir (Mayers, 2008):

- Daha fazla etkileşim saati içermesi,
- Uzun süreli olması ve uzun süreye yayılan etkinlikler içermesi,
- Aynı seviyede öğretim yapan, aynı alanın öğretimini yapan veya aynı okulda çalışan öğretmen gruplarına yönelik olması,
- Tüm katılımcılara etkin öğrenme fırsatları sunması,
- Çok genel bilgiler sunmak yerine, alana odaklanması.

Küreselleşme, hızlı gelişim ve teknolojik ilerlemelerin yaşandığı çağımızda öğretmenlerin mesleki gelişimini eğitim sistemindeki değişiklikleri yakalamak için kolaylaştırıcı bir süreç olarak görülmektedir. Sistem değişikliğine potansiyel sağlamanın yanı sıra mesleki gelişim, öğretmenlere bilgi ve yeterliklerini geliştirme ve güncelleme becerisi sağlayarak sistemi güçlendirme yolu olarak görülmektedir (Ling ve Mackenzie, 2001).

Mesleki gelişimi gerçek sınıf uygulamalarına göre yapılandırmak etkili öğretmenler yetiştirmenin önemli bir yolu olarak görülmektedir (Fernandez, 2002). Çok sayıda araştırma bulgusu, mesleki gelişim okul yaşamının bütünleşik bir parçası olarak görüldüğünde, okulların mesleki gelişimin gücünü daha iyi fark ettiğini belirtmektedir (Jeanpierre, Oberhauser ve Freeman, 2005).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, çoğunlukla iç içe geçmiş üç etkinin sonucu olarak reforma ihtiyaç duyulan bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bunlar: yenilik, politikalar ve pedagojidir. Örneğin, son on yıldır e-öğrenme ve e-öğretim uygulamaları merkeze alınmıştır. Teknoloji ilerlemekte ve daha kolay ulaşılabilir hale gelmektedir. Öğretmenlerin bu yeniliklere uyum sağlayabilecek beceri ve deneyimleri geliştirmeleri için mesleki gelişimleri sağlanmalıdır. Bilgi, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme gibi açılardan öğrenme ve öğretim anlayışı değiştikçe, öğretmenlere yönelik mesleki

gelişim programlarının da bu değişime cevap verebilmesi gerekmektedir (Rodrigues, 2005).

Araştırmalar, 14 saat veya daha kısa süreli mesleki gelişim programlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde hiçbir etkisi olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan, uzun süreli programların öğrenci başarısı üzerinde olumlu yönde, anlamlı katkısı vardır (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson ve Orphanos, 2009). Araştırmalar, mesleki gelişim programlarına yoğun ve sürekli katılımın öğretmen davranışlarını ve öğretmenlerin sınıfta kullandıkları öğretim uygulamalarını değiştirebildiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu yönde değişmesi, öğrenci başarısının artmasını sağlamaktadır (Banilower ve diğerleri, 2005; Garet ve diğerleri, 2001; Guskey, 2003).

Sürekli Mesleki Gelişim kavramı eğitim dünyasının farklı çevrelerinde aynı anlamda yorumlanmayabilir. Farklı yorumlar şunları içermektedir (Neil ve Morgan, 2003):

- Öğretmenin kendi sürekli mesleki gelişim versiyonu, örneğin bir öğretmen neleri kendi mesleki ihtiyacı olarak görüyor?
- Okulun yorumu, örneğin sürekli mesleki gelişimi uygulamak için gerekli politika ve düzenlemeler,
- Resmi düzenlemeler ve öneriler,
- Diğer öğretmenlerin (kendi okulundaki ve diğer okullardaki) yorumları.

Nasıl öğretilceğini öğrenmek ve mükemmel öğretmen olmak uzun zaman alan bir süreçtir. Bu süreç, sadece uzmanların gözetimi ve rehberliğinde karmaşık becerilerin geliştirilmesine değil, aynı zamanda belli bilgilerin edinilmesi ve temel etik değerler ve davranışların geliştirilmesine de dayanır. Bundan dolayı sürekli mesleki gelişim temel öğretmenlik eğitiminde başlayan ve emekliliğe kadar devam eden yaşamboyu bir süreç olarak kabul edilmektedir (Reimers, 2003).

Öğretmenlerin hizmet içinde eğitilmesine ve mesleki açıdan geliştirilmesine gereken önem verilmelidir. Ülkemizin eğitim alanında yürüttüğü geliştirme çalışmalarının yeniden başarısızlığa uğramaması için HİE etkinliklerine ağırlık verilmeli ve öğretmenlerin meslekî bilgi ve becerileri, çağın gereklerine göre sürekli geliştirilmelidir (Tekin ve Ayas, 2005: 2). Bu kapsamda; öğretmenlerinin de öncelikli mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve mümkün olan en kapsamlı, etkin ve

nitelikli şekilde mesleki gelişim imkanlarına kavuşturulması gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi adına ülkemizdeki en büyük sıkıntı da budur. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap veremeyen mesleki gelişim çalışmaları amacına hizmet etmemektedir.

Bugünkü sistemimizin içerisinde öğretmenlerimize yeterli ölçüde bir yardım ve rehberlikte bulunulmadığı bir gerçektir. Onların karşılaştıkları eğitim öğretim problemlerinin çözümünde eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli bir hâle gelmesinde birçok yönlerden yardıma ihtiyaçları vardır (Yalçınkaya, 2003,s.160). Modern eğitim anlayışında öğretmene mesleki gelişimlerinde bu yardımı sistemli bir şekilde uygulanan mesleki gelişim faaliyetleri sağlamalıdır. Modern eğitimde mesleki gelişim faaliyetlerinden beklenen başlıca niteliklerin gözler önüne serilmesi gerekmektedir. Bu nedenlerden dolayı; “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının, nitelik açısından mevcut durumun tespit edilmesi ilk amacı oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin günümüzdeki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının hangi alan ve konularda ne düzeyde yoğunlaştığı ve bu ihtiyaçların öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre ne tür farklılıklar gösterdiğinin belirlenmesi ikinci amacı oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen verilerden yararlanarak, öğretmenlerin mesleki gelişim ile yetiştirilmelerine katkı sağlanması ve öğretmenlerin niteliklerinin artırılması, araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Bu araştırma öğretmenlere yönelik uygulanan mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi ve mesleki gelişim programları için öneriler geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarını şu şekilde betimlemek mümkündür:

1. Hizmet içi eğitim programlarına kursiyer olarak katılan öğretmenlerin, programların niteliğine dair görüşlerini,
2. Öğretmenlerin mesleki gelişim üzerine görüş ve tutumlarını,
3. Formal yollarla yapılmakta olan mesleki gelişim faaliyetlerinin değerlendirilmesi ait bulguları

4. Okul merkezli çağdaş mesleki gelişim faaliyetlerinin yapılma düzeyi ve bunların değerlendirilmesine ilişkin yorumlar ortaya koymaktır.

Bu alt amaçlar doğrultusunda da aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının süreleri ne kadardır?
2. Öğretmen görüşlerine göre düzenlenen mesleki gelişim programlarının niteliği ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları;
 - a. Alan ve alan eğitimine ilişkin konularda,
 - b. Öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin konularda,
 - c. Genel kültüre ilişkin konularda nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları mesleki gelişimi uygulayan kurum veya kuruluşlar tarafından gözetilmekte midir?
5. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları farklılık göstermekte midir?

1.3 Önem

Bu araştırma ile uygulanmakta olan veya uygulanabilecek, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları üzerinde düşünme ve tartışma yaratabileceği için önemlidir. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları ile ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara yol gösterebileceği için önemlidir. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili fikir verileceği ve bu konuda yapılacak uygulamalara kılavuzluk etmesi umulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı'nın hizmetiçi eğitimin planlanması çalışmalarına katkıda bulunabileceği, Türkiye' deki öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının eksikliklerinin saptanabileceği ve bu konuda yapılabilecek çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Hizmet öncesi alınan eğitim, zamana karşı her ne kadar direnç gösterse de gelişmeler ve ilerlemeler karşısında bir süre sonra etkinliğini yitirmektedir. Bu nedenle mesleki gelişime ihtiyaç duyulması kaçınılmazdır. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda planlanacak olan hizmet içi eğitim programlarının uygulanması, hiç şüphesiz Millî Eğitim Bakanlığı'nın görevleri arasında

yer almaktadır. Ayrıca Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yeterli çalışma bulunmadığından, çalışmanın alandaki bu boşluğa katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitimin her safhasında olduğu gibi mesleki gelişim eğitimlerinin gerçekleştirilmesinde de öncelikle iyi bir planlamaya ihtiyaç vardır. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarında planlamanın ilk aşaması mesleki gelişim ihtiyacının belirlenmesidir.

Bu araştırma:

1. Öğretmenlere yönelik düzenlenmiş olan mesleki gelişim faaliyetlerinin nitelik yönünden incelenerek mevcut durumun ortaya konulması,
2. Öğretmenlerin ve okulların mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesi,
3. Bundan sonra öğretmenlere yönelik planlanacak olan mesleki gelişim etkinliklerinin içeriğini ve kapsamını belirlemede destek sağlaması,
4. Öğretmenlerin, mesleki gelişimi ile ilgili yapılacak araştırmalara destek olması
5. Mesleki gelişim çalışmalarının süresi, mesleki gelişim adına yeterli maddi kaynak ayrılması, mesleki gelişim faaliyetleri bitiminde faaliyetlerin değerlendirilmesinin içeriğe uygun yapılması
6. Öğretmenlerin; mesleki gelişim faaliyetlerinden eşit bir şekilde yararlanabilme durumları, mesleki çalışmalar ve projeler üretmesinin desteklenmesi bakımından önemlidir.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırma:

1. Görüşme yapılan çalışma grubunun anket sorularını içtenlikle ve gerçeği yansıtacak biçimde cevapladığı,
2. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş kişilerin görüşlerinin gerçek durumu objektif şekilde yansıttığı,

temel sayıtlılarına dayanmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları ile,
2. Türkiye'deki öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları ile,
3. Manisa Kırkağaç ilçesinde görev yapan öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Hizmet Öncesi Eğitim: Göreve veya memurluğa girilmeden önce, genel öğrenim kurumlarında verilen genel formasyon ve genel kültür kazandırıcı tüm etkinliklerin yer aldığı eğitim aşamasıdır.

Hizmetiçi Eğitim: Para karşılığı herhangi bir meslek icra eden personelin mesleki gelişimi için planlanan etkinliklerin tümüdür. Özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz,1997).

Mentor: Mentor sözcüğü Yunan mitolojisinden gelmektedir. Odyssey'de mentor Odysseus'un oğlunu eğitime görevi verilen deneyimli ve bilgili bir adamdır ("Mentor", 2009). Mentorluk deneyimsiz birinin, görevi diğerine rehberlik etme ve onun gelişimini besleme olan, deneyimli biri ile eşleştirilmesidir. Mentor öğretmenlerin görevi deneyimsiz öğretmenlerin olabileceği en iyi öğretmen olabilmeleri için onlara yardım etmektir. Mentor, bir rehber, destekleyici, arkadaş, avukat ve rol modelidir (Pitton, 2006).

Öğretmen: Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan kişidir. Öğretmenler Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak mesleklerini ifa etmekle yükümlüdür.

Öğretmen Yetiştirme Programı: Öğretmen yetiştiren kurumların programlarıdır. Bu programların amaçları saptanırken, hem günümüzde toplumun öğretmenlerden beklentileri, hem de tüm eğitim sistemindeki gelişmeler göz önünde bulundurulur.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusuna ve problemine ilişkin kuramsal çerçeveye ilişkin literatür taramasına yer verilmiştir.

2.1 Yaşam Boyu Eğitim

Mesleğe girdiği andan başlayarak öğrenimi sırasında öğrendiği bilgilerin yetersiz olduğunu, ya da çalıştığı alanla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını veya öğrenimi sırasında edindiği bilgilerin ve becerilerin meslek yaşamında hızla değiştiğini ve geliştiğini gören meslek sahipleri, yaşam boyu, sürekli bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

Yüzyılımızdaki hızlı gelişmeler bir yandan var olan bilgilerin bir kısmını geçersiz hale getirirken, diğer yandan bilinmeyen pek çok şeyi açığa kavuşturmaktadır. Dünyamızdaki otomasyon iletişim araçları, bilgisayarlar, uluslar arası ilişkiler, yeni buluşlar, fen ve teknik alanlardaki ilerlemeler gibi faktörler, kişileri bu dinamizme ayak uydurmaya zorlamaktadır. Bu hızlı gelişmelere ayak uydurmanın en etkin ve temel aracı şüphesiz eğitimidir (Kanlı, 2001:31).

“Sürekli Eğitim”, “Devamlı Eğitim” veya “Yaşam Boyu Eğitim” kavramları, çağdaş eğitimim temel ilkelerinden biri olup, önemi her geçen gün artmaktadır. Büyük bir ivme göstererek hızla ilerleyen teknolojiye ayak uydurabilmek için bütün dünyada, devamlı eğitim, yaşam boyu eğitim deyimleri ile belirtilen üniversite sonrası eğitim, her alan için giderek artan bir hızla kurumsallaşmaktadır. Bugün özellikle gelişmiş ülkelerde sürekli eğitimden yararlanan üniversite mezunlarının sayısı, neredeyse üniversitelerde kayıtlı öğrencilerin sayısına yaklaşmıştır.

“Günümüzde bir slogan haline gelen yaşam boyu eğitim, eğitim sözcüğünün kapsamında esasen vardır. Yeni olan, eğitimin yaşam boyu sürmesi değil, fakat çağımızda böyle bir gereksinimin duyulması ve eğitimin yaşam boyu sürmesi için kurumsallaşmadır”(Varış, 1998:7). Toplumun hızlı teknolojik gelişmelere

yabancılaşmaması, sürekli eğitimle yani yaşam boyu eğitimle sağlanabilir. Yaşam boyu eğitimin ne kadar dışında kalınmaya çalışılırsa çalışılsın, çevre koşulları, yaşam koşulları değiştikçe, bireye eğitimi dayatmaktadır. Yaşam boyu eğitimin en önemli aşamalarından biri de mesleki eğitimidir. Birey için aldığı okul eğitimi, mesleğini geliştirmesi için yeterli değildir. Gerek hizmet öncesi eğitim eksiklikleri gerek yaşanan teknolojik değişiklikler, bireyin işini gereğiyle yapmasına engeldir (Arslan, 2000:32).

Öğrenilen bilgi o kadar çabuk eskimektedir ki okulda öğrenilen bilgi mezun olduktan sonra yenilenmezse geçerliliğini çok çabuk yitirmektedir. 21. yüzyılın çağdaş eğitim anlayışında önemli bir yeri olan sürekli eğitimin, öğretmenlerimizin yetiştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu unutulmamalıdır. Sürekli eğitimin en önemli safhalarından birini de hiç şüphesiz ki; hizmet içi eğitim oluşturmaktadır. Hizmet içi eğitim iş gören kişinin mesleki yaşamı içerisinde mesleki açıdan yeni davranışları kazanması sürecidir.

2.2 Kavram Olarak Mesleki Gelişim

Taymaz (1997:4) hizmet içi eğitimi; özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin, görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitim şeklinde tanımlarken, Tezcan (1992:13) hizmet içi eğitimin; belli bir kurumda görevli kişilere, kısa süreli olarak bilgi vermek için yapılan, kişilerin hizmetteki verimlilik ve etkinliklerinin araştırılmasına, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve anlayışlarının zenginleştirilmesine yönelik bir eğitim olarak tanımlamaktadır.

Hizmet içi eğitime yönelik diğer bazı tanımlar şu şekildedir:

- Kişinin hizmette bulunduğu sürece gördüğü eğitimidir (Küçükahmet, 1999:3)
- Kişilerin hizmetteki verim ve etkinliklerinin arttırılmasını, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların zenginleştirilmesini amaç edinen ve kurumların genel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen eğitimidir (Türk Dil Kurumu, 1974:86).
- Belli bir göreve atanan kişiler, işe başladıkları günden emekli oluncaya kadar mesleklerinin gerisinde kalmamak ve etkin bir hizmet sağlamak için sürekli eğitim görmek zorundadır. Kişilerin göreve başladıkları günden emekli oluncaya kadar geçen

zaman içinde sürekli olarak eğitilmeleri “Hizmet içi eğitim” kapsamına girmektedir (Özyürek, 1981:13).

Yukarıda verilen hizmet içi eğitim tanımlarında ortak olan noktaları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Hizmet içi eğitim, belli bir kuruma dahil çalışmalara yönelik bir faaliyettir.
- Hizmet içi eğitim, çalışanların bilgi beceri ve tutumlarını hem dahil olduğu kurum hem de kendi yararları doğrultusunda geliştirmelerine yardımcı olabilmeyi hedefler.
- Hizmet içi eğitim, kişinin eksik yönlerini tamamlamayı, yeniliklere uyumu kolaylaştırmayı veya onu daha ileri seviyeye taşımayı amaçlar.

Mesleki gelişim, öğretmenlerin yüksek standartlarda öğretim yapmasını sağlamak için kapasitesini arttırmak amaçlı reform çabalarının sistemik bir köşetaşı durumundadır (Smith ve O’day, 1991; akt. Desimone ve diğ., 81, 2002). Öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitim, öğretmen olmak için yeterli olsa da bilim ve teknolojiye, özellikle de eğitim biliminde meydana gelen değişimler öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirmelerini yani hizmet içinde öğrenmeye devam etmelerini gerektirmektedir. Öğretmenlerin değişen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda, yeni bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazanması için hizmetiçi eğitim önemlidir (Gözütok, 2006). Öğretmenlerin uzman öğretmen kimliği kazanmaları ve niteliklerinin gelişmesi için hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi gerekmektedir (Karaküçük, 1987; Saban, 2000).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini tanımlamak üzere kullanılan çeşitli kavramlar vardır. Sürekli eğitim, mesleki gelişim, mesleki öğrenme, hizmetiçi eğitim, sürekli mesleki gelişim, sürekli kariyer gelişimi, yaşam boyu öğrenme bunlardan bazılarıdır (Woolls, 1991; Turbill, 1993; Hoban, 1996; George ve Lubben, 2002). Bunların hepsinde, öğretmen niteliklerini arttırarak öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek amaçlanmaktadır.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, öğrenci merkezli öğretim gerçekleştirme konularında hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, XII. Milli Eğitim Şurası’nda tüm öğretmenlerin en az üç yılda bir kez hizmetiçi eğitim alması önerilmiştir. Türkiye’de 1974’ten itibaren öğretmen eğitiminde yaşanan sarsıntıların ve öğretmen eğitimi sistemindeki önemli değişikliklerin, hizmetiçi eğitimin temel gerekçesi olduğu

belirlenmektedir. 1974'ten sonra mektupla öğretim, hızlı öğretim, okul dışından öğretim, gece öğretimi, yaz öğretimi, açıköğretim gibi farklı yollarla öğretmen yetiştirilmiştir. Bu şekilde yetiştirilen öğretmenler, zaten hizmet öncesinde iyi yetiştirilememiştir (Eğitimsen, 2006). Bundan dolayı, hizmetiçi eğitim ayrı bir önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin hizmet içinde eğitilmesine ve mesleki açıdan geliştirilmesine gereken önem verilmelidir. Ülkemizin eğitim alanında yürüttüğü geliştirme çalışmalarının yeniden başarısızlığa uğramaması için HİE etkinliklerine ağırlık verilmeli ve öğretmenlerin meslekî bilgi ve becerileri, çağın gereklerine göre sürekli geliştirilmelidir (Tekin ve Ayas, 2005: 2).

Küreselleşen dünyada, kalkınmış bir toplum olabilmek ve diğer ülkelerle rekabet edebilmek için iyi bir eğitim sistemine ve bu sistemi işletecek nitelikli öğretmenlere gereksinim vardır. Günümüzde okullardaki fiziki eğitim şartları, müfredatlar, ders araç gereçleri, okullar ve öğrenciler ile ilgili çevresel şartlar ne kadar iyileştirilirse iyileştirilsin, nitelikli ve bilgilerini sürekli güncelleştirebilen öğretmenler olmadan, yapılan değişikliklerin eğitim kalitesinde istenilen etkiyi yaratamadığı, bu durumun da özellikle ülkemizdeki eğitim sisteminin en büyük sorunlarından biri olduğu, eğitimciler tarafından kabul edilmektedir. Öğretmenlerin branşları konusundaki yeterliliklerinin yanında, teknoloji veya yeni yaklaşımları takip etmeleri ve kendilerini sürekli bir eğitime tâbi tutmalarının gerekli olduğu ve bu anlamda öğretmenlere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yeterli ve etkili düzeyde hizmet içi eğitim imkanlarının sağlanması gerektiği, eğitim bilimi ve öğretmen yetiştirme alanında yapılan “Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya’da Fen ve Fizik Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Karşılaştırılması“ adlı doktora tezinde önerilmektedir (Bayram, 2010:175). Yapılan eğitim araştırmalarının bu soruna çözüm arayıcı nitelikte olması ve bilimsel verilere dayanan somut öneriler getirmesi gerekmektedir.

Öğretmenlere görevlerini devam ettirirken, kendilerini geliştirme fırsatları sağlanması da ancak hizmet içi eğitimle mümkün olmaktadır. Ülkemizde öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine son yıllarda daha fazla önem verilmektedir. Öğretmenler için daha fazla seçenek sunulmakta, il çapında düzenlenen Hizmetiçi Eğitim (HİE) etkinlikleri sayesinde öğretmenler düzenlenen kurslara katılabilmektedir. Fakat bu kursların yine de yetersiz sayıda olduğu ve bu programların gerek planlanması, gerekse

uygulanması aşamalarında verilen hizmet içi eğitimin verimliliğini düşüren birçok eksiklik ve aksaklığın olduğu öğretmenler tarafından düşünülmektedir (akt. ÇİFTÇİ, 2008). Öğretmenlerin güncel HİE ihtiyaçlarının, geniş katılımlı bir alan taraması ile bilimsel yöntemler kullanılarak tespit edilmesinin, bundan sonra öğretmenler için yapılacak olan HİE programlarının planlanması açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Yeni öğretim programlarının tanıtılması, öğretmenlere yeni beceriler kazandırılması vb. çalışmalar mesleki gelişim etkinlikleri sayesinde olmaktadır.

Mesleki gelişim programları öğretmenlere farklı şekillerde sunulabilir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak ve okulların haftalık ders programlarıyla uyumlu mesleki gelişim programları sunmak için, öğretmenlere farklı mesleki gelişim etkinlikleri sunmak gereklidir. Örneğin bunlar (Mayers, 2008);

- Okul saati sonrasında mesleki gelişim etkinlikleri planlamak,
- Kısa süreli eğitimler sunmak,
- Öğretmenlere mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları için küçük maddi destekler sağlamak,
- Yaz döneminde mesleki gelişim etkinlikleri sunmak,
- Uzaktan eğitim fırsatları sağlamak olabilir.

Anderson (2000) mesleki gelişimde bireysel performans düzeyinin gelişmesini ve sosyal değişime cevap vermek için bilginin güncellenmesini birleştirmektedir. Sürekli mesleki gelişim, iş doyumunu, işle ilgili niteliklerin geliştirilmesi, mesleki amaçlara ulaşma, bireysel bilgi ve niteliklerdeki olumlu gelişmenin güncel tutulması olarak tanımlanmaktadır.

Ryan (1987, Aktaran: Hickox ve Musella, 1992) hizmet içi eğitim etkinlikleri ve benzeri mesleki gelişim çalışmalarını öğretmenler için ya da öğretmenler tarafından eğitim hedeflerinin etkili ve verimli olarak planlanması ve gerçekleştirilmesi sürecinde destek sağlamak amacıyla hazırlanmış etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Guskey de (1986, Aktaran: Hickox ve Musella, 1992) hizmet içi eğitim ve benzer çalışmaları, öğretmenlerin tutum ve düşüncelerinde, sınıf içi etkinliklerinde ve öğrenci kazanımlarında hedeflenen değişikliklerin gerçekleştirilmesi için takip edilen bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Hizmetiçi eğitimin temel amacı; öğretmenleri değişen ve gelişen eğitim anlayışları konusunda bilgilendirmek ve onlara, daha etkili ve verimli olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmaktır (Aytaç, 2000).

2.3 Türkiye’deki Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Öğretmen eğitiminde merkezi bir sisteme sahip olan Türkiye’de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Hizmetiçi Eğitim Grup Başkanlığı bulunmaktadır. Bu başkanlığın görevi, “657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun çerçevesinde verilen görevleri planlayıp yürütmek” olarak açıklanmaktadır. Ayrıca, Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı’nın görev tanımı 3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun’un 35.maddesinde “Bakanlık personelinin yurt içinde veya yurt dışında hizmetiçi eğitim yoluyla ve diğer usullerle yetiştirilmeleri ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütür.” şeklinde belirtilmektedir (HEDB, 2009). Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığına bağlı Ankara, Aksaray, Erzurum, Mersin, Rize Çayeli, Van ve Yalova-Esenköy Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın hizmetiçi eğitim programları, okul yöneticilerine, müfettişlere ve öğretmenlere yönelik olarak düzenlenmektedir. Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programları, ülke, il veya okul bazında yapılabileceği gibi farklı kademelere (ilköğretim ya da ortaöğretime kademeleri) dönük olarak da düzenlenmektedir (Şişman, 1999). İl Millî Eğitim Müdürlüklerince de mahallî Yıllık Hizmetiçi Eğitim Planları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu planlar malî yıl için yapılmakta ancak ihtiyaç duyulduğunda ek faaliyetler de plana alınarak düzenlenmektedir (HEDB, 2010a). Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetleri merkezi olarak yürütülmekteydi. Ancak, karşılaşılan sorunları çözebilmek, eğitim ihtiyacını yerinde ve zamanında karşılayabilmek için 1993 yılında Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, merkezi hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ek olarak, taşra teşkilatlarına hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenleme yetkisi vermiştir. Böylece Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığınca düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yanı sıra, illerde yerel hizmetiçi eğitim uygulamasına da başlanmıştır. Ayrıca, 1994 yılında yürürlüğe giren Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliğinin 23. maddesinde, Millî Eğitim Müdürlüklerince yerel ihtiyaçlara yönelik olarak yıllık eğitim planı hazırlanması ve valilik onayı alındıktan sonra planın yürürlüğe

konulması gerektiği belirtilmektedir. Böylece, yerel hizmetiçi eğitim faaliyetleri zorunlu duruma getirilmiştir (HEDB, 2010a).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik, belli bir periyodu olmayan hizmetiçi eğitim seminerleri düzenlenmektedir. Ancak, bu seminerler, öğretmenlerin ihtiyaçları ve farklılıkları dikkate alınmadan düzenlenmektedir (Gökdere ve Çepni, 2004). Araştırmalar, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan çeşitli sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar; eğitim ihtiyaçlarının bilimsel olarak saptanmaması, hizmetiçi eğitim faaliyetleri için yeterli yatırımın yapılmaması, kurumlarda uzmanlık kadrolarının yanlış kullanılması ve hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde etkin değerlendirme yapılmaması olarak belirtilmektedir (Pehlivan, 1997).

Seferoğlu (2001) “Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri” adlı araştırmasında çalışmaya katılan öğretmenlerin, okullarda daha sık mesleki gelişim toplantıları düzenlenmesini, mesleki yayınların öğretmenlere ulaştırılmasını ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim sisteminin kurulmasını önerdiklerini belirtmektedir. Aynı çalışmada öğretmenler, öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları ve diğer konuları birbirleriyle tartışarak, birbirlerinin sınıflarında öğretim yaparak birbirlerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunabileceklerini belirtmişlerdir.

Tonbul (2004) “İlköğretim Okullarındaki Mesleki Çalışma Uygulamalarının Etkililiği ile İlgili Görüşler” adlı çalışmasında, öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri, aktif öğrenme-çoklu zeka kuramı ve eğitim teknolojileri konularında mesleki çalışma yapmak istedikleri bulgusunu elde etmiştir.

Öğretmenlere yönelik farklı hizmetiçi eğitim faaliyetleri olmasına rağmen, mevcut faaliyetlerin nitelikleri ve uygulanma biçimleri tartışma konusudur (Kaya, Çepni ve Küçük, 2004). Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde yaşanan sorunlar şu şekilde ifade etmiştir (Yağıcı, 2003, 145–146):

- Sistemdeki öğretmen sayısının fazlalığı,
- Hizmetiçi eğitim etkinliklerini yürüten personel sayısının yetersizliği,
- Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin gelişim ve ilerlemelerin gerisinde kalması,
- Eğitim programlarına uygun eğiticilerin seçilememesi,
- Faaliyetlerin yapıldığı merkezlerin yeterince donanımlı olmaması

- Eğitim etkinliklerine ayrılan ödeneklerin yetersizliği,
- Eğitim programlarının katılımcıların gereksinimlerine göre hazırlanmaması,
- Öğretim araç- gereçlerinin yetersizliği,
- Değerlendirme faaliyetlerinin yeterli düzeyde yapılamamasıdır.

Türkiye’de, “Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği” 13.08.2005 tarih ve 25905 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Böylece öğretmenlik; “Aday Öğretmen”, “Öğretmen”, “Uzman Öğretmen” ve “Başöğretmen” basamaklarına ayrılmıştır. “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi” ile öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yenilemeleri ve sürekli mesleki gelişimlerini sağlamaları amaçlanmaktadır. Bu yönetmelikte, kariyer basamaklarına yükselme sınavına başvurabilmek için gerekli şartlar şu şekilde belirtilmektedir:

- Uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl,
- Başöğretmenlik için uzman öğretmenlikte 6 yıl çalışmış olmak gerekmektedir.

Alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans veya doktora yapmış olanlar, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sınavından muaftır. Sınavdan muaf olanların kariyer basamaklarında yükselmelerinde;

- Alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans yapmış olanlardan uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl,
- Alanında veya eğitim bilimleri alanında doktora öğrenimini tamamlayanlardan başöğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl çalışmış olma şartı aranmaktadır (Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, 2012).

Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemiyle birlikte öğretmenlerin, kariyer yapma fırsatı yakalayacakları belirtilmektedir. Bu sistemin öğretmenleri, durağanlıktan kurtaracağı ve sürekli mesleki gelişime önem vermelerini sağlayacağı ifade edilmektedir. Bu sistemle birlikte öğretmenlere başarıları, üretkenlikleri ve verimlilikleri esas alınarak, mesleklerinde yükselme fırsatı sunulmaktadır (Özan ve Kaya, 2009). Bu uygulama, çeşitli açılardan eleştirilmektedir. Bu eleştirilerden biri; unvanı ne olursa olsun, bütün öğretmenlerin aynı işi yapmaları sadece aldıkları ücretlerin farklı olmasıdır (Çelikten, 2005).

Gümüşeli’ye (2005) göre ise, oluşturulan kariyer basamakları, içi boş bir unvan ve sınırlı bir ücret artışı dışında bir anlam taşımamaktadır. Bu durum, eşit işe eşit ücret

ilkesine aykırılık iddialarını güçlendirebilecek ve öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerleme isteklerini de olumsuz yönde etkileyebilecektir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, MEB Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı tarafından çeşitli branşlardaki öğretmenlere yönelik kurslar düzenlenmektedir. Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı her yıl düzenlenecek kursları hazırladığı eğitim planı ile duyurmaktadır. Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetleri (HEDB, 2010a):

- Yabancı dil eğitimleri
- Bilgisayar eğitimleri
- Adaylık (stajyerlik) eğitimleri
- Pedagojik formasyon eğitimi
- Görevde yükselme eğitimi
- Müfettiş yardımcılarının eğitimi
- Aile, toplum ve eğitim ortamlarında suç ve şiddeti önleme eğitimleri
- Çevreye uyum eğitimleri
- İşitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği eğitimleri
- Formatör öğretmen eğitimleri
- Üst öğrenim programları
- Yurt dışı eğitim faaliyetleri ve uluslararası ilişkiler

alanlarındaki eğitimleri kapsamaktadır.

Bu eğitimlere katılmak için öğretmenlerin başvuru yapması gerekmektedir ve bir öğretmen, yıl içinde en çok 5 faaliyet için başvuru yapabilmektedir. Öğretmen; projeli faaliyetler, birbirinin devamı niteliğinde olan veya görev değişikliği nedeniyle katılma zorunluluğu olan faaliyetler ile bir günlük faaliyetler dışında yılda en fazla bir hizmetiçi eğitim faaliyetine katılabilmektedir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden eşit oranda faydalanabilmesi için son iki yıl içerisinde aynı kapsamda kursa katılan öğretmenlerin başvuruları, okul/kurum müdürlüklerince reddedilmektedir (HEDB, 2009).

Türkiye’de ilköğretim okullarında, öğretmenlere yönelik diğer hizmetiçi eğitim etkinliklerinin yanı sıra, ikinci dönem derslerin bitiminden Temmuz’un ilk iş gününe kadar ve Eylül’ün ilk iş gününden derslerin başlamasına kadar olan dönemde mesleki çalışma yapmakla yükümlüdür. Bu dönem, öğretmenler arasında seminer dönemi olarak

adlandırılmaktadır. Bunun yanında, öğretim yılı içerisinde de yıllık planda belirtilen zamanlarda mesleki çalışmalar yapmaları gerekmektedir (MEB, 2003). Mesleki Gelişimi Destekleyen Grup Başkanlığı tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitim kurslarının farklı alanlarda ve sınırlı sayıda öğretmenin katılımına yönelik olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, hizmetiçi eğitim programlarının bölgesel ve yerel farklılıkları dikkate alınmadığı, farklı bölgelerden, farklı okullardan gelen öğretmenlerin hepsinin bu programlardan yeterince yararlanamadığı da vurgulanmaktadır (Kaya ve diğerleri, 2004).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yeni bir uygulama “Okul Temelli Mesleki Gelişim”dir. Okul Temelli Mesleki Gelişim, “okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü” olarak tanımlanmaktadır (MEBÖYGM, 2008). Okul Temelli Mesleki Gelişim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerin ilişkin yeni bir yaklaşımdır. Okul Temelli Mesleki Gelişim, kapsamında öğretmenin kendi gelişim modelini kendisinin oluşturması ve bu planı uygulaması beklenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde Okul Temelli Mesleki Gelişim yaklaşımı ile (MEBÖYGM, 2008);

- Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul ortamında karşılanması,
- Okuldaki öğretim ve öğrenim niteliğinin artırılması,
- Öğretmenlerin kendi mesleki gelişim sorumluluğunu üstlenmeleri ve Mesleki Gelişim Planını hazırlamaları ve uygulamaları,
- Öğretmenlerin meslektaşları ile deneyimlerini paylaşmaları ve daha az deneyimli olanlara rehberlik etmeleri,
- Öğretmenlerin öğrenme- öğretme stratejileri ile ilgili yeni yaklaşımları takip etmeleri,
- Öğretmenlerin yeni yaklaşım ve stratejileri kendi uygulamalarına yansıtmaları,
- Öğretmenlerin deneyim ve uzmanlığından yararlanılması,
- Okulun çevre ile etkileşiminin artırılması okul sorunlarının çözümünde çevre olanaklarından yararlanılması beklenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulamalardan biri de, "Öğretmenin Sınırı Yok" projesidir. Proje, Milli Eğitim Bakanlığı ile Garanti Bankası/Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) arasında yapılan protokol kapsamında

devam etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'yla 20 Haziran 2008 tarihinde imzalanan protokol çerçevesinde, 5 yılda ilköğretimde görev yapan 100 bin öğretmen, okul yöneticisi ve müfettişe, hizmetiçi eğitim verilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir (ÖSY, 2010).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayan bir diğer uygulama da “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı”dır. Bu portalda, öğretmenlerle, öğretim programları, kararlar, etkinlik örnekleri, plan örnekleri gibi çeşitli materyaller internet ortamında paylaşılmaktadır (TTKB, 2010). Türkiye’de özellikle, öğretmen yetiştirme programları ile ilgili eleştiriler yapılmaktadır. Bu eleştirilerden en önemlisi, mevcut öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri için yeteri kadar kaynağın ayrılmamasıdır (Kısakürek, 2003).

Mesleki gelişimin temel amaçlarından biri eğitim sisteminde ve sistemi oluşturan bireylerin teorik ve uygulamalı bilgi ve davranışlarında ortaya çıkan pozitif değişimi hızlandırmaktır. Değişim potansiyeli sağlamanın yanı sıra mesleki gelişim, öğretmenlere ve yöneticilere bilgilerini ve niteliklerini güncelleme ve geliştirme fırsatı da sunmaktadır (Ling ve Mackenzie, 2001).

Planlı yapılacak tüm etkinlikler için amaçların önceden saptanmış olması zorunludur. Hizmet içi eğitim etkinlikleri planlanırken önce genel amaçlar saptanır. Hizmet içi eğitimin amaçları çok sayıda olmasına karşın Taymaz (1997:6) bunları şu şekilde özetlemiştir:

1. Personelin yapmakta olduğu işin daha iyi yapılmasını sağlamak için gerekli bilgi ve yeteneği kazandırmak ve geliştirmek.
2. Personele daha üst görevlere geçebilecek yeterliliği kazandırmak.
3. Personelin çalışmakta oldukları teşkilat ve yapmakta oldukları işe karşı davranışlarını olumlu yönde değiştirmek.

2.4 Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliği / Önemi

Mesleki gelişimin, öğretmenin alan bilgisini derinleştirmede ve öğretim uygulamalarını geliştirmede temel bir mekanizma olduğu düşünülmektedir. Buna göre öğretmenin mesleki gelişimi mevcut eğitim reformu girişimlerinin önemli bir odak noktası olmuştur (Corcoran, 1995; Corcoran, Shields ve Zucker, 1998; Sykes, 1996).

A.B.D. 'de Öğretmen Liderlik Ağı (2005) ve Öğretim Kalitesi için Güneydoğu Merkezi'nin (2002) bastırıldığı araştırma raporu, oldukça başarısız okullardaki öğrenci öğrenmesini araştırması konusunda mesleki gelişim kritik rolünü desteklemektedir. Basitçe söylemek gerekirse, öğretmenler daha iyi hazırlanırsa, öğrenci başarısını daha olumlu biçimde etkileyebilirler (Lieberman ve Wilkins, 2006).

ABD'de öğretmenlerin mesleki gelişiminde, öğretmenlerin çeşitlilik gösteren öğrencilerden (özellikle özel ihtiyaçları olanlar, İngilizceyi yeni öğrenmekte olanlar ve okul öncesi eğitim düzeyindeki öğrenciler) oluşan sınıflarda etkili öğretim yapabilme becerilerini geliştirmeye önem verilmektedir. Bu ihtiyaçlara cevap verebilmek ve öğretmenin tüm öğrencilere ulaşabilmesini sağlamak için, etkili bir mesleki gelişim gerekmektedir. Mesleki gelişimin de sürekli, öğretmenin öğretim ihtiyaçlarına dayalı ve işbirliğine dayalı bir yapıda olması önemlidir (Killion ve Williams, 2009).

İnsan yaşamını etkileyen ögeler, çağın getirdiği ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmelerle birlikte her gün artış göstermektedir. Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için, öğretim kurumlarında kazandığı bilgi ve beceriler uzun vadede yeterli olmamaktadır. Ayrıca kurumların yapı ve işlevlerindeki sürekli değişimler de çalışan bireylerin işleriyle ilgili bilgilerinin eskimesine ve yetersizleşmesine neden olmaktadır (Gümüseli, 1986: 11). Bu durum iş görenlerin hizmet içinde eğitilmelerini gerekli kılmaktadır. Bu gerekliliği üç maddede özetlemek mümkündür:

1. Kişilerin gördükleri eğitim yaptıkları hizmetle ilgili değildir. Bu gibi kimselerin kendilerinden beklenen hizmeti yerine getirebilmeleri, bir hizmet içi eğitimden geçmelerine bağlıdır.
2. Kişi hizmet öncesi eğitimini gördüğü bir alanda hizmet vermektedir. Ancak aldığı eğitim, yaptığı hizmeti nitelikli yapmasına yetmemektedir. Bu durumda eksikliklerini gidereceği bir hizmet içi eğitimden geçmesine ihtiyaç vardır.
3. Kişi yaptığı işle ilgili yeterli bir eğitim görmüştür. Alınan eğitim gün geçtikçe eskimektedir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler yeni bilgi ve araçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durumda da iş görenlerin gelişmelerden haberdar edilip kendilerini yenileme imkanı vermek gerekir. Bu da hizmet içi eğitimle mümkündür (Küçükahmet, 1992: 3).

2.5 Hizmet İçi Eğitimin Özellik ve İlkeleri

Tüm hizmet içi eğitimlerde şu özellikler bulunmaktadır:

1. Hizmet içi eğitimin amaçlarıyla kurumun amaç ve politikaları uyum içindedir.
2. Hizmet içi eğitim, ihtiyaç duyulduğunda planlanarak ilgili personelin kısa sürede eğitilmesini sağlar.
3. Hizmet içi eğitime katılacak personel yaş, öğrenimlerinin alanı ve düzeyi çalışma süreleri bakımından durumlarda olan yetişkinlerdir. Bu nedenle hizmet içi eğitim, yetişkin eğitiminin özelliklerini de taşır.
4. Hizmet içi eğitim personelin çalışma alanına yönelik olduğundan, genel olarak uygulamalı ve görev başında yapılır.
5. Hizmet içi eğitime katılan personelin özellikleri, konuların uygulamalı işlenmesi durumu göz önünde bulundurularak küçük ve homojen gruplar oluşturulur.
6. Hizmet içi eğitim, personelin görevini istenilen biçimde gerçekleştirilmesi ve başarılı olmasını amaçladığından meslek eğitimi niteliği taşır.
7. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi ve programların geliştirilmesi için, eğitime katılan tüm grupların görüşlerinden yararlanılır (Gümüseli, 1986: 23).

Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı, ülke düzeyinde hizmet içi eğitime yön veren ilkeler ve önlemleri, eğitim faaliyetlerinin niteliğini, eğitim görececek personel gruplarına uygulanacak hizmet içi eğitim programlarının uygulamasına ilişkin esasları düzenlemiştir. (Resmi Gazete, 19 Ekim 1983, sayı, 18196).

Hizmet içi eğitimin kendine özgü nitelikleri olması nedeniyle ilkelerinin açıklanması gerekmektedir. İlke, sistemin işleyişine yön veren teorinin bir parçası, belirli bir alanda yapılacak çalışmalara, değerlendirmelere ve gelişmelere yol gösteren bir dayanak niteliğindedir (Alkan, 1973:83). Hizmet içi eğitim etkinliklerinde aşağıda belirtilen ilkelerin dikkate alınması gerekir:

1. Hizmet içi eğitimin amaçları saptanıp planları hazırlanırken, kurumun politika ve amaçlarına uygunluğuna önem verilir.
2. Hizmet içi eğitim programları, personelin özellikleri dikkate alınarak hazırlanılır.
3. Hizmet içi eğitim programları, katılan personelin psikolojik ve sosyolojik gereksinimlerini, iş yaşamındaki sorunlarını ve beklentilerini karşılayacak şekilde geliştirilir.

4. Hizmet içi eğitim programları, personelin gerekli duyduğu davranış değişikliğini sağlamalı ve yeni davranışlar kazandıracak nitelikte olmalı.
5. Öğretim programı, katılan personeli hizmet içi eğitimin gerekliliğine inandıracak şekilde ve kısa sürede uygulanır.
6. Öğretim programları, kurumun her kademesinde çalışan personelin yetiştirilmesi amacıyla, birey ve birimlerin işbirliğini sağlayacak şekilde düzenlenir.
7. Hizmet içi eğitimde uygulanacak öğretim yöntemi ve kullanılacak araç, gereç personelin ve kurumun durumu dikkate alınarak saptanır.
8. Hizmet içi eğitim programlarının uygulanması sırasında ve program sonunda ölçme-değerlendirme yapılır, sonuçlar yorumlanır. Elde edilen sonuçlar sistemin geliştirilmesinde kullanılır (Taymaz, 1992: 12).

2.6 Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Saptanması

Eğitim ihtiyacı; bir hizmet veya işte çalışan personel tarafından, işin veya hizmetin yerine getirilmesinde gerekli olan bilgi, beceri ve davranışlar bakımından duyulan eksiklik ve gerekliliktir. Yani hizmet içi eğitim ihtiyacı, bireyin karşılaştığı sorunları çözerek amaca ulaşmasını sağlamada eksiklik ve gerekliliğini duyduğu bilgi, beceri ve davranışlar yada personelin kendi rolünü oynayabilmesi için noksanlığını duyduğu yeterliklerdir (Taymaz, 1992: 25)

Hizmet içi eğitim ihtiyacını saptama işlemi, programlı bir hizmet içi eğitim çalışmasının ilk aşamasını oluşturur. Çünkü bir kurumda hizmet içi eğitim programları, saptanan ihtiyaçları karşılamak üzere hazırlanır ve uygulanır. Yeterlikleri geliştirilmesi istenen personelin hizmet içi eğitim ihtiyacı, yapmakta olduğu işin gerektirdiği yeterlikler ile sahip olduğu yeterlikler arasındaki farkın belirlenmesi ile tespit edilir. Bu durum aşağıdaki gibi formüle edilebilir:

$$\boxed{\begin{array}{l} \textit{İşin} \\ \textit{gerektirdiği} \\ \textit{yeterlilikler} \end{array}} \quad \text{---} \quad \boxed{\begin{array}{l} \textit{Personelin} \\ \textit{sahip} \\ \textit{olduğu} \\ \textit{yeterlilikler} \end{array}} \quad = \quad \boxed{\begin{array}{l} \textit{Personeler} \\ \textit{kazandırılması} \\ \textit{gereken} \\ \textit{yeterlilikler} \end{array}}$$

Hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespitinde kullanılan başlıca teknikler şu şekilde sıralanabilir (Jones, 1985:14);

- Kayıt ve raporların incelenmesi.
- Grup toplantılarının düzenlenmesi.
- Görüşme (mülakat) yapılması.
- Anket uygulanması.
- Gözlem yapılması

2.7 Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim

Her alandaki bilgi birikiminin çok hızlı artış gösterdiği günümüzde, öğretme öğrenme süreçleriyle ilgili araştırma sonuçlarının ışığında oluşan bilgiler her gün literatüre eklenmektedir. Bu artış, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin zaman içinde çağın gerisinde kalmasına sebep olmakta; öğretmenlerin mesleklerinde gündemi yakalayıp daha verimli olabilmeleri için hizmet içi eğitime (HİE) tâbi tutulmaları gerekmektedir. Öğretmenler bir defalık gerçekleştirilen çalışmaları sıkıcı ve ilgisiz olarak nitelermekte ve bu yolla öğrendiklerinin %90'ını unuttuklarını belirtmektedirler (Sandholtz, 2002).

Mesleki gelişim, eğer üç öge arasında dinamik ilişkiler varsa öğretmenlik uygulamalarında değişikliklere yol açabilir. Bu üç öge; mesleki gelişim programı ve sağlayıcıları, kuruluş olarak okul ve birey olarak öğretmendir (Mackenzie, 1997).

21. yüzyılda öğretmenlerin profesyoneller, eğitim programı planlayıcıları, karar vericiler, araştırmacılar, entelektüeller ve öğrenenler olarak, toplumla, okulla ve sınıfla ilgili çok sayıda sorumluluğu vardır. Öğretmenlerin pek çok alanda beceri sahibi olması gerekmektedir: Program geliştirme, değerlendirmedeki değişimler, öğrenme-öğretme sürecini geliştirme, okul gelişiminde karar verme süreçlerine katılma, kendini yöneten okul sürecine katılma ve benzerleri gibi (Arani ve Matoba, 2006).

Çağımızda dünya nüfusu ile birlikte okul çağı nüfusu da artmış, eğitime olan gereksinim büyük boyutlara ulaşmış, çağın getirdiği gelişmeler öğretmenlik mesleğini de etkilemiştir. Bu nedenle yeterli sayıda ve nitelikte öğretmen yetiştirilmesinin yanı sıra, görev başındaki öğretmenlerin hizmet içinde, çağın gelişmelerine uygun bilgi ve beceriler ile donatılmalarının gerekliliği ortaya çıkmıştır (Tanyel, 1999:17).

Ülkelerin gereksinimi olan nicelikte ve nitelikte insan gücünü eğitime ve yetiştirme sorumluluğunu yüklenen öğretmenlerin eğitim kurumlarında daha verimli çalışmaları, çağın gerektirdiği teknolojik gelişmelere uygun öğretim ve eğitime süreçlerini sürdürebilmeleri için kısa veya uzun süreli eğitim görmeleri ve mesleklerinde yetkinleşmeleri gerekmektedir (Üstüner vd., 2000, Aktaran: Azar ve Karaali, 2004). Günümüz öğretmenlerinin etkililik, verimlilik ve kalite bağlamında en önemli endişesi, bilgi ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla akmasına dayalı gelişim ve değişimlere uyum sağlamada yaşadıkları zorluklardır (Ayaokur, 1998).

Eğitimin her zaman önemli olduğu ve hatta 21. yüzyılda daha da önem kazandığını düşünürsek, öğretmenler, topluma ve topluma yön verecek bireyleri yetiştirme görevini üstlenen, eğitim sürecinin önemli üyeleridir. Öğretmenler, bu son derece önemli görevi; toplumu bilinçli, sorumlu ve aynı zamanda beden, zihin, ahlâk ve duygu bakımından dengeli, yeni nesiller yetiştirmekle yerine getirebilir (Kanlı, Yağbasan, 2002). Bu bağlamda, öğretmenlerinin devamlı olarak kendini yenilemeleri, yetiştirmeleri kısacası profesyonel bir öğretmen kimliği kazanmaları gerekir (Erdem vd., 2002; Azar ve Çepni, 1999). Öğretmenlerin niteliklerinin gelişmesi ve profesyonel bir kimlik kazanmaları sadece hizmet öncesi eğitim ile değil hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile mümkün olabilir (Saban, 2000).

Öğretmen olmaya hak kazanan aday öğretmenler, çeşitli bilgi ve becerileri kazanmış olarak öğretmenlik mesleğine başlamaktadır. Hizmet öncesi öğrenimleri sırasında öğrendiklerini uygulamaya çalışan öğretmenlerin mevcut bilgi birikimleri bir süre sonra yeterliliğini kaybetmektedir. Öğretmen nitelikleri çerçevesinde kendini yenileme ve geliştirme becerisi önde gelen kazanımlar arasında olmakla beraber, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinde şahsi çabalarının her zaman yeterli olmadığı düşünüldüğünde, işbaşındaki öğretmenlere görevlerini devam ettirirken kendilerini geliştirme fırsatları sağlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin görevlerini devam ettirirken kendilerini yenilemelerini sağlamayı amaçlayan hizmet içi eğitim(HİE) etkinlikleri eğitim sistemlerinde yerini almıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen istihdamında üstlendiği rol, sadece hizmet öncesi eğitimle öğretmenliğin gerektirdiği niteliklere sahip elemanların yetiştirilip, hizmete başlatılması ile sınırlı değildir. Ayrıca, hizmet içi eğitim (HİE) yoluyla öğretmenlerin göreve başladıkları okula uyumlarının sağlanması, kalite için okul içinde

işbirliği; kurum içerisinde rekabet ortamının oluşturulması, eğitimde bütünlüğün sağlanması ve göreve henüz başlayan öğretmenlere iletişim ve teknik becerilerin kazandırılması sağlanmalıdır (Bağcı ve Şimşek, 2003).

Cherubini, Zambelli ve Boscolo (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik olarak oluşturulan araştırma gruplarından ve bu grupların çalışmalarından söz edilmektedir. Bu çalışmada vurgulanan noktalardan biri, öğretmenlerin sürekli olarak aktif bir şekilde düşünme ve planlama yolları oluşturan ve mesleki deneyimlerinin verdiği tecrübeyle mesleklerini yürütmede değişiklikler yapan kişiler oldukları; yeni ve daha etkili öğretme-öğrenme yaklaşımlarını uygulama konusunda cesaretlendirildikleri sürece bunu daha kolay başaracaklarıdır. HİE sayesinde, öğretmenler çağın gereklerine uygun bilgi ve becerileri kazanabilirler, yeni öğretim programlarını ve eğitim sisteminde meydana gelen değişiklikleri doğru bir şekilde uygulayabilirler. Bir eğitim reformu ancak öğretmenlerin yeni rollerini aktif olarak ve doğru bir şekilde yerine getirdiklerinde başarılı olabilir (Anderson, R.D.,1996). Geçmişte, bir çok ülkede önemli ölçüde başarılı olmuş öğretim programlarının, ülkemizde başarısızlık sonucu uygulamadan kaldırılmasının bir sebebi de, bu programları uygulama konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmenlerdir (Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1993).

HİE etkinliklerinin belirlenmesinde esas nokta, öğretmenlerin yetersiz oldukları noktaları tespit etmek, kendi mesleki gelişimlerini sağlama konusunda öğretmenlerin görüşlerini almak ve bu çerçevede bir program oluşturmak olmalıdır (O' Sullivan , 2001) . Zaten HİE programlarının etkili olabilmesi için öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi öncelikle gereklidir (Ruba, 1985).

Hizmet içi eğitim etkinliklerinin ve benzeri mesleki gelişim çalışmalarının merkezde alınan kararların hemen ardından çok sayıda öğretmenin zorunlu olarak katıldığı, aktarılan teorik bilginin katılımcılar tarafından başarıyla uygulanmasının beklendiği geleneksel yaklaşımdan uzaklaşarak öğretmenlerin görüş, düşünce ve deneyimlerinin temel alınarak bireyselleştirilmesi gereği savunulan günümüzde öğretmenlerin mesleki etkileşimlerinin ve bu süreçte okul yöneticilerinin rolünün önemi çok büyüktür.

Clement ve Vandenberghe (2000, Aktaran: Öztürk Akar, 2005:5) okul yöneticilerinin öğretmenlerin yenileşme çalışmalarında yer almalarını desteklemelerinin

ve öğretmenlerin mesleki girişimlerini ve bağlılıklarını ödüllendirmelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan olumlu etkilerini rapor etmektedir.

Geleneksel hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerin mevcut ihtiyaçlarını karşılamak konusundaki yetersizliği ülkemizde yapılan “Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Tarafında Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin İncelenmesi ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi“ adlı doktora tezinde de belirlenmiştir. Çalışmaların öğrenme gereksinmelerine dayalı olarak geliştirilmeyen hizmet içi eğitim programlarının etkili olması beklenemez. Programın bu aşaması gerçekleştirilmeden diğer aşamalara geçilmesi, kaçınılmaz olarak programın başarısız olarak sonuçlanmasına neden olur (Ünal, 2001, Aktaran: Miser vd. 2006:20).

Hizmet içi eğitim etkinlikleri ve benzeri mesleki gelişim çalışmalarıyla ilgili yeni yaklaşımlar konuyla ilgili bilimsel araştırmalar yapılması gerektiğini böylece uzun vadede eğitimde hedeflenen yeniliklerin başarıyla uygulanabileceğini ve öğretmenlerin sınıf içi öğretim davranışlarında istenilen değişikliklerin gözlenebileceğini de savunmaktadır (Hofstein ve Lunetto, 2003).

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleri ve benzeri mesleki gelişim çalışmalarıyla ilgili görüş ve düşüncelerinin, katılımı ilgili tutum ve beklentilerinin incelenmesi gerektiği belirtilmektedir. Böylece hazırlanacak etkinliklerin öğretmenlerin istek ve beklentilerini başarıyla karşılayacağı düşünülmektedir (Öztürk Akar, 2005:7).

Gwimbi ve Monk (2003, Aktaran: Öztürk Akar, 2005:6) geleneksel hizmet içi eğitim kurslarının etkili ancak alınan kararların gereklilikleri söz konusu olduğunda yetersiz olduğunu savunmaktadır. Gwimbi ve Monk’a göre bu tür kurslar öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin artmasına katkıda bulunabilir, ancak sınıf içi uygulamalarda bu kurslara katılımın etkileri gözlemlenmeyebilir. Bunun nedeni bu kursların öğretmenlerin gerçek çalışma ortamlarından ve uygulamalarından kopuk ve uzakta gerçekleştirilmesi sık ve sürekli yapılmamasıdır.

2.8 Türkiye’de Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim

Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimden Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun amir hükümleri gereğince Millî

Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmenlerin işte verimliliklerini arttırmak, bilgi ve görgülerini yenilemek, hizmet içi faaliyetlerini düzenlemek, yürütmek ve değerlendirmek görevi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 30.11.1960 tarih ve 17891 sayılı emriyle Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak "Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu"na verilmiştir.

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden sonra 01.07.1966 tarih ve 40698 sayılı onayla bu büro müstakil Eğitim Birimi Müdürlüğü haline getirilmiştir. Hizmetin çeşitliliği ve genişliği dikkate alınarak Eğitim Birimi'nin, 1974 yılında Başbakanlığın da olumlu görüşü ile "Personel ve Organizasyon Geliştirme Genel Müdürlüğü" olarak teşkilatlanması kararlaştırılmış ve o yıl bütçe kanununa girmişse de gerekli kadro sağlanamadığından, sonuç almamış ve genel müdürlük olamamıştır.

Personelin hizmet içinde yetiştirme işlemlerinin çeşitli dairelerce yapılması, 657 Sayılı Kanun'un 215. maddesinde istenen bütünlüğe uymadığından, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin merkezi bir birim tarafından yapılması öngörülmüştür. Bakanlık makamının 27.11.1975 tarih ve 43088 sayılı onayı ile 657 Sayılı Kanun'un 78. maddesi kapsamına giren, yetiştirilmek amacıyla yurt dışına gönderileceklerin, merkezi bir sınavla belirlenmesi kararlaştırılmıştır.

Hizmet İçi Eğitim Genel Müdürlüğü 26.02.1982'de ve bağımsız daire başkanlığı statüsüne dönüştürülmüştür. 179 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 29. maddesine göre Hizmet İçi Daire Başkanlığı;

- (a) Bakanlık personelinin yurt içinde veya yurt dışında hizmet içi eğitim yoluyla ve diğer usullerle yetiştirilmeleriyle ilgili bütün görev ve hizmetleri yapmak,
- (b) Diğer kurum ve kuruluşların hizmet içi eğitim merkezlerinin faaliyet ve hizmetlerinin düzenlenmesini yönlendirmek ve yardımcı olmakla görevlendirilmiştir.

30.04.1992 tarih ve 3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat ve görevleri hakkında kanun ile Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Bakanlık Merkez Teşkilatı'nın yardımcı birimleri arasında gösterilerek; Bakanlık personelinin yurt içinde veya yurt dışında hizmet içi eğitim yoluyla ve diğer usullerle yetiştirilmeleri ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütmekle yükümlü kılınarak 2011 yılında 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile bugünkü yapısına kavuşturulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı yıllık merkezi hizmet içi eğitim planı, Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinin 8. maddesinde tanımlanan “Eğitim Kurulu”nun belirlediği esaslara göre; merkez ve taşra teşkilatının görüşleri alınarak Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı Planlama Kurulu tarafından hazırlanmaktadır. Bu plan Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı, üniversiteler, diğer kamu kurum ve kuruluşları ile işbirliği yapılarak uygulanmaktadır.

1993 yılında bir bakanlık genelgesi ile valiliklere mahalli olarak kendi illerinde görevli öğretmen ve diğer personelin hizmet içi eğitimlerini planlama ve uygulama yetki ve sorumluluğu vermiştir. Bu hususta yapılacak çalışmalar daha sonra 1994 yılında çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği” ile belirli esaslara bağlanmıştır.

Hizmet İçi eğitim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı hizmet içi eğitim enstitüleri, öğretmen evleri, pansiyonlu okullar, üniversiteler ile gerektiğinde diğer kamu kurum ve kuruluşlarında “Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği”ne göre gerçekleştirilmektedir. Bu yönetmeliğin amacı, Milli Eğitim Bakanlığı’nın merkez ve taşra teşkilatında görevli personelin her türlü hizmetiçi eğitimlerini sağlamak maksadıyla yapılacak eğitim faaliyetlerinin hedefleri, ilkeleri planlanması, uygulanması değerlendirilmesi ve yönetimi ile ilgili esasları belirlemektir. Yönetmeliğin kapsamı ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın merkez ve taşra teşkilatında görevli personelin hizmetiçi eğitimlerini sağlamak maksadıyla yapılacak eğitim faaliyetlerinin yönetimini, bu faaliyetlerde görevlendirilecek yöneticiler ve eğitim görevlilerinin görev yetki ve sorumlulukları ile eğitim faaliyetlerine katılanların hak ve yükümlülüklerine ait esaslardır (Tebliğler Dergisi 24.10. 1994/2419, Düzeltme: 21.111994/2419).

Hizmet içi eğitime katılmak, eğitim faaliyetlerinin amaç ve özelliğine göre isteğe bağlı veya zorunludur. Ancak katılımcıların listesi onaylandıktan sonra çağrılanlar ilgili eğitim faaliyetlerine katılmak zorundadır.

Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinden hizmet içi eğitime katılanlarla ilgili mevzuata göre değerlendirme puanı verilmektedir. Bazı durumlarda öğretmenlerin hizmet içi eğitim görmüş olması nakil ve atama işlerinde emsallerine göre avantaj sağlamaktadır.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde, bakanlık merkez ve taşra teşkilatı, üniversiteler, diğer kamu ve özel kurum/kuruluşlarıyla iş birliği yapılmaktadır. Yabancı dil konularında yabancı kültür merkezlerinin teknik desteğinden yararlanılmaktadır (MEB, 2006: 7-8).

2.9 Seçilmiş Bazı Ülkelerde Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim

2.9.1 Amerika Birleşik Devletleri

Amerikan eğitim sisteminin temel özellikleri olarak büyüklük, örgütlenme yapısı, merkezi olmayan düzeni ve gittikçe artmakta olan çeşitliliği belirtilmektedir. Okul öncesi eğiti kurumlarından yükseköğretim kurumlarına kadar, çeşitli nitelik ve boyutlardaki eğitim kurumları Amerika'nın eğitim zeminini oluşturmaktadır. Mahallelerin yoksul veya zengin yapısına, şehirde veya kırsalda bulunmalarına bakılmaksızın, devlet okulları Amerika Birleşik Devletleri'nde ortak payda olarak kabul edilmektedir (BIIP, 2009).

Uzmanlar öğretmenlerin meslekte ayrılmasını önlemek için yüksek nitelikli öğretmen eğitimi, stajyerlik ve mentorluk programlarının gerekli olduğu konusunda fikir birliğindedir (Berry ve Hirsch, 2005; Darling- Hammond, 1997; Fielder ve Haselkorn, 1999; Ganser, 2002; Ingersoll, 2001; Ingersoll ve Smith, 2003; Johnson ve Birkeland, 2003; Villani, 2002).

ABD'de mesleki gelişim, 1980'ler ve 1990'ların başlarında eyaletler, standart temelli reform programlarını uygulamaya başladıklarında, eğitim tartışmalarında öne çıkmaktaydı (Mayers, 2008). Standart dayalı reformların işleme için eğitimcilerin öğrencilerinin temel bilgilerini, üst düzey düşünme becerilerini ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Desimone, Smith ve Ueno, 2006). Federal hükümet sürekli eğitimin önemini fark etmiş ve 1984'te Eisenhower Mesleki Gelişim Programını (EMGP) geliştirmiştir. Bu 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 (Mayers, 2008).

Çeşitli eyalet raporları, ulusal raporlar ve araştırma raporlarında, okulun gelişimini sağlamak için mesleki gelişimin önemi vurgulanmaktadır. 1994 de yayımlanan *Zaman ve Öğrenme Konusunda Ulusal Eğitim Komisyonu Raporunda*, öğretmenlerden beklentilerin arttığı ve karmaşıklaştığı belirtilmektedir. Ulusal işverenler derneği raporunda, öğretmenlerin alan bilgilerini ve pedagojik becerilerini arttırmaları, öğrenmeyi etkileyen kültürel ve psikolojik faktörleri anlamaları, eğitim programı, değerlendirme, yönetim gibi alanlarda daha fazla ve bazen yeni sorumluluklar almalarına yönelik ihtiyaçlara dikkat çekilmektedir (Corcoran, 1995). Indiana Eğitim Bölümü Raporunda, Bull, Buechler, Didley, and Krehbiel (1994) bu beklentileri karşılamının Amerika'nın yaşlanan öğretim kadrosu (ortalama öğretmenlik süresi 14,5 yıl olan) için stresli bir süreç olabileceğini belirtmektedirler. Bu öğretmenlerin çoğu, belirtilen becerilere ihtiyaç duyulmayan bir dönemde yetiştirilmişlerdir. Öğretmenlerden beklentilerin değişmesi; mesleki gelişimin tekrar tanımlanması ve mesleki gelişimin rolüne saygının artmasını sağlamıştır (Kentucky Education Association, 1993). Amerikan Öğretmenler Federasyonu, etkili mesleki gelişim programları geliştirebilmek için aşağıdaki kılavuz ilkeleri hazırlamıştır (AFT, 2002):

- Mesleki gelişim alan bilgisini derinleştirmeli ve genişletmelidir,
- Mesleki gelişim, alanın öğretiminde güçlü bir temel oluşturmalıdır,
- Mesleki gelişim, öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin bilgi sağlamalıdır,
- Etkili mesleki gelişim programları, bu alandaki araştırma sonuçlarına göre geliştirilmelidir,
- Mesleki gelişimin içeriği, öğretmenlerin sahip olması gereken standartlar ve eğitim programına göre düzenlenmelidir,
- Mesleki gelişim, öğrenci başarısının geliştirilmesine ölçülebilir katkı sağlamalıdır,
- Mesleki gelişim öğretmenlere, yeni içerik ve pedagojide uzmanlaşmaları, bunları kendi uygulamaları ile bütünleştirmeleri için yeterli zaman, destek ve kaynak sağlamalıdır,
- Mesleki gelişim programları, öğretmenler ve alandaki uzmanların işbirliği ile geliştirilmelidir,
- Mesleki gelişim, değişik yollarla sunulmalıdır,

- Mesleki gelişim, öğretmenlik mesleğinin içine yerleştirilmeli, çalışma saatleri içinde yer alacak şekilde planlanmalıdır.

Her mesleğin başlangıç aşaması zorluklar ve stresle doludur. Bu durum, üniversiteden okula, öğretmenlik öğrencisi olmaktan öğrencilerin öğretmeni olmaya başarılı bir geçiş yapmak isteyen yeni öğretmenler için daha da geçerlidir (IALEI, 2008). Stajyer öğretmenlerin rehberliğe (mentoring) gereksinim duyduğu, literatürde paylaşılan ortak bir görüştür. ABD’de stajyer öğretmenliğe başlayanların üçte biri ilk beş yıl içinde meslekten ayrılmaktadır (Street, 2004). Dolayısıyla, öğretmenlerin hem mesleğe yeni başladıklarında hem de tüm meslek yaşamları boyunca mesleki gelişimlerinin sağlanması önemlidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi eğitim sistemini geliştirmek için anlamlı bir unsur olarak gören pek çok ülke öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda çeşitli reformlar yapmaya çalışmaktadır. Çoğu durumda öğretmenler kişisel mesleki gelişimleri ile ilgilenseler ve çeşitli mesleki gelişim programlarına aktif olarak katılsalar da, pek çok ülkede öğretmenlerin mesleki gelişimi standartlar, nitelikler, sorumluluklar ve sonuçta verilen belge ile şekillendirilmektedir (Rodrigues, 2005).

Amerika’da öğretmen eğitimi ile ilgili iki rapor yayımlanmıştır. Bu iki raporda (The Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, 1986 and the Holmes Group, 1986) öğrencileri eğitmek ve okulları geliştirmek için iyi yetiştirilmiş öğrenmelere ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Day, Pacheco, Flores, Hadfield ve Morgado (2003) okulların öğrenci gelişimi ve başarısını sağlamada öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemini fark etmeleri gerektiğini belirtmektedir (Cook and Fine, 1997).

Öğretmenlere yönelik farklı mesleki gelişim etkinlikleri vardır. Bu etkinlikler üç başlık altında gruplanabilir (“NSF”, 2002):

- Alana ilişkin bilgi ve becerilerin derinleştirilmesine yönelik etkinlikler
- Öğretim yöntemleri ile ilgili etkinlikler ve
- Bilgisayarın öğretimde kullanılmasına yönelik etkinlikler.

ABD’de öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda yapılan araştırmalar gittikçe artan sayıda okul ve bölgenin öğretmenlere nitelikli destek sağladığını ortaya koymaktadır. Ancak, nitelikli mesleki gelişim programlarının hala sayı olarak çok fazla olmadığı da belirtilmektedir (Darling-Hammond ve diğerleri, 2009).

Öğretmenlerin nitelikli öğretim yapabilmeleri için sürekli öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri gerektiği genel olarak kabul edilen bir gerçektir. Sürekli kendini geliştirme, öğretmenlik uygulamasını içeren temel öğretmen eğitimi, stajyerlik eğitimi ve mesleki gelişim programlarına katılımı kapsamaktadır (Abell ve diğerleri, 2009). Sürekli mesleki gelişimin normal okul gününün bir parçası olması gerektiği vurgulanmaktadır. Pek çok eyalet öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini gerektiren politikalar oluşturmuştur. Bunun sonucu olarak, öğretmenler kendi mesleki gelişimleri için daha fazla fırsat aramakta, bu deneyimlerin kendi mesleki sorumlulukları ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ile daha yakından ilgili olmasını istemektedir (Killion ve Williams, 2009).

Öğretmenlere yönelik 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 yapmaktadır (Darling Hammond ve diğerleri, 2009).

Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımı yaygındır (NFS, 2008). Öğretmenler çoğunlukla, öğretimini yaptıkları alan, bilgisayarların öğretimde kullanılması, okuma öğretimi, öğrenci disiplini ve sınıf yönetimi konularında mesleki gelişim programlarına katılmaktadır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2009).

Amerika'da öğretmen eğitimi alanındaki en başarılı girişimlerden birinin Mesleki Gelişim Okulları olduğu belirtilmektedir. Bu okullar öğretmen adaylarına staj yapabilecekleri bir klinik görevi görmektedir. Birleşik Devletler'de öğretmenlere yönelik klinik eğitimi anlayışının tarihi John Dewey tarafından tasarlanan laboratuvar okullarına dayanmaktadır (Stallings ve Kowaski, 1990). Bu anlamda okul üniversite işbirliği, çeşitli isimler altında uygulanmaktadır. Örneğin; mesleki gelişim akademileri, mesleki uygulama okulları, eş (partner) okullar, klinik okullar ve öğretim okulları. Bunların içinde en çok kabul göreni, mesleki gelişim okullarıdır (Hallinan ve Khmelkov, 2001). Mesleki gelişim okullarındaki, mesleki gelişim etkinliklerinin formatı farklı olmasına rağmen, hepsi eylem araştırmasına daha fazla aktif katılım ve yansıtma fırsatları sunmaya çalışmaktadır.

ABD okul bölgelerinde, öğretmenlerin mesleki gelişimi ortak ve çeşitlidir ve bazen sertifikaların yenilenmesi için kullanılır. Bazı eyaletlerde verilen öğretmenlik sertifikası yaşam boyu geçerlidir. Ancak, bazılarında verilen sertifikanın düzenli aralıklarla yenilenmesi gerekmektedir. Çoğu eyalette, öğretmenlik sertifikasının yenilenmesi için mesleki gelişim programlarına katılımın belgelendirilmesi istenmektedir. Delaware, Hawaii, Nebraska, New Mexico ve New York eyaletlerinde, mesleki gelişim programlarına katılma zorunluluğu yoktur (Wang ve diğerleri, 2003).

Bazı eyaletlerde belli saat ek eğitim alan öğretmenlere ek ödeme yapılmaktadır. Örneğin, Washington eyaletinde öğretmenlerin aldıkları ek eğitimler belli saatin üzerinde ise, bu durum maaşlarının hesaplanmasında dikkate alınmaktadır (Harding ve diğerleri, 1999).

Öğretmenlerin alacağı hizmet içi eğitimi eyaletler kendi bölgelerine göre belirlemektedir. Alınacak hizmet içi eğitimler resmi nitelikte kurslar ve seminerler şeklindedir. ABD’de öğretmenlerin aldığı seminer ve kurslar, ücretlerinde artış olmasını sağladığından katılımlar da yoğun olmaktadır. Seminerler, normal sınıflarda özürlü öğrencileri eğitime, alt gelir grubundaki öğrencilerin eğitimi, ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin eğitimi gibi konularda düzenlenmektedir. Ayrıca diğer okulların ziyaret edilmesi, okullarda öğretmenler için uzmanların getirilip konferanslar verilmesi, kişisel sıkıntılar için de danışmanlar sağlanması şeklinde hizmet içi eğitimler verilmektedir. Hizmet içi eğitimler genellikle yüksek öğretim kurumlarınca yapılmaktadır. Ayrıca yerel okul bölge idarelerinin danışmanları tarafından da düzenlenmektedir. ABD’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimi alabilecekleri öğretmen eğitimi merkezleri bulunmaktadır. Bu merkezlerde kapsamlı bir biçimde eğitilebilecekleri; görsel işitsel kaynaklar kısmı, öğretim materyallerini kullanma geliştirme salonları, referans kitaplığı, sempozyum ve konferans salonları bulunmaktadır. Okul idareleri, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alanındaki yapacakları masrafları karşılayıp onları resmi izinli saymaktadırlar. Ayrıca eğitimle ilgili başka birimlerdeki çalışmalarını da teşvik etmektedirler. ABD’de hizmet içi eğitime katılım oranı oldukça yüksektir. Bunun nedeni hem ücretlerindeki artış hem de sözleşmelerinin devam edebilmesi için gerekli olmasıdır (MEB, 2006: 86). Hizmet içi eğitime katılıp başarılı olan öğretmenlerin maaşları arttırılmaktadır. Birçok okul kurslara katılımı özendirme için harcamaları kendisi karşılamaktadır (Özyürek,1981:45).

2.9.2 Almanya

Almanya’da hizmet içi eğitim devlet tarafından desteklenen birimler tarafından (Devlet yüksek okulları, Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri, İl Eğitim Müdürlükleri) gerçekleştirildiği gibi vakıflar, yayınevleri, sendikalar ve kiliseler tarafından da düzenlenmektedir. Hizmet içi eğitimler zorunlu olabildiği gibi isteğe bağlı olarak da gerçekleştirilmektedir. Başvurular belirli tarihlerde gerçekleşir. Eğitimler ders saati ile çakıştığı durumlarda okul müdürlüklerinden izin alınır. Zorunlu hizmet içi eğitimler; eğitim alanındaki yeni görevlerde, yeni uygulanan öğretim programının tanıtımı için bir de din eğitimi için gerçekleşir. Alınan hizmet içi eğitimler terfilerde önemli bir yere sahiptir ve öğretmenlerin eğitimdeki gelişmeleri takip edebilmesi ve uygulaması için de önemlidir. Almanya’da hizmet içi eğitim farklı kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirildiğinden masrafların karşılanmasında da farklılıklar olmaktadır. Sendikalar, dernekler, sosyal kuruluşlar masrafları üstlenmezken, kilise ve yayınevleri masrafların bir kısmını ya da tamamını üstlenirler (MEB, 2006:147- 148).

Hizmet içi eğitim faaliyetleri uzmanlaşmış enstitüler tarafından gerçekleştirilmektedir. Uzun süreli kurslarda, kalacak yer ve diğer masraflar enstitüler tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin gelişme ve değişimlerden haberdar olması ve kendilerini yenileyebilmeleri için düzenlenen hizmet içi programlarına katılım oldukça yüksektir. Bunun nedeni, zorunlu eğitimin olması, isteğe bağlı eğitimin de öğretmenlere sağladığı teftiş puanları, terfi durumları gibi resmi yararlarıdır (MEB,1995:27).

2.9.3 Fransa

Hizmet içi programlar kişisel ve mesleki ihtiyaçları karşılayacak nitelikte hazırlanmaktadır. Programlar bölge Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yapıp kitapçık halinde duyurulmaktadır. Her bölge kendine ait illerdeki personeli kabul etmektedir. Hizmet içi eğitim; Fransızca’nın öğretimi, öğrenci başarısını arttırmaya yönelik programlar, vatandaşlık eğitimi veren programlar, bilim ve teknolojik eğitim veren programlar, bilgisayar eğitimi, yabancı dil eğitimi, mesleki eğitim veren programlar,

okul idarecilerine yönelik programlar, kültür ve sanat alanlarında gerçekleşmektedir. Eğitim programları bölge Millî Eğitim Müdürlüklerinin bulunduğu merkezlerdeki enstitüler ve üniversitelerle iş birliği yapılarak verilmektedir. İsteğe bağlı hizmet içi eğitim uygulaması gerçekleştirilmektedir. Alınan belgeler maddi bir kazanç sağlamamaktadır. Maaşlarda çok az farklılık sağladığı belirtilmektedir (MEB,2006:284).

“Hizmet içi eğitim, yasalarla Fransa’da zorunlu hale gelmiştir. Her ilkökul öğretmeni meslek yaşamı boyunca, toplam 36 haftalık hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmak zorundadır. Bu süre bir yıllık eğitime denktir. 1969-1980 yılları arasında 200 bin öğretmenin hizmet içi eğitimi gerçekleştirmiştir” (Özyürek, 1981:38).

2.9.4 İngiltere

Öğretmenler göreve başlarken yaptıkları sözleşme ile hizmet içi eğitim almayı kabul etmişlerdir. Hizmet içi eğitimi, yerel yönetimler belirlediği gibi okullar da ihtiyaçları doğrultusunda belirleyebilir. Ülkemizdeki Hizmet İçi Dairesi İngiltere’de yoktur. Hizmet içi eğitim almak kademe ilerlemelerinde, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde etkilidir. Hizmet içi eğitimleri, üniversiteler ve alanlarında kendini ispatlamış eğitim kurumları tarafından gerçekleştirilmektedir (MEB,2006:331).

İngiltere’de hükümetin amacı, özellikle eğitim reformlarının ışığında profesyonel öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmek ve güncelleştirmek için eğitim görmelerine yönelik olarak yeterli fırsatları ele geçirmelerini sağlamaktır.(MEB,1995:79).

Daha etkili okullar oluşturmak ve öğrencilerin başarı standardını yükseltmek gibi ulusal hedeflere ulaşmak için, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi Birleşik Krallık hükümeti tarafından gittikçe daha önemli bir konu olarak görülmektedir (O’Brien ve MacBeath,1999). İstihdam, mesleki gelişim ajandasının güçlü tetikleyicisidir. Yaşlanan öğretim kadrosu (İngiltere’de öğretmenlerin yüzde 50’si 45 yaşın üzerindedir) ve gelecek 15 yılda çok sayıda öğretmenin emekli olması beklendiğinden, bir yandan öğretmenlere mesleki gelişim olanakları sunulurken diğer yandan da yeterince deneyimli öğretmene sahip olduğundan emin olunması gerektiği

düşünülmektedir. İngiltere’de öğretmen olmak üzere yetiştirilenlerin %50’sinden çoğu beş yıl sonra öğretmenlikten ayrılmaktadır. Bu durum öğretmen sayısı ile ilgili endişelere sebep olmakta, mesleki gelişim olanakları ve kariyerin başında sağlanan rehberliğin etkililiği ile ilgili birtakım soruları akla getirmektedir (HCESC, 2004).

İngiltere’de öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimde çeşitli yasal kurumlar görev almaktadır. *Eğitim Bakanlığının*, yeterli öğretmen statüsünün standartlarını ve yeterli öğretmen statüsü veren programların şartlarını belirleme sorumluluğu vardır. *Öğretmen Eğitimi Ajansı*, temel öğretmen eğitimine odaklanır ama aynı zamanda stajyerlik dönemi için rehberlik sağlar. *Eğitim Bakanlığının*, öğretmenliğin tüm yanlarını ilgilendiren yasalarla ilgili genel sorumluluğu vardır. Stajyerlik dönemi için düzenlemelere rehberlik eder (Neil ve Morgan, 2003).

Mesleki gelişme değişik şekillerde gerçekleştirilebilir. Liderler, farklı mesleki gelişim fırsatlarını tanımalı, her birinin olumlu ve olumsuz yanlarını ve ihtiyaçlara uygunluğunu göz önünde bulundurmalıdır. Dinamik bir eğitim sistemi oluşturma ve tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılama yönündeki vaat ve beklentilere dayalı hükümet girişimleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini temel dayanak olarak görmektedir. Bu durum, mesleki gelişim ile kariyerde ilerleme arasında güçlü bağlar kurma ile ilgilidir. Sürekli olarak uzmanlıklarını ilerleten ve diğer meslektaşlarının uzmanlıklarını ilerletmelerine yardımcı olan öğretmenlerin okul GELİŞİMLERİNE sağladıkları katkı göz önünde bulundurulmalı ve ödüllendirilmelidir (DfES, 2005).

Öğretmenlik mesleğinin yeniden yapılandırılmasında anahtar rol hizmetiçi eğitimden sürekli mesleki gelişime kadar, öğretmenlerin mesleki gelişimindedir (“Teacher Training”, 2004). Her aşamada, öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerinin sürekli olarak gelişmesine önem verilmektedir. Birleşik Krallık sistemlerinde, belli aşamalarda yeteneğin sertifikalandırılmasında değişen sadece terminolojidir (Neil ve Morgan, 2003).

İngiltere’de öğretmenlere yönelik farklı pek çok mesleki gelişim programı vardır ancak, sertifikalandırma ve tanınmada ulusal bir sistem yoktur (Osborne ve Dillon, 2008). İngiltere’de öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimindeki sorumluluk merkezi hükümet, hükümet organları, yerel eğitim otoriteleri, okul yönetim organları, okul müdürleri ve öğretmenler arasında paylaşılmıştır. (Luukkainen, 2000b).

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini sağlamak için hükümet ve diğer kuruluşlar tarafından sağlanan çeşitli finansal destek olanakları vardır (Neil ve Morgan, 2003). Hükümetin standartlar fonundan yerel eğitim otoriteleri ve okullara öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için gönderdiği bir fon vardır. Okullar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin bedelini ödemek için bu fonlar ile kendi bütçelerinden harcayabilecekleri kaynakları birleştirmelidir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı yerel eğitim otoritelerinin mesleki gelişim etkinliklerine ücretsiz katılmaktadır (OECD, 1998).

Yerel otoriteler öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının temel planlayıcıları olmasalar da, bu programların sunulmasında rol almaktadırlar. Etkinliklerin yüzde 48'i yerel eğitim otoriteleri, yüzde 40'ı ise okulların kendileri tarafından organize edilmektedir. Bu resmin tümüne bakıldığında, yerel eğitim otoritelerinin mesleki gelişim programlarının sunulmasındaki rolü ülke çapında değişiklik göstermektedir. Bazı durumlarda, okulların yerel otoritelerin açtığı kurslara öğretmenleri göndermesi zorunlu tutulmakta, bazı durumlarda da yerel otoriteler bu tür kursları açmamaktadırlar. Sonuç olarak, öğretmenlere sunulan eğitim fırsatlarının niteliği ve türü İngiltere ve Galler'in farklı bölgelerinde değişiklik göstermektedir (OECD, 1998).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin planlanmasında öğretmenlerin etkin rolü vardır. Bireysel etkinliklerin yarısı (%54) öğretmenler, %6'sı yerel eğitim otoritesi ve kalanı da (%59 ilköğretim okullarında, %43 ortaöğretim okullarında) okul idarecileri tarafından belirlenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişiminin planlanmasının öğretmenler, okullar ve yerel otoritelerin (küçük destekleyici bir rolü vardır) ortak girişimleriyle yapıldığını göstermektedir (OECD, 1998).

2.9.5 Japonya

Japonya'da ikinci dünya savaşından sonra eğitim sisteminde büyük değişiklikler olmuştur. Savaş sonrası ekonomi hızla gelişirken, ortaöğretim ve yükseköğretim de hızla ilerlemiştir. Japonlar için eğitim geleneksel olarak önemli görülmekte ve öğretmenlere saygı duyulmaktadır. Japon öğretmenler, Japonya'nın başarılı olmasında temel unsurdur. Japon toplumu öğretmenlere önemli sorumluluklar yüklemiştir ve

onlardan çok şey beklemektedir. Öğretmenlerin ahlak eğitimi, karakter gelişimi, Japon değerlerinin, davranışlarının, yaşam alışkanlıklarının öğrencilere kazandırılmasında önemli sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin bu sorumlulukları, öğrenci motivasyonunu arttırma, öğrencilerin ortaöğretimde ve üniversite giriş sınavında başarılı olabilmeleri için yüksek akademik standartlara ulaştırılması gibi sorumlulukları ile eşit derecede önemli görülmektedir (“The Teaching Profession”, 2008).

İl Eğitim Komitesi hizmet içi eğitimle ilgilenmektedir. Öğretmenliğe yeni başlayanlar için, okul müdürleri için bir de 10 yılı aşkın süredir öğretmenlik yapan öğretmenler için ayrı hizmet içi programları düzenlenmektedir. Eğitimler İl Eğitim Komitelerinin kendilerine ait tesislerinde gerçekleştirilmektedir. Eğitimlere katılmak zorunludur. Sınıf öğretmenleri eğitime katıldıklarında onun yerine kimsenin görevlendirilememesi okul sisteminde aksaklıkların olmasına neden olmaktadır. Seminerler üniversitelerle işbirliği içinde gerçekleştirilmektedir (MEB,2006:386).

Bakanlık, öğretmenlerin niteliğinin arttırılmasına önem vermektedir. Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin niteliğini arttırmak için yapılanlardan bazıları şunlardır: Öğretmenlik uygulaması ile öğretmen eğitimini geliştirme, bölgesel eğitim kuruluşunda sosyal deneyim eğitimi, öğretmenlerin kendi kendilerini eğitmelerini, geliştirmelerini teşvik etmektir. Bunun yanında, 2001 yılında Ibaraki / Tsukuba şehrinde Ulusal Öğretmen Gelişim Merkezi kurulmuştur. Bu merkez, hükümet adına öğretmen eğitimini yönetmektedir. Merkez, bölgelerinde liderlik rolü üstlenmeleri beklenen öğretmenlere, okul müdürleri ve müdür yardımcılarına eğitim programları sunmaktadır (MEXT, 2001). Ayrıca, bakanlık yerel eğitim kuruluşlarını öğretmen değerlendirmeyi geliştirme konusunda çaba göstermeleri için teşvik etmektedir (MEXT, 2007a).

Japonya’da öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri onları işe alan yerel eğitim otoritesi tarafından planlanmakta ve gerçekleştirilmektedir. Uzun ve kısa dönemli eğitimler vardır. Gerçekten verimli ve faydalı eğitim programları sunabilmek için üniversiteler ve ilgili yerel eğitim kuruluşlarının işbirliği yapması gerekli görülmektedir (Tokita, 2006). Öğretmen dernekleri de eğitim ve araştırma etkinliklerini desteklemektedir (“The Teaching Profession”, 1990).

Öğretmenlere deneyimlerine göre çeşitli eğitim programları sunulur. Yeni işe alınan öğretmenlere yönelik başlangıç eğitiminin ardından beş, on ve yirmi yıllık öğretmenlere ek eğitim programları sunulur. Beş ve on yıllık öğretmenlere sunulan

eğitim programları tüm bölgesel yönetimler ve yönetim tayin edilmiş Őehirlerde vardır. Eğitimin odağı katılımcı öğretmenlerin deneyimine göre değişir. Örneğin, beş yıllık öğretmenlerin eğitimi akademik öğretime odaklanır. On yıllık öğretmenler, ğrenci rehberlik ve danışmanlığı konusunda eğitim alır. Yirmi yıllık öğretmenler, yakın gelecekte yönetim pozisyonlarına ykselebileceklerinden okul yönetimi konusunda eğitim alırlar (Tokita, 2006). Bu eğitimlerde, aynı kariyer basamağında olan farklı okullardaki öğretmenler birbirleriyle etkileşimde bulunma fırsatına sahip olur. Aynı zamanda, aynı branştaki öğretmenler de bir araya gelir (Kinney, 1998).

Japonya’da öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi çok boyutlu, sürekli ve sistematik bir sistemdir. Ulusal düzeyde Eğitim Bakanlığı tarafından tanımlanmış beş seviyede hizmetiçi eğitim gerçekleştirilmektedir. Bunlar: Bölgesel eğitim kuruluşu düzeyi (yerel yönetim birimleri), belediye eğitim kuruluşu düzeyi, okul düzeyi, gönüllü eğitim kuruluşları, grupları ve öğretmenlerin bireysel eğitimi (Fujita, 2007).

Japonya’da öğretmenlerin mesleki gelişimi eğitimin gerçekleştiği yere göre aşağdaki gibi sınıflandırılabilir (“The Teaching Profession”, 1990) :

- Okulda gerçekleştirilen eğitim
- Öğretmenlerin kendileri tarafından bölgedeki çalışma gruplarında gerçekleştirilen informal eğitim
- Yerel eğitim merkezinde gerçekleştirilen eğitim
- Okul müdürleri, müdür yardımcıları, eğitim programı danışmanlarına ulusal eğitim merkezinde eğitim bakanlığı tarafından verilen eğitim
- Deneyimli ğretmenlere,  ulusal kurumda verilen eğitim.

Japonya’da üniversitelerin öğretmenlere hizmetiçi eğitimi sağlamaya yönelik programları vardır. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri üniversitelerde hizmetiçi eğitim alabilirler. Branş ğretmenlerinin ilgili alanda niversite veya endüstri firmalarında eğitim almasına olanak tanıyan programlar da vardır. Bunun yanında, üniversitelerde herkese açık, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde de yararlı olabilecek genel kurslar da bulunmaktadır (MEXT, 2009). Ayrıca, ğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla Nisan 2001 yılında *Lisansüstü Eğitim için ğretmenliğe Ara Verme* sistemi başlatılmıştır. Bu sistem, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almak için belli bir süre öğretmenliğe ara vermelerini mümkün kılmaktadır. 1 Nisan 2002’ye kadar bu sistemden 348 ğretmen yararlanmıştır (MEXT, 2002).

Japon öğretmenlerin mesleki gelişiminde araştırmanın önemli bir yeri vardır. Her yıl ulusal veya bölgesel otoriteler, belli okulları çeşitli konularda araştırmalar yapmak üzere seçerler. Bu araştırmaların sonuçları raporlaştırılır ve bazen de basılır (Hooghart, 2005).

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılması kanunla gereklilik olarak getirilmiştir. Mesleki gelişim etkinlikleri yıl boyunca, okul saatlerinde ve okul dışı saatlerde devam eder. Bazı eyaletlerde bazı programlara katılım zorunludur. Örneğin, Shizuoka eyaletinde, beş ve on yıllık öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılmış olmaları zorunludur (Stoel ve Thant, 2002).

Dünya ülkelerine bakıldığında; öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitime, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli olarak sürdürmeleri açısından büyük önem verildiği görülmektedir.

BÖLÜM – 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ve modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin toplanması, toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmada genel olarak bütüncül bir yaklaşımla nitel ve nicel betimsel araştırma yöntemi izlenmiştir. Nitel veriler tablolara aktarılarak nicel şekilde gözler önüne serilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, yatay yaklaşım, tanımlayıcı yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım kullanılmıştır. *Yatay Yaklaşım*: Yatay yaklaşımda eğitim sistemlerindeki tüm boyutlar, o döneme ait tüm değişkenler bir araya getirilerek farklılıklar saptanmaya çalışılır. Sorunlar aynı döneme ait olduğu için çağdaştır, çözümlerde benzer olabilir. Burada söz konusu olan boyutları oluşturan unsurlardır (Ültanır, 2000, s.24-27). *Tanımlayıcı Yaklaşım*: Tanımlayıcı yaklaşımda eğitim sistemleri incelenirken o eğitim sistemi ile ilgili dokümanların toplanması, gözlem ve benzerlik ile farklılıkların tanımlanarak gerçeklerin karşılaştırılmasıdır (Türkoğlu, 1998, s.70). *Değerlendirici Yaklaşım*: Eğitim sistemlerinin bazılarının niçin gelişmiş olduğunu ve bazılarının niçin geride kaldığını, bazı sistemlerin niçin siyasal ideolojilerin baskısı altında kaldığını, diğerlerinin nasıl özgürlük ve değişikliğe teşvik ettiğini keşfetmeye çalışan yaklaşımdır (Erdoğan, 2003, s.7). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik görüşleri bu yaklaşımlarla analiz edilip ortaya konulmuştur.

Bu araştırma; Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1960-2012 yılları arasında öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını karşılama açısından nicelik ve nitelik yönüyle ne derece yeterli olduğu, günümüz şartlarında Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim

ihtiyaçlarının hangi alan ve konularda ne derecede yoğunlaştığını, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre ne tür farklılıklar gösterdiğini belirlemek ve mevcut duruma göre çözüm önerileri ortaya koymak için gerçekleştirilmiştir. Bu amaca göre, araştırmaya en uygun modeli oluşturmak için öncelikle, araştırma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı kaynaklar taranmıştır. Araştırmanın modeli ‘Tarama Modeli’dir. Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1995: 77).

Araştırmaya öncelikle kaynak ve literatür taraması ile başlanmıştır. Araştırma konusu ile ilgili yapılan ön alan araştırması ve kaynak taraması, araştırmada veri toplama için kullanılması planlanan araçlarda yer alabilecek temel boyutlara ve soruların oluşturulmasına ışık tutmuştur. Bu şekilde taslak olarak ortaya çıkan veri toplama aracı alanla ilgili uzmanların görüşüne sunulmuş ve bu uzmanların görüşleri doğrultusunda araçlar yeniden şekillendirilmiştir ve veri toplama aracına son hali verilmiştir.

Bu araştırma halihazırda Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının hangi alan ve konularda, ne derecede yoğunlaştığını ve bu ihtiyaçların öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre ne tür farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yöneliktir. Öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim programlarının niteliğine yönelik görüşlerini almaya yöneliktir. Araştırmanın bu kısmı yapılan görüşmelerden ve bu görüşmelerin analizi sonrası betimlenmesinden oluşmaktadır.

Elde edilen veriler nitel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiş ve sonuçlar yine nitel olarak sunulmuştur. Elde edilen sonuçların yorumları literatürdeki ilgili araştırma sonuçları dikkate alınarak yapılmış ve bu çerçevede gerek uygulama gerekse daha sonra yapılacak ilgili araştırmalar için öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma modeli çerçevesinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. İlgili yurt içi ve yurt dışı kaynakları içeren bir kaynak taraması.
2. Kaynak taramasından ölçme araçlarında yer alabilecek temaların belirlenmesi.
3. Oluşturulan temalardan yola çıkarak, “Görüşme” formunun oluşturulması.
4. Veri toplama araçlarının uzman görüşüne sunulması ve sonuçlara göre gerekli değişiklik ve eklemeler yapılması.
5. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi.

6. Ölçme araçlarının uygulanması.
7. Açık uçlu verilerin nitel çözümlenmesinin yapılması.
8. Sonuçların tanımlanması ve yorumlanması.
9. Araştırmanın raporlaştırılması.

Araştırmanın kapsamında veriler, nitel araştırmalarda kullanılan “Görüşme (Mülakat)” tekniği ile toplanmıştır. Görüşme (interview) tekniği, bir konu hakkında, ilgili kişi(ler)den hazırlanan sorular çerçevesinde bilgi almaktır. Bu kişilerin kaç kişi ve konuların neler olacağı, araştırma konusuna, amaca bağlıdır ve diğer araştırma teknikleri içerisinde araştırmacıya ve görüşme yapılan kişiye esneklik, derinlik sağlayan bir araştırma tekniğidir (Aziz, 1994: 84). Nitel araştırmalarda görüşme iki amaçla kullanılmaktadır. İlk olarak görüşme, veri toplamak için ana yöntem olabilir. İkinci olarak da gözlem, doküman analizi ya da diğer teknikler ile birlikte kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1998: 94). “*Derinlemesine görüşme, nitel araştırmaların ayırt edici bir özelliğidir. Görüşme, katılımcıların dünyaya bakış açılarını anlamak için gereklidir*” (Rossman ve Rallis, 2003: 180). Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen unsurlar anlaşılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada, MEB’in öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarına katılmış, farklı okullarda görev yapan, Manisa ilinin Kırkağaç ilçesinde çalışan 20 öğretmen ile bu güne kadar katıldıkları mesleki gelişim programlarının niteliğine ilişkin görüşlerini almak üzere, “Görüşme” yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini almak için, “Yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Bulguların analizinde ise görüşme analizlerinde sıkça kullanılan “Betimsel analiz” tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2005) göre, bu analiz tekniğinde, elde edilen veriler belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır.

3.2 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak için farklı veri toplama yöntemleri kullanarak çeşitleme yapılmıştır. Çeşitleme, araştırma sorularına yönelik toplanan verilerin farklı yöntemlerle elde edilmesi ile sağlanan bulguların inandırıcılığının test edilmesi için kullanılmakta bu da araştırma sonuçlarının farklı boyutlarda değerlendirilmesine ve anlamlandırılmasına yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek,

2005: 94). Alt probleme ilişkin verilerin toplanmasında “Yarı yapılandırılmış görüşme” formu kullanılmıştır.

Belge analizi kapsamında, 1960-2012 yılları arasında öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen mesleki gelişim programları hakkında nicel verilere ulaşmak amacıyla, MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı’nın arşivleri taranmıştır.

Kadrolu olarak görev yapan öğretmenlere uygulanan görüşme formunun geliştirilmesi için öncelikle araştırmanın belirlenen alt problemini en iyi yansıtabilecek sorular oluşturulmuştur. Araştırmanın alt problemi ile ilgili açık ve anlaşılır soru havuzu hazırlanmıştır. Daha sonra soru havuzundan uzman görüşler doğrultusunda görüşmenin amacına en uygun olanlarına karar verilmiştir. Bununla birlikte her bir sorunun veri setine derinlemesine ulaşmayı sağlayacak biçimde açık uçlu olmasına, farklı bireyler için farklı anlam taşımamasına özen gösterilmiş ve gerekli olan sorularda alternatif soru ifadeleri (sonda) kullanılarak soru derinleştirilmiştir. Sondalar görüşülen bireye hangi noktalarda ek bilgi verilmesi gerektiği, verilen ayrıntının yeterli olup olmadığı ve tam olarak anlaşılmayan açıklamalara ek açıklamalar getirmesi gerektiği konusunda bir geri bildirim özelliği taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 133, Balcı: 2005). Görüşme sorularının hazırlık aşamasında ilgili kaynaklar incelenerek temalar belirlenmiş, alan uzmanlarının görüşleri alınarak kapsam geçerliliği sağlanmış ve görüşme formu yeniden yapılandırılmıştır. Yapılandırılan görüşme formu pilot uygulamadan sonra belirlenen çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formunun örneği Ek-2’de verilmiştir.

Manisa ili Kırkağaç ilçesi resmi ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere, katıldıkları mesleki gelişim programlarının niteliği hakkındaki görüşlerini ve güncel mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme uygulanmıştır.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve

bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.39) olarak tanımlanmaktadır.

Veriler, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları ile ilgili çeşitli basılı bilimsel kaynaklardan ve internetten yararlanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarına ilişkin bilgiler bakanlık ve hükümet dokümanlarından, öğretmen örgütleri gibi kuruluşların raporları, yayınları ve web sayfalarından elde edilmiştir. Türkiye’de görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında kadrolu olarak çalışan öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuştur. Görüşme yöntemi ile öğretmenlerin mesleki gelişim hakkındaki düşünceleri gözler önüne serilmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme form, pilot uygulamalar sonrasında, uzman görüşleri doğrultusunda araştırmada kullanılacak biçime dönüştürülerek uygulanmıştır. Pilot uygulamadan sonra görüşme yapılacak öğretmenlerin çalışma programları doğrultusunda görüşmelerin yapılabileceği çalışma takvimine göre en uygun yer ve zaman seçilerek çalışma grubundaki öğretmenler ile görüşmelere başlanmıştır. Görüşme işlemleri öğretmenlerin çalışma koşulları ve ders programları dikkate alınarak, önceden alınan randevular ile geniş zaman dilimlerinde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Her görüşmeden önce araştırmacı; araştırmanın amacını, verilerin nasıl ve nerede kullanılacağını, bu işlemin ortalama ne kadar süreceğini ve görüşme yapılan kişilere ait bilgilerin gizliliği konularını özellikle açıklamıştır. Yapılan görüşmelerin tümü görüşme yapılan öğretmenlerin izni alınarak video-kamera ile kaydedilmiştir. Soruların bitiminde, görüşülen kişinin diğer düşünceleri de alınarak konu ile ilgili ayrıntılar saptanmaya çalışılmıştır. Örneklem grubundaki 20 öğretmen ile yapılan ve ortalama 30 ile 50 dakika süren görüşmelerin kayıtları, daha sonra dinlenerek deşifre edilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin içten ve samimi davranışları ve araştırma konusuna olan ilgileri çalışmaya önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Deşifre edilen görüşme kayıtları yazıya aktarılarak görüşme yapılan her öğretmene ait bir görüşme metni oluşturulmuş ve bu metin daha sonra yeniden düzenlenerek bütün görüşme sonuçlarının aynı ortamda görülebileceği bir veri seti haline dönüştürülmüştür. Elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması bu işlemlerden sonra gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımına göre çalışılıp alt problemler göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları; aynı alt başlıklarda incelenmiştir. Öğretmenlere görüşme yöntemi uygulanmıştır, mesleki gelişim hakkındaki görüşleri araştırılmıştır.

Okuyucuların elde edilen bulguları, bütüncül bir biçimde algılayabilmelerini sağlamak amacıyla alt problemlerle ilgili başlıklar oluşturulmuştur. Her kod belirlenen yaklaşımla irdelendiğinde ilgili temanın bütüncül resmine ulaşmaya ve böylelikle bulgular tümevarımcı yaklaşımla okuyucuya sunulmaya çalışılmıştır.

3.5 Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında Manisa ili Kırkağaç ilçesinde resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur.

Çalışma grubunun oluşturulmasında Manisa ilinin coğrafya, nüfus ve gelişmişlik ve ulaşılabilirlik özellikleri dikkate alınmış ve bu özelliklerine göre ilçe belirlenmiştir. Seçilen ilçedeki ilköğretim kurumları tespit edilmiştir ve çalışma grubuna girecek okullar da bu ilçedeki toplam okul sayısının yüzde 20'sinden az olmayacak şekilde, yansız olarak saptanmıştır. Buna göre, çalışma grubunu oluşturan Kırkağaç ilçesinden seçilen 18 ilköğretim ve ortaöğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 20 sınıf ve branş öğretmeni de çalışma grubuna alınmıştır.

3.6 Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından da kullanılabilir, incelenebilecek düzeyde tanımlanmıştır. Araştırmada geçerliği arttırmak için farklı veri kaynaklarından yararlanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Veriler değişik kaynaklardan toplanırken farklı veri toplama yöntemleri izlenmiştir. Bu kapsamda görüşme

yapılmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında, nitel ve nicel çalışmalar konusunda deneyimli uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından, araştırma konusu ile ilgili literatür taraması sonucunda hazırlanan veri toplama araçları, alanlarında uzman kişilerin görüşleri alınarak yeniden yapılandırılmış, sorularda gerekli düzenlemeler yapılarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılması yoluna gidilmiştir.

Görüşme sorularının hazırlık aşamasında ilgili kaynaklar incelenerek temalar belirlenmiş, alan uzmanlarının görüşleri alınarak kapsam geçerliği sağlanmış ve görüşme formu yeniden yapılandırılmıştır. Yapılandırılan görüşme formu pilot uygulamadan sonra belirlenen çalışma grubuna uygulanmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra deşifre edilerek sorulara göre veri seti haline getirilen görüşme kayıtları, alanlarında uzman olan kişilere dağıtılmıştır. Bu kişilerden, veri setini okumaları ve görüşme yapılan öğretmenlerin belli temalar çerçevesinde dikkati çeken düşüncelerini ve önemli ifadelerini belirlemeleri istenmiştir. Araştırmacının kendisi de veri setini titizlikle okuyarak, belirlediği kodlardan temalara ulaşmış, bu temalardan da ana temalara ulaşarak ayrıntılı bir betimsel analiz gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, son aşamada kendi belirlediği kod ve temaları diğer uzman okuyucunun belirledikleri ile karşılaştırmış ve bu sayede eksik kalan ayrıntılara ulaşarak, bir anlamda betimsel analizin sağlamasını da yapmıştır. Betimsel analiz sonucunda ulaşılan ana temalar, uzman görüşlerine sunularak netleştirildikten sonra tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmacı, çalışmanın veri toplama araçlarının hazırlanmasında, geliştirilmesinde, uygulanmasında ve çözümlenmesinde nesnel tutum ve davranışlar sergilemeye çalışmış; ortama yönelik verileri elde ederken yanlı davranmamaya özen göstermiştir. Buna rağmen araştırmacı nitel araştırmada araştırmacının da bir veri kaynağı olduğunu düşünerek, kendi öznel algılarını nesnel bir açıklıkla araştırma raporuna yansıtmaya çalışmıştır. Bu durum, araştırmacının tüm süreçlerdeki rolü ayrıntılı bir biçimde tanımlandığında sorun olarak görülmemiş; üstelik geçerliği ve güvenilirliği arttıran bir etmen olarak değerlendirilmiştir.

Güvenlik açısından veri toplama araçlarında bulunan sorular uzman kişilere okutulmuş ve tüm okuyucular tarafından aynı şekilde algılanmıştır. Soruların net ve güvenilir olduğu bu şekilde ortaya konulmuştur.

3.7 Bulguların Sunulması ve Yorumlanması

Araştırmada; kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen bulgular ve yorumlar alt problemlerin sırasına göre yapılmıştır. Her alt problemin altına öncelikle o alt probleme yönelik olarak elde edilen bulgular tablo halinde verilmiştir. Bulgular verilirken her soru için bir tablo oluşturulmamış, sorulara ilişkin bulgular ait oldukları alt problemlere göre gruplandırılarak bir tabloda toplanmıştır. Tabloların altındaki ilk paragraflarda tablonun sözel açıklamaları yapılmış, sonraki paragrafta ise yorumlara yer verilmiştir. Nitel verilerde ilgili alt problemler doğrultusunda bulgular gerekli görölen yerlerde nicel halde ifadelendirilerek tablolarla açıklanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sonunda toplanan nicel ve nitel verilerin istatistiksel analiziyle elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre önce sıralanıp düzenlenerek tablolar halinde verilmiş, sonra sözel olarak açıklanmış ve yorumlanmıştır. 20 öğretmen ile yapılan görüşme değerlendirmeye alınmıştır.

Bu bölümde, öğretmenlere uygulanan görüşme sonucunda, mesleki gelişim programlarına kursiyer olarak katılmış olan öğretmenlerin, katıldıkları mesleki gelişim programlarının niteliğine dair görüşlerine yönelik sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmektedir. Nitel araştırma tekniğine uygun olarak hazırlanmış olan görüşme formundaki sorulara verilen cevapların açıklanmasına yer verilmektedir. Her soruya verilen cevaplar içerik analizi sonucunda sınıflandırılmış ve elde edilen bilgiler nicel veriler haline getirilerek tablolaştırılmıştır. Tablolarda yer alan sayısal veriler sözel olarak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Bulgular öğretmenlerin kodları ile belirtilmiş ve yüzde (%) olarak ifade edilmiştir.

Görüşme yapılan tüm öğretmenler kadrolu buldukları okullarda yapılan mesleki gelişim seminerlerine katılmışlardır. Adaylık eğitimi sırasında zorunlu olan temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim seminerlerine katılmışlardır. Fakat merkezi seminerlerden herhangi bir seminere yalnızca 2 öğretmen katılmıştır. Geriye kalan 18 öğretmenin tümü merkezi seminer için başvuruda bulunmuşlar fakat başvuruları onaylanmamıştır. Merkezi mesleki gelişim seminerlerine, görüşme yapılan 20 öğretmenden sadece 2 öğretmenin katılmış olması dikkat çekmektedir. Bu 2 öğretmen de "İzcilik" seminerine katılmıştır. Türkiye'de MEB tarafından öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen merkezi mesleki gelişim programlarının hem sayıca hem de katılımcı kontenjanı açısından çok düşük seviyede olduğu ve bu durumun yansımalarının örneklem grubunda da ortaya çıktığı görülmektedir. Adaylık eğitimi adı altında ve okullarda uygulanan mesleki gelişim programlarına katılımın öğretmenlerinin isteğine bağlı olmadığı, başka bir anlatımla MEB tarafından zorunlu olarak katılımın sağlandığı söylenebilir.

4.1 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Üzerine Görüş ve Tutumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumları

Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerin analizinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 1’de görüşme sorularından 1. soru olan “Mesleki gelişim çalışmaları sürekli olmalı mıdır?” sorusuna verilen görüşler bulunmaktadır.

Tablo 4.1.1 Mesleki Gelişim Çalışmaları Sürekli Olmalı Mıdır Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:1	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Mesleki gelişim çalışmaları sürekli olmalı mıdır? Neden?	Sürekli Olmalıdır.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	16	80
	Sürekli Olmamalıdır.	Ö6, Ö11, Ö13, Ö17	4	20
	TOPLAM		20	100

Tablo 4.1.1’de görüldüğü gibi mesleki gelişim çalışmalarının sürekli olmalı mıdır sorusuna öğretmenlerin %80’i sürekli olmalıdır, %20’si sürekli olmamalıdır şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“.....Kesinlikle düzenli olmalıdır. 2 veya 3 ayda bir mesleki gelişim seminerleri verilmelidir.....(Ö2)“

“....Düzenli olabilir. 3 ayda bir olması bence uygundur. Çünkü sürekli yapılan işler verir getirir. Özellikle de eğitim alanında süreklilik çok önemlidir. Sürekli olmayan eğitimin katkısı azdır.....(Ö3)“

“...Düzenli ve uygun zamanda olmalıdır. Uygun zamanda olmayan mesleki gelişim programından verim alınmaz. Katılım az olur. Katılım zorunlu tutulursa da kursun verimliliği düşer....(Ö19)“

Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında; mesleki gelişim programlarının düzenli olması gerektiğine inandıkları görülmektedir. Öğretmenler mesleki gelişim programlarının zamanını öğretmenlerin görüşüne başvurularak planlanması gerektiğini düşünmektedir. 2 veya 3 aylık zaman dilimleri mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi için yeterli olacağı söylenmektedir.

Mesleki gelişim programlarının sürekli olmaması gerektiğini düşünen bazı öğretmenler aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“... Mesleki gelişim programları ihtiyaca göre olmalıdır. Bu yüzden kişi ne zaman böyle bir programa ihtiyaç duyarsa o zaman programa katılmalıdır. Zamanlama açısından bireyin seçimine bırakılmalıdır. Bu yüzden süreklilik kavramı kişisel olmalı, kişiye bırakılmalıdır... (Ö6)“

“... Mesleki gelişim programları birbirinin aynısı oluyor. Farklı konular yok. Hep aynı şeylerden bahsediliyor. Programların içerik yönünden içi boş. Bu yüzden mesleki gelişim programlarının sürekli olmasına lüzum yok... (Ö11)“

“...Sürekli olmamalıdır. Zaman kaybı. Ayrıca devlet için de maddi bir yük. Kökten değişimler olmadığı sürece mesleki gelişimin sürekli yapılmasının anlamı yok.....(Ö13)“

Bu ifadeler ışığında, MEB tarafından uygulanan mesleki gelişim programlarının içerik bakımından katılımcı öğretmenlerin bir kısmı, kendilerini tatmin etmediğini; bu sebepten dolayı süreklilik arz etmemesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenler mesleki gelişim programlarının içerik bakımından çeşitlilik göstermediği ve kendini tekrarladığı görüşündedir.

Öğretmenlerin birçoğu mesleki gelişim programlarının sürekliliğinden ve çeşitliliğinden yana olduğu görülmektedir. Sürekli eğitim başarı getirir. Sürekli ve düzenli olmayan eğitimlerin, programların etkileri kalıcı değildir. Birtakım uluslar arası dergiler mesleki gelişimi çalışma alanı olarak görmüş ve bu dergiler eğitimin kendine özgü seviyesi veya çalışma alanı olarak sürekli mesleki gelişime odaklanmışlardır (CDEST, 18). Mesleğin başlangıcında öğretmenlere sürekli destek sağlanmayınca, öğretmenlerin meslekten ayrılma eğilimleri iki katına çıkmaktadır (Henke, Chen, Geis,

Knepper, 2000). Ayrıca sürekli mesleki gelişim ile öğrenci başarısı arasındaki doğru orantı vardır. Mesleki gelişim faaliyetlerinde yol kat eden okul bölgelerinde öğrenci başarısında artış görülmüştür. Birleşmiş İlk Öğrenme (BİÖ) sınavı, öğrenci başarısında artış kaydettiği ortaya çıkan beş yoksul okul bölgesini incelemiştir. BİÖ sınavında okul bölgeleri seçiminde; etkili mesleki gelişim uygulamalarında başarılı olma ve tüm sınıf düzeylerinde, tüm derslerde ve tüm etnik grupların sınav sonuçlarında başarı artışı göz önünde bulundurulmuştur. Finans Projesi tarafından yapılan araştırmada, mesleki gelişimde; planlama ve yetiştirmeye yol gösteren araştırma temelli ilkeler ve öğretim liderliği takımlarının beslenmesi; yeni öğretmenler için destek sistemleri; finansal kaynakların akıllıca kullanımı ve kararlara rehberlik yapması için öğrenci verilerinin anlaşılması ve kullanılması gibi yenilikçi yaklaşımlar bulunmuştur (Togneri ve Anderson, 2003).

Günümüzde öğretmenlerin branşları konusundaki yeterliliklerinin yanında, teknoloji veya yeni yaklaşımları takip etmeleri ve kendilerini sürekli bir eğitime tâbi tutmalarının gerekli olduğu ve bu anlamda öğretmenlere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yeterli ve etkili düzeyde hizmet içi eğitim imkanlarının sağlanması gerektiği önerilmektedir (Çiftçi, 2008). Çeşitliliği bol olan mesleki gelişim programları öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre karşılanarak, süreklilik sağlanmalıdır.

Mesleki gelişim adına yeterli maddi kaynak veya kaynak kişi sağlandığını düşünüyor musunuz sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdeler durumu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 4.1.2 Mesleki Gelişim Adına Yeterli Maddi Kaynak veya Kaynak Kişi Sağlandığını Düşünüyor Musunuz Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:2	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Mesleki gelişim adına yeterli maddi kaynak veya kaynak kişi sağlandığını düşünüyor musunuz?	Evet, yeterli maddi kaynak veya kaynak kişi sağlanıyor.	Ö12, Ö14	2	10
	Hayır, yeterli maddi kaynak veya kaynak kişi sağlanmıyor.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö6, Ö11, Ö13, Ö17, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	18	90
	TOPLAM		20	100

Tablo 4.1.2’de görüldüğü gibi mesleki gelişim çalışmalarına yeterli maddi kaynak veya kaynak kişi sağlandığını düşünüyor musunuz sorusuna öğretmenlerin %90’ı hayır, yeterli maddi kaynak veya kaynak kişi sağlanmıyor, %10’u evet, yeterli maddi kaynak veya kaynak kişi sağlanıyor şeklinde görüş belirttik cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Kesinlikle hayır. Semineri veren kişiler ne öğretim elemanı ne de konularında uzman kişiler. Maddi kaynak ayırmadıkları sürece bu böyle devam edecek...(Ö3)”

“....Hayır. Ne konaklamada ne de yolluklarda yardımcı oluyorlar. Kendimiz gitmeye çalışsak idarecimiz engel oluyor. Başvurularımız milli eğitimden yada bakanlıktan onaylanmıyor. Okullarda yapılan seminerler ise boşa zaman kaybı. Öğretmen arkadaşlar ile sohbet ediyoruz sadece. Her okula uzman kişi gönderecek kadar maddi kaynak ayırmıyorlar....(Ö5)”

“....Hayır. mesleki gelişim seminerlerine katılan öğretmenlere seminerin süresi 2 haftayı aşınca ek ders vermiyorlar. Bu da 3 haftalık seminere katılmayı azaltıyor...(Ö7)”

Ö12’in bu konudaki görüşüne bakıldığında katıldığı mesleki gelişim programlarında maddi kaynak ve kaynak kişi bakımında yeterli olduğunu ifade etmektedir.

“...Evet. turistik yerlerde, otellerde seminerler veriliyor. MEB de buna iyi bir maddi bütçe ayırıyor. Fakat tüm öğretmenler aynı şartlarda mesleki gelişim programı almıyor. Buna hiçbir devletin gücü yetmez ki....(Ö12)“

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mesleki gelişim için yeterli maddi kaynak ve kaynak kişi ayrılmadığını düşünüyor. Mesleki gelişim seminerlerinde yaşanan birçok aksaklığın sebebinin de maddi kaynaklardaki yetersizlikten dolayı yaşandığını düşünüyor. Bu konuda yapılan bir araştırmaya göre yaz aylarında yapılan HİE programlarının verimlilik düzeyinin istenilen seviyede olmaması, HİE programlarının düzenlendiği fiziki mekanların (dersliklerin) klimasız olmasından ve ders saatlerinin günün en sıcak saatlerine denk gelmesinden, eğitimi veren kişilerin deneyimsiz ve alanında uzman kişiler olmayışından kaynaklandığı tespit edilmiştir (Akkaş, 2008).

Amerika’da yapılan 1000’den fazla okul bölgesini kapsayan bir araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişimi için harcanan her paranın, öğrencilerin başarısında diğer okul kaynaklarından daha fazla iyileştirme sağlamıştır (National Research Council, 1999; akt, Kent, 2004). Amerikan Öğretmenler Federasyonu, başarılı mesleki gelişim programları geliştirebilmek için öğretmenlerin yeni içerik ve pedagojide uzmanlaşmaları, bunları kendi sınıf uygulamaları ile bütünleştirmeleri için yeterli zaman, destek ve kaynak sağlanması gerektiğini bildirmiştir (AFT, 2002).

Mesleki gelişim eğitimi planlama faaliyetlerine öğretmenlerin katılmaları gerekli midir sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdelik durumları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 4.1.3 Mesleki Gelişim Eğitimi Planlama Faaliyetlerine Öğretmenlerin Katılmaları Gerekli Midir Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:3	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Mesleki gelişim eğitimi planlama faaliyetlerine öğretmenlerin katılmaları gerekli midir? Neden?	Evet, katılmalıdır.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö6, Ö11, Ö13, Ö17, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	18	90
	Hayır, katılmasına gerek yoktur.	Ö12, Ö14	2	10
	TOPLAM		20	100

Tablo 4.1.3’de görüldüğü gibi mesleki gelişim eğitimi planlama faaliyetlerine öğretmenlerin katılmaları gerekli midir sorusuna öğretmenlerin %90’ı evet, katılmalıdır, %10’u hayır, katılmasına gerek yoktur şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu konuda fikirlerini bildiren bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“...Kesinlikle öğretmenler katılmalıdırlar. Türkiye geneli anket yapılabilir. Bu anketler sayesinde öğretmenler de mesleki gelişim eğitim planlama faaliyetlerine katılmış olurlar...(Ö3)”

“...Evet, öğretmenler planlama faaliyetlerine katılmalıdır. Öğretmenlerin de görüşleri alınmalıdır. Planlama faaliyetleri sırasında internet ortamında anket veya proje çalışması yapılabilir. Proje üretmek isteyen öğretmen, projesini sunar; isterse de anketi doldurur. Bu şekilde öğretmenler planlama faaliyetlerine katılmış olur....(Ö19)”

Görüşlerini bildiren öğretmenler arasında mesleki gelişim eğitimi planlama faaliyetlerine, öğretmenlerin kesinlikle katılmaları gerektiğini savunan öğretmenlerin dışında, planlama faaliyetlerine öğretmenlerin katılmalarının gereksiz olduğunu düşünen öğretmenler de vardır. Ö14 adlı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“...Her öğretmenin mesleki gelişim eğitimi planlama faaliyetlerine katılması mümkün değildir. Her öğretmenin görüşünü değerlendirmek çok zaman alır. Türkiye de binlerce öğretmen görev yapıyor. Hangisinin isteğini yerine getirilebilir ki. Bu yüzden öğretmenleri bu faaliyetlere katmak gereksiz....(Ö12)”

“...Tüm öğretmenlerin mesleki gelişim hakkında bilgisi yok ki! Bilgisiz bir öğretmen mesleki gelişim faaliyetlerini nasıl planlar? En iyisi bu planlama faaliyetlerini öğretmenlere değil de uzman kişilere bırakmak. Onlar bu işin eğitimini almış ve yıllardır bu tim faaliyetleri düzenleyen kişiler. O yüzden uzmanların bu faaliyetleri planlaması gerekli bence.....(Ö14)”

Mesleki gelişimi planlama faaliyetlerine görüşlerini bildiren öğretmenlerin %90’ı katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Söz konusu eğitim öğretmenlere sunulacağı için öğretmenlerin de görüşleri alınmalıdır. Mesleki gelişim uygulamalarını planlama sürecinde öğretmen tarafından bildirilen ihtiyaçların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Guskey, 2003; akt. Lauer, Dean, Martin-Glen ve Asensio, 2005). Öğretmenlerin ihtiyaçları, istekleri doğrultusunda eğitimler planlanmalıdır. Bu şekilde eğitimlerin verimliliği ve katılma oranı artacaktır.

NCLB kanunu etkili mesleki gelişim konusunda, yüksek nitelikli mesleki gelişimin özelliklerini gösteren bir rehber sunmuştur. Kanun, kaliteli mesleki gelişim faaliyetlerinin, okul bölgesi ve okul çevresindeki gelişim amaçlı planlama faaliyetleriyle birleştirip bunun bir parçası haline getirilmesini ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin velilerin ve okul yöneticilerinin yoğun katılımları ile geliştirilmesini açık biçimde ifade etmektedir (NCLB, 2001, 1961; akt. Lauer, Dean, Martin-Glen ve Asensio, 2005).

Öğretmen kurul toplantıları bilgilerin paylaşımı, işbirlikçi çalışma ve mesleki gelişim açısından faydalar sağlıyor mu sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdelik durumları Tablo 4.1.4’te verilmiştir.

Tablo 4.1.4 Öğretmen Kurul Toplantıları Bilgilerin Paylaşımı, İşbirlikçi Çalışma ve Mesleki Gelişim Açısından Faydalar Sağlıyor mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:4	Görüşler	İfade Edilen Öğretmenler	f	%
Öğretmen kurul toplantıları bilgilerin paylaşımı, işbirlikçi çalışma ve mesleki gelişim açısından faydalar sağlıyor mu? Ne gibi saydalar sağlıyor?	Evet, faydalıdır.	Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö6, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	13	65
	Hayır, fayda sağlamıyor.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö12, Ö17	7	35
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.1.4’de görüldüğü gibi “öğretmen kurul toplantıları bilgilerin paylaşımı, işbirlikçi çalışma ve mesleki gelişim açısından faydalar sağlıyor mu? Sağlıyorsa ne gibi saydalar sağlıyor?” sorusuna öğretmenlerin %65’i evet, faydalıdır, %35’i hayır, fayda sağlamıyor şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Öğretmen kurul toplantıları bilgilerin paylaşımı, işbirlikçi çalışma ve mesleki gelişim açısından faydalar sağladığını düşünen bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“...Öğretmen kurul toplantılarında tüm okulun öğretmenleri bir araya geliyoruz ve dönem öncesi dönem sonrası yaptıklarımızı anlatıyoruz. Duymadığımız yeni fikirleri

öğreniyoruz bazen. Konular yetişmediyse neden yetişmedi, bu konu hakkında neler yapabiliriz diye tartışıyoruz. Bu tartışmalar da bizi bilgi yönünden daha ilerlememizi sağlıyor...(Ö11)“

“...Dönem başında yapılan öğretmenler kurul toplantılarında o dönemde neler yapılabilir diye konuşuyoruz. Bu da işbirliğine teşvik ediyor bizi. Beraber işbirliği içinde neler yapabileceğimizi konuşuyoruz. Mesleki gelişim açısından da faydaları var tabi. Mesleğimizde bilmediğimiz şeyleri konuşuyoruz, ilerliyoruz. Mesleki tecrübelerimizden yararlanıyoruz. Genç arkadaşlarımıza faydamız dokunuyordur umarım....(Ö13)“

“...Öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerine tabi ki de katkı sağlıyor. Hatta okulun kurum olarak da gelişmesine katkı sağlıyor. Mesleki gelişim açısından baktığımızda mesleki bilgilerin toplantıda paylaşımı mesleki gelişimi sağlamaktadır...(Ö19)“

Öğretmen kurul toplantıları bilgilerin paylaşımı, işbirlikçi çalışma ve mesleki gelişim açısından faydalar sağlamadığını düşünen bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“....10 yıllık öğretmenim, meslek yaşamımda 3 okul değiştirdim, her yerde her yıl yapılan toplantılar hep aynı. Hep aynı şeyler konuşuluyor. Aynı şeylerden bahsediyoruz. Bu toplantılar yapılmak zorunda olduğu için yapılıyor. Zorunlulukla yapılan bir işten çok verim almak mümkün değil...(Ö3)“

“....Toplantılar işe yarar hiçbir şey konuşulmuyor. Formaliteden toplantı yapıyoruz. Kimse faydalı bir şey söylemiyor. Toplantıya katılan öğretmenlerin ilgisi başka yönde oluyor hep. Bitse de gitsek diyorlar hep içinden. Böyle bir toplantıda ne mesleki gelişimden, ne işbirlikçi çalışmadan bahsedilebilir...(Ö5)“

“...Bazı öğretmen arkadaşlarımdan duyuyorum, özellikle de köyde görev yapan arkadaşlarımda; toplantı yapmadıklarını söylüyorlar. İnternette bir tutanak bulup yapmış gibi gösteriyorlar. Böyle olunca da bu yapılmayan toplantıların hiçbir yararı olmuyor. Büyük okullarda toplantı yapılırsa da işlevine uygun yapılmıyor. Genel

konuşmalar yapılıyor. Bu konuşmalar da hep aynı. Okullar arası bile hiçbir değişim yok.....(Ö17)“

Görüşlerini bildiren öğretmenlerden % 65'i öğretmen kurul toplantılarını bilgilerin paylaşımı, işbirlikçi çalışma ve mesleki gelişim açısından faydalı buluyor. Seferoğlu (2001) "Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri" adlı araştırmasında çalışmaya katılan öğretmenlerin, okullarda daha sık öğretmen toplantıları düzenlenmesini, mesleki yayınların bu toplantılarda öğretmenlere ulaştırılmasını ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim sisteminin kurulmasını önerdiklerini belirtmektedir. Aynı çalışmada öğretmenler, öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları ve diğer konuları birbirleriyle tartışarak, birbirlerinin sınıflarında öğretim yaparak birbirlerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunabileceklerini belirtmişlerdir.

Amacına ve işlevine uygun toplantılar yarar sağlarken; amaçsız, zorunlu olduğu için yapılan toplantılar fayda sağlamamaktadır. Bu durumda idareye ve öğretmenlere çok iş düşmektedir. Toplantıları faydalı hale getirmek için gündem maddelerinin özenle seçilmiş olması gerekir. Bu maddelerin içi boş olmamalıdır. Her bir madde öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmalıdır. Eğitim öğretim işlerini değerlendiren, sorunlara çözüm önerileri sunan toplantılar, öğretmenlere olduğu gibi okula ve öğrencilere de fayda sağlayacaktır.

Zümre öğretmenler kurulu toplantısının mesleki gelişiminize katkısı var mı sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdeler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 4.1.5 Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantısının Mesleki Gelişiminize Katkısı Var Mı Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:5	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Zümre öğretmenler kurulu toplantısının mesleki gelişiminize katkısı var mı?	Evet, mesleki gelişimimize katkısı vardır.	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö6, Ö11, Ö13,Ö14 , Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	14	70
	Hayır, mesleki gelişimimize katkısı yoktur.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö12, Ö17	6	30
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.1.5’de görüldüğü gibi zümre öğretmenler kurulu toplantısının mesleki gelişiminize katkısı var mı sorusuna öğretmenlerin %70’i evet, , mesleki gelişiminize katkısı vardır; %30’u hayır, mesleki gelişiminize katkısı yoktur şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu konuda fikirlerini bildiren bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“...Zümre öğretmenler toplantısı öğretmen kurul toplantılarına göre mesleki gelişim açısından çok daha faydalı. Zümre öğretmenler toplantısında aynı sınıflı okutan yada aynı branştan kişilerle bir arada olduğumuz için mesleğimiz adına daha çok bilgi içerikli konuşmalar yapıyoruz. Birbirimizin fikirlerini alıyoruz. Tecrübelerimizi anlatıyoruz, onlardan yararlanıyoruz. Bu şekilde mesleki gelişim adına faydalı oluyor bu toplantılar. Birbirimizi anlıyoruz kısacası...(Ö1)“

“...Zümre öğretmenler toplantısına aynı branştan öğretmenler katıldığı için bilgi alışverişi çok oluyor. Bu da mesleki gelişimi artırıyor. Ayrıca bu toplantılarda daha az öğretmen katılmış oluyor. Bu şekilde az ve öz öğretmenle başarılı bir toplantı yapılıyor...(Ö20)“

Zümre öğretmenler kurulu toplantısının mesleki gelişime katkı sağlamadığını düşünen bir öğretmenin (Ö5) görüşleri aşağıda verilmiştir:

“.....Toplantılar formaliteden yapılıyor. Boş konuşmalar var hep. Herkes planlama yapıyor ama herkes yine bildiği gibi ders işliyor. Bu toplantıların mesleki gelişime katkısı yok bence. Hatta hiçbir şeye katkısı yok. Zorunluluktan yapılan şeyler işte...(Ö5)“

“...Yararlı bir toplantı değil. Bazen yapmıyoruz bile. Tutanağı hazırlayıp yapmış gibi gösteriyoruz. Her öğretmenin kendi stili kendi tarzı var. Bu tarzı devam ettiriyorlar...(Ö12)“

Görüşlerini bildiren öğretmenlerden % 70'i zümre öğretmenler kurulu toplantısının mesleki gelişimine katkı sağladığını düşünüyor. Öğretmenler kurul toplantısında da olduğu gibi amacına ve işlevine uygun yapılan toplantılar yarar sağlarken, amaçsız zorunlu olduğu için yapılan toplantılar fayda sağlamamaktadır.

ABD’de zümre öğretmenler kurulu toplantısına oldukça önem verilmektedir. Shallowford’da zümre öğretmen takımları, öğrenci değerlendirme verileri temel alınarak okul için her ilkbaharda amaçlar oluştururlar. Zümre öğretmen takımlarına, takımın kendine özgü amaçlarını geliştirmek ve değerlemek için yılda üç kez iki saatlik zaman dilimi verilmektedir. Ayrıca her öğretmen, yıl boyunca başarılı öğrenci kazanımlarını ve bireysel mesleki gelişim amaçlarını başarıma durumunu tartışmak (değerlendirmek) için yılda bir okul müdürüyle toplantı yapar (akt. İlğan, 2012). Seminerlerde öğrendiğiniz bilgiler günlük öğretim işinde uygulanabilir mi sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdeler durumu Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 4.1.6 Seminerlerde Öğrendiğiniz Bilgiler Günlük Öğretim İşinde Uygulanabilir Mi Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:6	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Seminerlerde öğrendiğiniz bilgiler günlük öğretim işinde uygulanabilir mi?	Evet, uygulanabilir.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö12, Ö17	6	30
	Hayır, uygulanamaz.	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö6, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	14	70
	TOPLAM		20	100

Tabloda-4.1.6’da görüldüğü gibi seminerlerde öğrendiğiniz bilgiler günlük öğretim işinde uygulanabilir mi sorusuna öğretmenlerin %70’i hayır, uygulanamaz; %30’u evet, uygulanabilir şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu konuda fikirlerini bildiren bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“...Seminerlerin içi boş olduğu için etkili olmuyor. Etkili bir bilgi alımı olmadığı için günlük öğretim işlerinde uygulanamıyor. Seminerlerden kısa süre sonra bilgiler unutuluyor....(Ö7)“

“...Katılmak zorunlu olduğu için öğretmenler seminerlerde ilgisiz bir şekilde katılıyor. Zaten seminerlerde verilen bilgiler pek uygulanabilir değil. Genel bilgiler veriliyor. Genelden özele inince bilgiler uygulanamaz oluyor. Ülke genelinde okullar çok farklılık gösteriyor. Fiziki yapı, öğrenci ve veli profili seminerlerde öğrendiğimiz bilgileri uygulamamıza engel olabiliyor...(Ö13)“

“... Hayır uygulanamıyor. Verilen seminerlerde örnek okullar göz önüne alınarak bilgiler toplanıyor. Her okul teknolojik açıdan tam donanımlı değil. Böyle olunca da bilgiler uygulanamaz oluyor...(Ö 19)“

Seminerlerde öğrendiğimiz bilgileri günlük öğretim işinde uygulayabiliyorum diyen bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...Evet, ben uygulayabiliyorum. Öğrendiğim bilgiler yararlı oluyor. Ama ilgilediğim konulardaki seminerler daha çok yararlı oluyor. Çünkü o konuda ilgi ve yeteneğin varsa bilgiler daha kalıcı oluyor....(Ö5)“

“....Semineri veren kişi alanında uzmanrsa bilgiler daha kalıcı oluyor. Akılda kalıyor. İnsan etkileniyor. Derslerde de uygulamaya çalışıyorsun tabi. Uzman kişilerin verdiği bilgiler uygulanabilir de oluyor....(Ö17)“

Görüşlerini bildiren öğretmenlerden % 70'i, seminerde öğrendikleri bilgileri günlük öğretim işlerinde uygulayamadıklarını savunuyor. Seminerlerin bilgi açısından yeterli olmadığını, seminerlerde verilen bilgilerin kalıcı olmadığını ve her okulda uygulanabilir olmadığını düşünüyorlar. Lieberman ve Wilkins (2006) öğretmenlerin, katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin sınıflarındaki günlük öğretim ve öğrenmeye sınırlı düzeyde uygulayabildiklerini özellikle belirttiklerini söylemişlerdir. Bu sorun iki nedenden dolayı problem oluşturmaktadır. Birincisi, geçen 25 yılda mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenler için tercih olmaktan çıkıp zorunluluk haline geçmiştir (Holmes Group, 1986; National Commission on Teaching and Amerika's Future [NCTAF] 1996, 2003; U. S. DEpartment of Education, 1994, 2002). Çünkü, mesleki gelişim öğretmenler için zorunluluk oluşturmuştur, öğretmenlik sertifikası ile ilişkilendirilmiştir (Illinois State Board of Education, n. d.; National Board for Professional Teaching Standarts [NBPTS], 2002; Ross, 2005). Bu durum da, seminerlerin ve hizmetiçi eğitimin daha iyi tasarlanmasını ve mesleki gelişim ile ilgisinin kurulmasını gerektirmiştir. İkincisi, mesleki gelişimin okul geliştirme anahtar olduğuna yönelik görüşler bildirmektedir (Newmann, King ve Youngs, 2000; Elmore, 2002; Frechting, 2001).

Mesleki gelişim seminerleri, öğretmenlerin ve okulların ihtiyaçlarını karşılamadığı sürece seminerlerde verilen bilgiler günlük öğretim işlerinde iyi bir şekilde kullanılamaz. Bilgilerin kalıcılığı ve uygulanabilirliği azalır.

4.2 Formal Yollarla Yapılmakta Olan Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi Ait Bulgu ve Yorumlar

Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerin analizinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı aşağıdaki tablolarda yer almaktadır. Öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinden eşit bir şekilde yararlanıyor mu sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdelik durumları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1 Öğretmenler Mesleki Gelişim Etkinliklerinden Eşit Bir Şekilde Yararlanıyor Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:7	Görüşler	İfade Öğretmenler	Eden f	%
Öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinden eşit bir şekilde yararlanıyor mu?	Evet, eşit bir şekilde yararlanıyor.	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö17	6	30
	Hayır, eşit bir şekilde yararlanamıyor.	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	14	70
	TOPLAM		20	100

Tabloda-4.2.1’de görüldüğü gibi öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinden eşit bir şekilde yararlanıyor mu sorusuna öğretmenlerin %70’i hayır, eşit bir şekilde yararlanamıyor; %30’u evet, eşit bir şekilde yararlanıyor şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Hayır. Ben sürekli merkezi seminerlere başvuruyorum ama bir türlü çıkmıyor. Meslek yaşamım boyunca 6 defa merkezi seminerlere başvurduğum, bir kere bile gidemedim. Birkaç defa gidenler var, ya da hiç gitmeyenler. Böyle olunca da herkesin aklından bu seminerlerden öğretmenler neden eşit yararlanamıyor sorusu geçiyor. Nedenini sormak lazım tabi....(Ö7)“

“...Kesinlikle hayır. Ben hep başvuruyorum bir kere bile onaylanıp bir merkezi seminere katılamadım. Mahalli seminerler zorunlu olduğu için o seminerler çıkıyor ama merkezi seminerler çıkmıyor. Bence merkezi seminerlere dönüşümlü gidilebilir. Mesela 5 yılda bir kesin merkezi seminer size çıkmalı. Hep aynı kişiler yararlanmamalı bu seminerlerden....(Ö10)“

Mesleki gelişim etkinliklerinden öğretmenlerin eşit bir şekilde yararlandığını düşünen Ö6'nın görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...Evet, herkes eşit bir şekilde başvurabiliyor. Hiçbir kısıtlama yok, tüm öğretmenler başvurabiliyor. İnternet ortamından oluyor sonuçta. Eşit bir seçim var yani. Tüm öğretmenler de katılamaz ki. Başvuru yapan çok, o yüzden çıkmıyor. Herhangi bir art niyet olduğunu zannetmiyorum...(Ö6)“

“...Evet, herkes eşit bir şekilde yararlanıyor. 4 defa başvuruda bulundum. 1 tanesine katılma şansım oldu. Erken başvuru yapanın şansı çoğalıyor. İzcilik seminerine katıldım. Orada bulunan öğretmenlerde başvurularını yapmış, gelmişler. Biraz şans faktörü vardır ama başvurunu takip etmen önemli...(Ö12)“

“... İzcilik seminerine başvurduğum ve katıldım. Seminer sonucu sertifika aldım. Başvurumu internet ortamından yaptım. Her öğretmen internet ortamından bu gibi seminerlere başvurabilir. Bu yüzden mesleki gelişim etkinliklerinden öğretmenler eşit bir şekilde yararlanıyor diyebilirim...(Ö17)“

Görüşlerini bildiren öğretmenlerin % 70'i öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinden eşit bir şekilde yararlanamadığını düşünüyor. Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı öğretmenler arası eşitliği sağlamak için her yıl düzenlenecek kursları hazırladığı eğitim planı ile duyurmaktadır. Bu eğitimlere katılmak için öğretmenlerin başvuru yapması gerekmektedir ve bir öğretmen, yıl içinde en çok 5 faaliyet için başvuru yapabilmektedir. Öğretmen; projeli faaliyetler, birbirinin devamı niteliğinde olan veya görev değişikliği nedeniyle katılma zorunluluğu olan faaliyetler ile bir günlük faaliyetler dışında yılda en fazla bir hizmetiçi eğitim faaliyetine katılabilmektedir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden eşit oranda faydalanabilmesi için son iki yıl içerisinde aynı kapsamda kursa katılan öğretmenlerin başvuruları, okul/kurum müdürlüklerince reddedilmektedir (HEDB, 2009).

Merkezi mesleki gelişim faaliyetlerine sınırlı sayıda katılımcılar alınmaktadır. Bu durum tüm öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Şans faktörü devreye girmektedir. Mesleki gelişim adına düzenli eğitim verilmelidir ve bu eğitimlerden tüm öğretmenler şans faktörü olmaksızın eşit bir şekilde yararlanmalıdır.

2012 Eylül ayında yapılan 4+4+4 eğitim sistemi konulu uzaktan eğitim semineri amacına hizmet etti mi, yararlı bilgiler edindiğinizi düşünüyor musunuz sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdeler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 4.2.2 2012 Eylül Ayında Yapılan 4+4+4 Eğitim Sistemi Konulu Uzaktan Eğitim Semineri Amacına Hizmet Etti Mi, Yararlı Bilgiler Edindiğinizi Düşünüyor Musunuz Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:8	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	f	%
2012 Eylül ayında yapılan 4+4+4 eğitim sistemi konulu uzaktan eğitim semineri amacına hizmet etti mi? Yararlı bilgiler edindiğinizi düşünüyor musunuz?	Evet, amacına hizmet etti, yararlı bilgiler edindik.	Ö3, Ö17	2	10
	Hayır, amacına hizmet etmedi, yararlı bilgiler edinemedik.	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	18	90
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.2.2’de görüldüğü gibi 2012 Eylül ayında yapılan 4+4+4 eğitim sistemi konulu uzaktan eğitim semineri amacına hizmet etti mi; yararlı bilgiler edindiğinizi düşünüyor musunuz sorusuna öğretmenlerin %10’u evet, amacına hizmet etti, yararlı bilgiler edindik; %90’ı hayır, amacına hizmet etmedi, yararlı bilgiler edinemedik şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Kesinlikle hayır. Hiçbir işe yaramadı. Boşuna zaman kaybıydı. Bizi oraya zorla oturturdular. Aklımızdaki soruların hiç birine sağlıklı cevap bulamadık.

İnternetten canlı bağlantı vardı. Yayın kopuyordu. Kimse dinlemiyordu. Seminerin verildiği sınıfta uğultu vardı. Herkes birbiriyle konuşuyordu. Eğer bu seminerin amacı yeni sistemi tanıtmak ise bu kesinlikle amacına hizmet etmedi. Hiçbir yararlı bilgi edindiğimi düşünmüyorum. Sadece boşa zaman kaybıydı ... (Ö1)“

“...Seminerin konusuyla içeriğinin hiçbir alakası yoktu. Milli Eğitim Bakanı'nın konuşmasıyla başlayan bir seminerdi. Bakanın konuşması bilgi içermiyordu, tehdit içeriyordu. Öğretmenlere şunu yaparsanız bu olur, bunu isterseniz bu olur diye tehditler savurdu. Böyle bir seminer olur mu? Öğretmenleri aşağılayan bir konuşma ile başlayan bir seminerden ne gibi bir verim alınabilir ki! Birçok meslektaşımı protesto için salonun terk etti. Kısacası hiçbir anlamı olamayan boşa zaman geçirdiğimiz, sinirimizin bozulduğu bir seminerdi. Yeni sistemden de hiçbir şey öğrenmedik o seminerle. Böyle bir konuda birebir hocalarla eğitim verilmeliydi. Kursiyerler akıllarına takılan soruları rahatlıkla uzman kişiye sormalıydı; fakat sorularımızı soracak birini bulamadık karşımızda ... (Ö2)“

2012 Eylül ayında yapılan 4+4+4 eğitim sistemi konulu uzaktan eğitim seminerinin yararlı oluşunu, amacına hizmet ettiğini düşünen Ö3'ün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“...Evet, amacına hizmet etti. İnternet üzerinden yanılan seminere soruları olan öğretmenler telefon yardımıyla bağlanıp sorularını sordular. Biz de bu sorulardan, verilen cevaplardan yararlandık. Faydalı oldu.... (Ö3)“

Görüşlerini bildiren öğretmenlerin %90'ı 2012 Eylül ayında yapılan 4+4+4 eğitim sistemi konulu uzaktan eğitim seminerinin yararlı olmadığını, amacına hizmet etmediğini düşünüyor. Eğitimde sistem değişikliği önemli bir konudur. Bu gibi önemli bir konuda uzman kişiler öğretmenlere seminer vermelidir. Bu seminerler yüz yüze olmalı, öğretmenler akıllarına takılanları uzman kişilere sormalı ve cevap almalıdır. Söz konusu eğitim uzaktan olduğu için öğretmenlerin soru sorma hakları kısıtlanmıştır. Bağlantıda sıkıntılar yaşanmış, dikkatler başka yöne kaymıştır. Verilmiş olan eğitim bir kısım öğretmenler için bilgi içeriğinden çıkıp zaman kaybına dönmüştür. Sağlıklı bir uzaktan eğitimin verilebilmesi için eğitim verilen ortamın fiziki koşulları eğitime uygun olmalıdır. Bağlantıda sorunlar yaşanmamalıdır. Eğitimi alan kişiler sorunlarla

karşılaştıklarında, uzaktan eğitim veren kişiye sorularını iletebilmelidir. Dönüt sağlanmalıdır.

Mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken öğretmen ihtiyaçları gözetiliyor mu sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdeler Tablo 4.2.3’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3 Mesleki Gelişim Faaliyetleri Planlanırken Öğretmen İhtiyaçları Gözetiliyor Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:9	Görüşler	İfade Öğretmenler	Eden f	%
Mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken öğretmen ihtiyaçları gözetiliyor mu?	Evet, öğretmenlerin ihtiyaçları gözetiliyor.	Ö3, Ö17	2	10
	Hayır, öğretmenlerin ihtiyaçları gözetilmiyor..	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	18	90
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.2.3’de görüldüğü gibi mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken öğretmen ihtiyaçları gözetiliyor mu sorusuna öğretmenlerin %90’ı hayır, öğretmenlerin ihtiyaçları gözetilmiyor; %10’u evet, öğretmenlerin ihtiyaçları gözetiliyor şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken bize sorulmuyor ki! Öğretmenlerin ihtiyaçları, yetenekleri hiçe sayılıyor. Bireysel farklılıklarımız, bireysel ihtiyaçlarımız görmezden geliniyor. Herkese aynı seminer konusu, aynı şeyler. Her yıl aynı konularda seminer yapılıyor...(Ö4)“

“...Hepimizin bireysel ihtiyaçları var. Her şeyden önce branşlarımız farklı, okullarımız, görev yaptığımız iller farklı. Bu kadar farklı yapılarda çalışıyoruz, ihtiyaçlarımız da tabii ki farklı olmalı. Ama seminerlerin tümü aynı. Tüm ülkede aynı

seminerler uygulanıyor. Mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken öğretmenlere hiçbir şey sorulmuyor....(Ö9)“

Mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken öğretmen ihtiyaçlarının gözletildiğini düşünen Ö17'nin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...Farklı konularda merkezi seminerler düzenleniyor. Herkes istediği semineri seçiyor. İhtiyacına göre seminer seçilebiliyor. Bu seminerler düzenlenirken uzman kişiler öğretmenlerin ihtiyaçlarını düşünüyorlardır elbette. Merkezi seminerlerde seçilme şansın biraz düşük ama seminer konuları öğretmenlerin ihtiyacını karşılıyor bence...(Ö17)“

Görüşlerini bildiren öğretmenlerin % 90'nı mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken öğretmenlerin ihtiyaçlarının gözletilmediğini düşünüyor. A. B. D. Çapında son zamanlarda yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenlerin % 70'e yakınının kendi mesleki gelişim faaliyetlerini seçtikleri ortaya çıkmıştır (Garet ve diğ, 2001; akt. Desimone, Smith ve Ueno, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik, belli bir periyodu olmayan hizmetiçi eğitim seminerleri düzenlenmektedir. Ancak, bu seminerler, öğretmenlerin ihtiyaçları ve farklılıkları dikkate alınmadan düzenlenmektedir (Gökdere ve Çepni, 2004). Öğretmenlerin istekleri, ihtiyaçları ve becerileri göz önüne alınarak mesleki gelişim programları planlanmalıdır. Bu sayede mesleki gelişim programları ilgi ve talep artmış olur. Öğretmenlerin bireysel gelişimlerine katkı sağlanmış olur.

Hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanırken okulunuzun ihtiyaçları gözletiliyor mu sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdeler Tablo 4.2.4'de verilmiştir.

Tablo 4.2.4 Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Planlanırken Okulunuzun İhtiyaçları Gözetiliyor Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:10	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanırken okulunuzun ihtiyaçları gözetiliyor mu?	Evet, okulumuzun ihtiyaçları gözetiliyor.	Ö3,	1	5
	Hayır, , okulumuzun ihtiyaçları gözetilmiyor.	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13,Ö14 , Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	19	95
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.3.4’de görüldüğü gibi mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken görevli olduğunuz okulun ihtiyaçları gözetiliyor mu sorusuna öğretmenlerin %95’i hayır, okulun ihtiyaçları gözetilmiyor; %5’i evet, okulun ihtiyaçları gözetiliyor şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“... Mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken öğretmenleri görüşleri alınmadığı gibi kurum olarak okulların da görüşleri alınmıyor. Bu durum da her okulda aynı konuda seminerler düzenleniyor. Okulun ihtiyaçları gözetilmiyor. Okulun fiziki yapısı, sosyo-ekonomisi ve öğretmen sayısı bile gözetilmiyor. Bu durum da verimsiz seminerler uygulanıyor...(Ö6)“

“...Kesinlikle okulların ihtiyaçları gözetilmiyor. Anket gibi görüşleri toplama araçları ile fikrimiz sorularak mesleki gelişim faaliyetleri planlansa daha verimli programlar yapılmış olur...(Ö9)“

Hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanırken okulun ihtiyaçlarının gözetildiğini düşünen Ö3’ görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...Seminer döneminde okullarda öğretmen kurul toplantıları yapılıyor. Bu toplantılar her okulda, kendi bünyesinde yapılıyor. İhtiyaçlar, istekler bu toplantı da dile getiriliyor. Mesleki gelişim açısından da faydaları var. Bu şekilde okulların ihtiyaçları gözetilmiş oluyor....(Ö3)“

Görüşlerini bildiren öğretmenlerin % 95’i mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken görev yaptıkları okulların ihtiyaçlarının gözetilmediğini düşünüyor. Bireysel farklılıklar ve ihtiyaçlar olduğu gibi okulların da kendilerine has ihtiyaçları vardır. Her okulun fiziki, sosyal ve maddi yapısı farklıdır. Bu farklılıklar göz ardı edilemez. Farklılıklara göre, okulun ihtiyaçlarına göre mesleki gelişim seminerleri planlanmalıdır. Okulun ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaz ise seminerler verimsiz olur, amacına hizmet etmez.

Yürütülmekte olan mesleki gelişim çalışmaları öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerinin ve yeteneklerinin gelişimini sağlıyor mu sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdelik durumları Tablo 4.2.5’de verilmiştir.

Tablo 4.2.5 Yürütülmekte Olan Mesleki Gelişim Çalışmaları Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Becerilerinin ve Yeteneklerinin Gelişimini Sağlıyor Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:11	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Yürütülmekte olan mesleki gelişim çalışmaları öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerinin ve yeteneklerinin gelişimini sağlıyor mu?	Evet, sağlıyor.	Ö3	1	5
	Hayır, sağlamıyor.	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14 , Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	19	95
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.2.5’de görüldüğü gibi yürütülmekte olan mesleki gelişim çalışmaları öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerinin ve yeteneklerinin gelişimini sağlıyor mu sorusuna öğretmenlerin %95’i hayır, sağlamıyor; %5’i evet, sağlıyor şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Benim branşım sınıf öğretmenliği. Sınıf öğretmeni olduğumuz için tüm derslere giriyoruz. Tüm derslerde becerimiz olmayabiliyor. Örneğin benim resimim kötüdür. Öğrencilerime daha faydalı olabilmek için resmimi geliştirmek isterim. Mesleki gelişim programlarında beceri ve yeteneklere yönelik konulara yer verilmeli...(Ö2)“

“...Öğretmenlerin beceri ve yetenekleri ülkemizde malesef hiçe sayılıyor. Benim mesela müziğe karşı ilgim ve yeteneğim var. Üniversite zamanında gitar çalardım ama öğretmenliğe başladıktan sonra ona vakit ayıramadım. Mesleki gelişim seminerlerinde müzikle ilgili konular olmasını istedim. Müziğe ilgi duyanlara müzik; resime ilgi duyanlara resim; spora ilgi duyanlara sporla ilgili mesleki gelişim programı uygulanabilir...(Ö16)“

“...Ben sınıf öğretmeniyim, müziğe karşı ilgim var fakat becerim yok. Müzik konulu seminerler olsa hemen katılırdım....(Ö17)“

“...Mesleki gelişim seminerlerin de ilgi, beceri ve yetenek göz önüne alınmıyor. Tüm okullarda aynı seminerler uygulanıyor. Hatta her yıl aynı şeyler uygulanıyor...(Ö18)“

Yürütülmekte olan mesleki gelişim çalışmaları öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerinin ve yeteneklerinin gelişimini sağladığını düşünen Ö3’ün görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...Birçok konuda mesleki gelişim seminerleri yapılıyor, planlanıyor bu ülkede. Örneğin izcilik. Spora, kampa ilgi duyan öğretmenler bu seminerlere katılabilir. Öğretmenlerin kendi ilgilerini çekecek seminerler muhakkak vardır. Bu da öğretmenlerin ilgi, beceri ve isteklerinin gözetildiğini gösteriyor...(Ö3)“

Görüşlerini bildiren öğretmenlerin % 95’i yürütülmekte olan mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerinin ve yeteneklerinin gelişimini sağlamadığını düşünüyor. Öğretmenler beceri, yetenek açısından kendilerini

geliştirmelidirler. Becerilerini geliştiren öğretmenler öğrencilerine daha çok yararlı olur. Kişisel gelişimleri yüksek olan bireylerin mesleki gelişimleri de yüksek olur. Kendilerini farklı konularda da geliştirmek isteyen öğretmenlere ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kurslar verilmelidir.

Sürekli mesleki gelişim öğretmenlerde, öğretme ve öğrencilerin potansiyellerini geliştirmek için gerekli bilgi ve becerileri geliştirmekte ve öğretmenlerin kişisel özelliklerini ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanında öğretmen eğitimi, öğretmenlerin kariyerleri süresince kişisel ve mesleki gelişimlerini de teşvik etmelidir. Profesyonel rol, öğretmenlerin iş yaşamlarına yansıtıcı ve analitik bir yaklaşım getirmeleri gerektirmektedir. Öğretmen eğitiminin temel amacı, öğretmenlerin özelliklerini, bilgi ve becerilerini öğrencilerin gereksinimlerine cevap verecek şekilde geliştirmektir (ETUCE, 1995). Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve yetenekleri geliştirilmedikçe öğrencilerin gereksinimlerine cevap vermeleri güçleşecektir.

Hizmet içi eğitimler tamamlandıktan sonra aldığınız eğitimin değerlendirilmesi uygun bir şekilde yapılıyor mu sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdelik durumları Tablo 4.2.6'da verilmiştir.

Tablo 4.2.6 Hizmet İçi Eğitimler Tamamlandıktan Sonra Aldığınız Eğitimin Değerlendirilmesi Uygun Bir Şekilde Yapılıyor Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:12	Görüşler	İfade Öğretmenler	Eden F	%
Hizmet içi eğitimler tamamlandıktan sonra aldığınız eğitimin değerlendirilmesi uygun bir şekilde yapılıyor mu?	Evet, uygun bir şekilde değerlendirme yapılıyor.	Ö3, Ö4, Ö15	3	15
	Hayır, uygun bir şekilde değerlendirme yapılmıyor.	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	17	85
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.2.6’da görüldüğü gibi hizmet içi eğitimler tamamlandıktan sonra aldığımız eğitimin değerlendirilmesi uygun bir şekilde yapılıyor mu sorusuna öğretmenlerin %85’i hayır, uygun bir şekilde değerlendirme yapılmıyor; %15’i evet, , uygun bir şekilde değerlendirme yapılıyor şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Mesleki gelişim seminerlerinden sonra genelde değerlendirme yapılmıyor ki. Değerlendirme yapılmayınca öğretmenler oraya sertifika almak için gidebiliyor. Gittikleri seminerleri dinlemiyor. Değerlendirme yapılsa bile amacına hizmet etmiyor, formalite icabı yapılıyor...(Ö5)“

“...Adaylık eğitiminde aldığımız seminerlerden sonra yazılı sınav yapmışlardı, kursu değerlendirmek için. Çıkacak soruları söylemişlerdi. Bu nasıl bir değerlendirmedir sizce. İşte tüm mesleki gelişim seminerlerinde böyle değerlendirme yapıyorlar. Yani değerlendirme yapmıyorlar...(Ö7)“

Hizmet içi eğitimler tamamlandıktan sonra alınan eğitimin değerlendirilmesinin uygun bir şekilde yapıldığını düşünen Ö4’ün görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...Mesleki gelişim seminerlerinin değerlendirilmesi iyi bir şekilde yapılıyor. Adaylık eğitimin verilen hazırlayıcı eğitim, temel eğitim gibi seminerlerin değerlendirilmesi sınavla yapıldı. Herkes not aldı. Geçemeyen yoktu ama eğer olsaydı kursu tekrar alırdı....(Ö4)“

Görüşlerini bildiren öğretmenlerin % 85’i hizmet içi eğitimler tamamlandıktan sonra alınan eğitimin değerlendirilmesinin uygun bir şekilde yapılmadığını düşünüyor. Mesleki gelişim seminerlerinin değerlendirilmesi uygulamadan uygulamaya ülkeler arası farklılık göstermektedir. Fakat aynı seminerlerin değerlendirilmesi de aynı olmalıdır. Bu eşitliği sağlar. Ayrıca tüm eğitimlerin iyi bir değerlendirilmesi yapılmalıdır. Uygulamaya dayalı kursların sınavı uygulamalı, bilgiye dayalı kursların sınavı yazılı olmalıdır. Değerlendirilmesi yapılmaya bir eğitimin öğretmenlere ne derece yararlı olduğunu ölçmek güçtür. Ölçme değerlendirmeden yoksun seminerler kendini tekrar eder, ilerleyemez. Yeniliklere açık değildir.

Çiftçi'nin (2008) tez çalışmasında Beklentilerini belirten öğretmenlerin yarısının HİE programlarının nasıl yapılabileceğine ilişkin beklentileri arasında HİE programlarında katılımcılara ön test ve son test uygulanarak bilgilenme düzeylerinin belirlenmesine ilişkin beklentilerin olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının görüşlerinde de HİE programlarında ölçme değerlendirme eksik olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak HİE programlarında, ölçme ve değerlendirme ile ilgili eksiklerin olduğu ve bu durumun programların verimliliğini olumsuz etkilediği yargısına varabilir (Çiftçi, 2008).

Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin entelektüel gelişimini ve liderlik yönlerinin gelişimini sağlıyor mu sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdelik durumları Tablo 4.2.7'de verilmiştir.

Tablo 4.2.7 Hizmet İçi Eğitimler Öğretmenlerin Entelektüel Gelişimini ve Liderlik Yönlerinin Gelişimini Sağlıyor Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:13	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	F	%
Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin entelektüel gelişimini ve liderlik yönlerinin gelişimini sağlıyor mu?	Evet, sağlıyor.	Ö3, Ö4, Ö15	3	15
	Hayır, sağlamıyor.	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	17	85
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.2.7'de görüldüğü gibi hizmet içi eğitimler öğretmenlerin entelektüel gelişimini ve liderlik yönlerinin gelişimini sağlıyor mu sorusuna öğretmenlerin %85'i hayır, sağlamıyor; %15'i evet, sağlıyor şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeler aşağıdaki şekildedir:

“... Hayır, entelektüel gelişime ve liderlik gelişimlerine hiçbir katkısı yok. Seminer konularında liderlikle ilgili bilgilerden bahsediliyor ama bunların hiç biri akılda kalmıyor. Çünkü seminerleri bize veren kişiler bu konuda uzaman kişiler

değiller. Somut durumlardan bize bahsedemedikleri için liderlik yönünde bir gelişimden bahsetmek mümkün değil...(Ö5)“

“...Seminerlerin bu konular hakkında hiçbir katkısı yok. Semineri veren kişiler slayttan açıp bilgileri okuyup okuyup geçiyorlar. Bizlerin de dikkati dağılıyor. Seminerler işlevine uygun bir şekilde uygulanmıyor. Ayrıca bu konuyu liderlik eğitimi olan seminerler çok kısıtlı, az sayıda. Böyle olunca da başvursak bile bize çıkmıyor...(Ö11)“

Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin entelektüel gelişimini ve liderlik yönlerinin gelişimini sağladığını düşünen Ö4'ün görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...Liderlik konulu seminerler düzenleniyor. İnternet ortamından başvurulabiliyor. Bu yönde kendini geliştirmek isteyen öğretmenler bu seminerlere başvurabilir. Ayrıca entelektüel açıdan da öğretmenler bir araya geliyor. Sosyal bir paylaşım oluyor. Entelektüel açıdan gelişim sağlanıyor. Kısacası eğitimler öğretmenlerin liderlik yönünde ve entelektüel olarak gelişimini sağlıyor...(Ö4)“

Entelektüelin anlamı, birçok önemli konuda konuşabilecek düzeyde, belli bir bilgi birikimi ve kültüre sahip kişi olarak söylenebilir. Başka bir tanımı da hayatı iyi takip eden, çalışmalarında bilimselliğe ağırlık veren, birçok konuda bilimsel açıdan uzmanlık kazanmış kişilere denir (TDK Büyük Türkçe Sözlük;2009). Liderlik bir kurum ya da kuruluşun en başında olan kişi değil o kurumda farklılaşan, yaptığı işlerle ön plana çıkan, arkasından diğer insanları çekebilen insanlardır. Liderlik ölçütü bıraktığımız etkidir(Tuna, 2012). Entelektüel gelişim ve liderlik yönlerinin gelişimi bir öğretmen için çok önemlidir. Donanımlı bir öğretmen mesleki açıdan daha verimlidir. Bu yüzden bu konulara, mesleki gelişim programlarında sıklıkla yer verilmelidir. Uzman kişiler tarafından öğretmenler bu konular hakkında geliştirilmelidir.

Öğretmen liderliği, öğretmenin sınıfta ve okulda formal ve informal eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, bağımsız projeler oluşturma, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimlerine destek olma ve güven oluşturma yeterliliğidir. Öğretmen liderliğinde vizyon, yapı, zaman ve beceriler temel koşullardandır. Gerçek lider şu özelliklere sahiptir (Erciyes Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 22 Yıl : 2007/1):

- Uzun dönemle ilgilidir, geleceği görür.
- Yenilik ve değişimi araştırır, risk almayı ve yaratıcılığı teşvik eder.
- Kendisini tüm kadro ile beraber değerlendirir, duyarlı olmaya çalışır.
- Görüşleri, alışkanlıkları, bir durumun belli bir kısmını değil, bütünü vurgular.
- Şimdi ve gelecekte yapacakları konusunda hırslıdır.
- Diğerlerini motive eder, mantık ve motivasyonun gereğine inanır.
- Kalplere hitap etmeyi bilir, iyimser ve umutludur.
- Seçenekleri çoğaltma eğilimindedir ve ortak paydalarda birleşmeyi hedefler.
- Stratejik düşünmeyi teşvik eder ve doğru işler gerçekleştirir.

Mesleki gelişimin amacı, eğitimciler; bütün öğrencilerin, öğrenmenin ve gelişmenin yüksek başarılar sağlamasına yardım etmek için, yetiştirilmeleri ve desteklenmeleridir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve okul topluluğundaki (paydaşların) diğer üyelerin entelektüel ve liderlik kapasitelerini yükseltir ve besler (WestEd. 2000, 2).

Mesleki gelişim faaliyetleri için yeterli zaman ayrılıyor mu sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdeler Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 4.2.8 Mesleki Gelişim Faaliyetleri İçin Yeterli Zaman Ayrılıyor Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:14	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	F	%
Mesleki gelişim faaliyetleri için yeterli zaman ayrılıyor mu?	Evet, yeterli zaman ayrılıyor.	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	18	90
	Hayır, yeterli zaman ayrılmıyor.	Ö3, Ö15	2	10
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.2.8’de görüldüğü gibi mesleki gelişim faaliyetleri için yeterli zaman ayrılıyor mu sorusuna öğretmenlerin %90’ı evet, yeterli zaman ayrılıyor; %10’u hayır, yeterli zaman ayrılmıyor şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Evet, zaman yeterli. Okullar açılmadan 2 hafta, okullar kapandıktan sonra iki hafta, yıl boyunca toplan 1 ay. Zaman açısından iyi bir zaman. Tabi dönem arasında da seminerler oluyor. Katılmak isteyenler onlara da başvurabiliyor. Zaman açısından bir sıkıntı yok bence...(Ö13)“

“...Zaman açısından bir sıkıntı yok. Yıl boyunca en az 1 ay zorunlu seminer görüyoruz. Bu süre bazı yıllarda 5-6 haftaya çıkabiliyor. Zaman iyi güzel de bu zaman iyi değerlendiriliyor mu orda sıkıntı var. Her gün okula gelip boş boş oturup, zaman doldurup evimize gidiyoruz. Mesleki gelişim adına 1 ay boyunca bir şeyler yapmıyoruz...(Ö16)“

Mesleki gelişim faaliyetleri için yeterli zaman ayrılmadığını düşünen Ö15’in düşünceleri şu şekildedir:

“...Hayır, bence zaman kısıtlı, az. Yıl boyunca toplam 1 ay seminer görüyoruz. O da yılın başında ve yılın sonunda olmak üzere 2 kısımda veriliyor. Dönem arasın da da seminer olsa daha iyi olur bence. Zaman yetersiz kalıyor...(Ö15)“

Görüşlerini bildiren öğretmenlerin % 90'ı mesleki gelişim faaliyetleri için yeterince zaman ayrıldığını düşünüyor. Zaman açısından süre yeterli olabilir; fakat zamanın nasıl değerlendirildiği daha önemli. Seminerlerin konu, bilgi, içerik ve uygulama açısından zengin olması gerekir. Eğer bu sağlanırsa zaman yeterli olabilir.

Öğretmenler plan yapmak, materyaller geliştirmek, eylem araştırmaları yürütmek, birbirlerine dönüt vermek, seminer ve konferanslara katılmak gibi konularda zamana ihtiyaçları vardır. Bu tür nitelikli zamanların sağlanması istenilen işbirliğinin geliştirilmesinde çok önemlidir. Bazı okullarda, zümrelerde veya özel takımlarda yer alan öğretmenlere bu tür hazırlıkları için zaman verilir. Bazı okullar ise öğretmenlere zaman kazandırmak için bazı görevleri üstlenebilecek kişileri işe alır veya gönüllülerden yararlanırlar (Corcoran, 1990; akt. Glatthorn, 1997, 12; Hopkins ve Moore, 1993, 200).

4.3 Okul Merkezli Çağdaş Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Yapılma Düzeyi ve Bunların Değerlendirilmesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerin analizinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı aşağıdaki tablolarda yer almaktadır. Tablolardan sonra öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Mesleğinizle ilgili farklı tecrübeler elde etme amacıyla farklı okulları ziyaret eder misiniz, cevabınız evet ise bu ziyaretler ne amaçlıdır sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdeler durumu Tablo 4.3.1'de verilmiştir.

Tablo 4.3.1 Mesleğinizle İlgili Farklı Tecrübeler Elde Etme Amacıyla Farklı Okulları Ziyaret Eder Misiniz Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:15	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Mesleğinizle ilgili farklı tecrübeler elde etme amacıyla farklı okulları ziyaret eder misiniz? Cevabınız evet ise bu ziyaretler ne amaçlıdır?	Evet, ziyaret ederim.	Ö14	1	5
	Hayır, ziyaret etmem	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	19	95
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.3.1’de görüldüğü gibi mesleğinizle ilgili farklı tecrübeler elde etme amacıyla farklı okulları ziyaret eder misiniz sorusuna öğretmenlerin %95’i hayır, ziyaret etmem; %5’i evet, ziyaret ederim şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Hayır ziyaret etmem. Ziyaret etsem de bana bir kazancı olacağını düşünmüyorum...(Ö7)“

“...Hayır, ziyaret etmem. Ziyaret edecek zamanım yok. Okulum tam gün, yoğun çalışıyorum, kendine zaman ayıramıyorum...(Ö18)“

Mesleğimizle ilgili farklı tecrübeler elde etme amacıyla farklı okulları ziyaret eden Ö14 ziyaret amacını aşağıdaki gibi belirtmiştir:

“...Evet, ziyaret ederim. Ben de Balıkesir Üniversitesi’nde yüksek lisans yapıyorum. Sizin gibi öğretmenlerle anket çalışmalarım oldu. O yüzden okulları ziyaretlerde bulundum. Mesleki gelişim açısından diğer okulları ziyaret etmek, öğretmenlere fayda sağlayacaktır...(Ö14)“

Görüşlerini bildiren öğretmenlerin % 90’ı meslekleriyle ilgili farklı tecrübeler elde etme amacıyla farklı okulları ziyaret etmiyor. Bunun sebebinin de ziyaretlerin onlara kazanç sağlamayacağını düşünmektir. Okul ziyaretlerini yararlı bulmuyorlar.

Halbuki okul ziyaretleri mesleki gelişim ve mesleki tecrübe paylaşımı açısından önemlidir. Okul ziyaretleri mesleki açıdan kendini geliştirmek için yapılmalıdır.

Japonya'da öğretmenler için düzenlenen okul ziyaretleri vardır. Öğretmenler farklı okulları ziyaret ederek bu okullardaki uygulamaları gözlerler. Bu okul ziyaretleri farklı bir bölgedeki veya ülkenin başka bir tarafındaki okulu ziyaret etmek şeklinde de olabilir (Hooghart, 2005). öğretmenin diğer okullardaki bazı sınıfları gözlemesi, o okulun öğretmenleri ile yeni öğretim ve öğrenme desenleri hakkında konuşmak için bu okulları ziyaret etmesi ve kendi okuluna bir rapor yazması mesleki gelişimde önemli yer kaplamaktadır (Arani ve Matoba, 2006). Bu da ülkede öğretmenlerin mesleki gelişimi adına katkı sağlamaktadır.

Öğretmenlerin performanslarının nasıl artacağı üzerine George Redfern'ün önerilerinde farklı okulları ziyaret etmek de vardır. Öğretmenlerin başka okullara yapacakları okul ziyaretleri ya da bir danışmanın sınıfa yapacağı bir ziyaret, mesleki açıdan hatalı yapılanların düzeltilmesine, beğenilen çalışmaların alınmasına, etkileşim yoluyla öğrenmeye uygun ortam sağlar. Ziyaretler, öğretmenler arasında güçlü bir etkileşim ortamının doğmasına yol açar. Ziyaret öncesi yapılacak çalışmaların planlanması, ziyaretin amaçlarına ulaşmasını sağlar. Öğretmenlere yönelik olarak yapılacak seminerlerde, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat verilecektir (Fox, W. Ve Schwartz, A.,1965, s.118).

Mesleğinizde uzman olan kişiler ile görüşür müsünüz, cevabınız evet ise ne sıklıkta görüşürsünüz sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdeler durumu Tablo 4.3.2'de verilmiştir.

Tablo 4.3.2 Mesleğinizde Uzman Olan Kişiler ile Görüşür Müsünüz Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:16	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Mesleğinizde uzman olan kişiler ile görüşür müsünüz? Cevabınız evet ise ne sıklıkta görüşürsünüz?	Evet, uzman kişilerle görüşürüm.	Ö14	1	5
	Hayır, uzman kişilerle görüşmem.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	19	95
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.3.2’de görüldüğü gibi mesleğinizde uzman olan kişiler ile görüşür müsünüz sorusuna öğretmenlerin %95’i hayır, uzman kişilerle görüşmem; %5’i evet, uzman kişilerle görüşürüm şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“... Hayır, uzman kişilerle görüşmem, daha doğrusu görüşemiyorum. Görev yaptığımız yer eğitim fakültesine uzak. Uzman kişi bulmak, onunla görüşme yapmak oldukça zor...(Ö16)“

“...Uzman kişi bulmak, ona eğitim hakkında danışmak oldukça zor. Seminerlerde uzman kişiler gelse, onlara sorular sorabiliriz. Üniversiteden mezun olduktan sonra hiçbir uzman kişi ile görüşmedim...(Ö17)“

“...Üniversiteden mezun olalı yıllar oldu. Uzman olarak tanıdığım kişiler sadece üniversitedeki hocalarımdır. Bir çoğunun ben de numarası ya da mail adresi yok. Aklıma bir şey takıldığında danışabileceğim bir uzman tanımıyorum. O yüzden uzman kişilerle görüşme yapamıyorum...(Ö19)“

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece Ö14 uzman kişilerle görüştüğünü belirtti. Ne sıklıkla ve hangi konularda görüşmeler yaptığını aşağıda belirtmiştir:

“...Evet, uzman kişilerle görüşme yapıyorum. Yüksek lisans yaptığım için tez danışmanımla sürekli diyalog halindeyim. Aklıma takılan sorular olduğunda sorabileceğim uzman kişiler olduğu için ben oldukça sık bir şekilde uzman kişilerle mesleğim hakkında görüşmeler yapıyorum..(Ö14)“

Görüşlerini bildiren öğretmenlerin %95 gibi büyük bir kısmı uzman kişilerle hiç görüşmediklerini belirtti. Uzman kişilere danışmak mesleki gelişim faaliyetlerinden biridir. Eğitim hakkındaki soruları veya sınıf içinde yaşadığı problemleri sorabilecek uzman kişilere ulaşamayan öğretmenler mesleki açıdan kendilerini iyi bir şekilde geliştirememektedir. Lisans eğitimden mezun olduktan sonra, mesleki gelişim ile uzman kişiler yardımıyla sürekli ilerlemelidir.

Mesleki gelişimin odağı, öğretmenden öğrenciye, okul çevresinden okula, parçalı bireysel planlardan uzun dönemli kapsamlı planlara değişime geçmelidir. Uzmanlar tarafından okul dışında verilen yetiştirmeden okul temeli odak noktası alınmalı, sınıftaki öğrenme faaliyetlerinin içine yerleştirilmeli ve içerik odaklı bilgi ve becerilere geçmelidir (Hutchens, 1998; akt. Kent, 2004).

Meslektaşlarınızla mesleğinize ilişkin olarak ne sıklıkla konuşup sohbet edersiniz, bu sohbetlerin size yararı oluyor mu sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdelik durumları Tablo 4.3.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3.3 Meslektaşlarınızla Mesleğinize İlişkin Olarak Ne Sıklıkla Konuşup Sohbet Edersiniz Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:17	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Meslektaşlarınızla mesleğinize ilişkin olarak ne sıklıkla konuşup sohbet edersiniz? Bu sohbetlerin size yararı oluyor mu?	Sürekli sohbet ederim.	Ö14	1	5
	Sıklıkla sohbet ederim.	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, , Ö15, Ö16, Ö18	12	60
	Arada sırada sohbet ederim.	Ö2, Ö9, Ö10, Ö13, Ö17,	5	25
	Az sohbet ederim.	Ö19, Ö20	2	10
	Hiç sohbet etmem.	-	0	0
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.3.3’de görüldüğü gibi meslektaşlarınızla mesleğinize ilişkin olarak ne sıklıkla konuşup sohbet edersiniz sorusuna öğretmenlerin % 5’i sürekli sohbet ederim; % 60’ı sıklıkla sohbet ederim; % 25’i arada sırada sohbet ederim; % 10’u az sohbet ederim diyerek görüş bildirip cevap verirken hiçbir öğretmen hiç sohbet etmem dememiştir.

Öğretmenlerden Ö14 meslektaşları ile mesleğine ilişkin konularda sürekli sohbet ettiğini belirtmiştir. Ö14 kodlu öğretmenin bu konuya ilişkin dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Meslektaşlarımla mesleğime ilişkin sohbetleri sürekli yaparım. Çünkü eşim de öğretmen ve aynı okulda görev yapıyoruz. Okulda diğer öğretmen arkadaşlarımla, evde eşimle sürekli okul, eğitim ve öğretmenlik üzerine sohbetlerde bulunuyoruz. Bu sohbetlerin tabi ki çok yararı var. Öğrencilerimiz aynı, sorunlarımız aynı. Sorunları beraber çözüm getiriyoruz. Bazen çözümü bile beraber uyguluyoruz. Bu da bizi mesleki açıdan ilerletiyor. Meslek bilgimiz ve tecrübelerimiz artıyor...(Ö14)“

Öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, , Ö15, Ö16, Ö18 meslektaşları ile mesleğine ilişkin konularda sıklıkla sohbet ettiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Tüm gün okuldayız. Derse girdiğimizde ders eğitimle ilgili sıkıntılar yaşadığımızda ya da genel olarak mesleğimiz hakkında tenefüslerde bile konuşuruz. Yani sıklıkla mesleğimize ilişkin konularda sohbet ederiz. Bu sohbetlerin bize çok yararı dokunuyor...(Ö4)“

“...Okul dışında bile öğretmen arkadaşlarımızla bir araya geldiğimizde okuldan, öğrencilerden, eğitimden bahsediyoruz. Birbirlerimizin bilgilerinden yararlanıyoruz. Bu şekilde herkesin mesleğine karşı bilgileri artıyor, bu sohbetlerin yararı oluyor..(Ö11)“

Öğretmenlerden Ö2, Ö9, Ö10, Ö13, Ö17 meslektaşları ile mesleğine ilişkin konularda ara sıra sohbet ettiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Mesleğimizle ilgili bir sorunumuz olduğunda birbirlerimizle konuşur, çözüm yolu ararız. Bu nedenden mesleğimiz ara sıra sohbet ettiğimizi söyleyebilirim...(Ö13)“

“...Öğrencilerimiz, okulumuz kısacası mesleğimiz hakkında arkadaşlarla konuşuruz. Bir derdimiz olduğunda paylaşıyoruz. Çözümler bulmaya çalışırız. Hükümetin oluşturduğu öğretmenlere gelen yeni uygulamaları birbirimize anlatıyoruz. Ama bu sohbetler devamlı olmuyor. Arada sırada mesleğimizle ilgili konuşuyoruz diyebilirim...(Ö17)“

Öğretmenlerden Ö19 ve Ö20 meslektaşları ile mesleğine ilişkin konularda az sohbet ettiklerini belirtmiştir. Ö19'un bu konudaki ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Tüm gün okuldayız. Okulda yoğun çalışıyoruz. Öğretmenler, öğrenciler, dersler...İnsan sıkılıyor bir süreden sonra. Okul dışında da öğretmen arkadaşlarla sohbet ettiğimizde mesleğimizden az bahsetmek istiyorum. Tüm gün sıkıldığım için arkadaş ortamındaki sohbetlerim farklı konularda oluyor. Mesleğimizle ilgili

konuşmalarımız az oluyor yani. Bu sohbetlerin yararı var tabi ama ben az konuşuyorum...(Ö19)“

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla mesleklerine ilişkin konularda sohbet etmeleri meslekleri için fayda sağlamaktadır. Öğrenme sohbeti, öğretmenlerin sınıf uygulamalarına yansımalar yapmalarını destekleyen sistematik ve planlı bir yaklaşımdır. Sonuç olarak öğretmen yeni bilgiler edinir ve bunları öğretimini geliştirme amacıyla kullanır. İngiltere’de Genel Öğretmenlik Konseyi’nin 2004 yılında yaptığı bir araştırmada 4000 den fazla öğretmen en etkili dersleri için gerekli ilhamı meslektaşları ile gerçekleştirdikleri sohbetlerden aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %97’si meslektaşları ile profesyonel deneyimlerini ve bilgilerini paylaştıkları sohbetlere katıldıklarını belirtmişlerdir (GTC, 2008). Buradan hareketle öğretmenlerin meslektaşları ile sohbet etmelerinin ve buna ilişkin ortamın, işbirliğinin okul ortamında öğretmenlere sağlanması önem arz etmektedir.

Mesleğiniz ile ilgili tasarladığınız ve/veya uyguladığınız veya katılımcı olduğunuz bir proje oldu mu sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdelik durumları Tablo 4.3.4’de verilmiştir.

Tablo 4.3.4 Mesleğiniz ile İlgili Tasarladığınız ve/veya Uyguladığınız veya Katılımcı Olduğunuz Bir Proje Oldu Mu Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:18	Görüşler	İfade Öğretmenler	Eden f	%
Mesleğiniz ile ilgili tasarladığınız ve/veya uyguladığınız veya katılımcı olduğunuz bir proje oldu mu?	Evet, oldu.	Ö3, Ö14	2	10
	Hayır, olmadı.	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	18	90
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.3.4’de görüldüğü gibi mesleğiniz ile ilgili tasarladığınız ve/veya uyguladığınız veya katılımcı olduğunuz bir proje oldu mu sorusuna öğretmenlerin %90’ı hayır, olmadı; % 10’u evet, oldu şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“... Hayır, hiçbir proje tasarlamadım, uygulamadım, katılımcı olmadım. Olmak isterdim. Bir proje yapmak isterdim fakat proje tasarlamak, uygulamak için çok zamana ihtiyaç var...(Ö7)”

Proje tasarlamadığı; fakat projeye uygulayıcı olarak katıldıklarını belirten Ö3 ve Ö14’ün ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Proje tasarlamadım fakat uygulayıcı olarak katıldığım proje oldu. Doğuda görev yaparken kızlar okula projesinde uygulayıcı olarak katıldım. Okula gitmeyen kızları okula kazandırmak için köy köy gezdim. Ailelerini ikna etmek için günlerce dil döktüm. Bir öğrenci bile kazandırsak bizim için büyük bir başarıydı. Böyle bir projede uygulayıcı olarak görev almak güzel bir duygu...(Ö3)”

“.. Diyarbakır’da görev yaparken emniyetin düzenlediği liseli kızlar adlı projede katılımcı olarak görev aldım. Liseli kızlara Diyarbakır’da yurt açıldı. Okullarında geri kalmaları diye bu yurtlarda kaldılar. Ben de bu yurtlarda öğrenci kızlara öğretmenlik yaptım. Güzel bir projeydi...(Ö14)”

Mesleğimiz ile ilgili proje tasarlamak veya uygulamak mesleki gelişim açısından öğretmeni ilerletir. Mesleki gelişimini, bilgi gelişimini artırır. Devlet de öğretmenlerin proje tasarlamasına ve uygulamasına destek vermelidir.

Zeki Demirkol (2008) tarafından yazılan “ İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkıları“ adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim müfettişlerinin okul gelişimine katkı sağlayacak projeler hazırlamalarına rehberlik etmelerinde 25 ve alt yaştaki öğretmenlere daha fazla rehberlik yaptıkları 31-35 yaş arasındaki öğretmenlere en az düzeyde rehberlik yaptıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca göreve yeni başlamış öğretmenlerin okul gelişimine katkı sağlayacak projelerin üretilmesinde üst yaş grubundaki öğretmenlere oranla daha istekli ve idealist oldukları düşünülebilir sonucuna varılmıştır.

Tecrübesiz meslektaşlarınıza mesleki konularda katkı sağlıyor musunuz, cevabınız evet ise bu katkıların nasıl olduğunu açıklar mısınız sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdelik durumları Tablo 4.3.5’de verilmiştir.

Tablo 4.3.5 Tecrübesiz Meslektaşlarınıza Mesleki Konularda Katkı Sağlıyor Musunuz Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:19	Görüşler	İfade	Eden	f	%
Tecrübesiz meslektaşlarınıza mesleki konularda katkı sağlıyor musunuz? Cevabınız evet ise bu katkıların nasıl olduğunu açıklar mısınız?	Evet, katkı sağlıyorum.	Ö3, Ö5, Ö6, Ö11, Ö14, Ö19,		6	30
	Hayır, katkı sağlamadım.	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20		14	70
	TOPLAM			20	100

Tablo-4.3.5’de görüldüğü gibi tecrübesiz meslektaşlarınıza mesleki konularda katkı sağlıyor musunuz, cevabınız evet ise bu katkıların nasıl olduğunu açıklar mısınız sorusuna öğretmenlerin %30’u evet, katkı sağlıyorum; % 70’i hayır, katkı sağlamadım şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Tecrübesiz meslektaşlarımla karşılaşıyorum ama onlar bana bir şey sormuyor. Sormadan da şunu yap, bunu yapma diyemiyorum yanlış anlaşılacak için. Bu yüzden tecrübesiz meslektaşlarıma mesleki konularda katkı sağlamıyorum...(Ö4)“

“...Okulumuzda tecrübesiz öğretmen arkadaşım yok. Malum batıda çalışıyoruz, buralarda görev yapanlar en az 7-8 yıllık öğretmenler. O yüzden tecrübesiz meslektaşlarıma yardımcı olamıyorum. Yardımcı olmak isterdim, seve seve yapardım...(Ö8)“

“...Ben de daha tecrübesiz bir öğretmenim. 2 yıl oldu göreve başlayalı. O yüzden tecrübem kısıtlı. Benden daha tecrübesiz bir öğretmen arkadaşla karşılaşmadım

henüz. Ama ilerleyen yıllarda tecrübelerim arttıkça, tecrübesiz meslektaşlarıma mesleki konularda katkı sağlamak isterim...(Ö13)“

Tecrübesiz meslektaşlarına mesleki konularda katkı sağlayan Ö5’in görüşleri aşağıdaki gibidir:

“... Dönem dönem tecrübesiz meslektaşlarımla ile beraber çalışıyoruz. Onlara tecrübelerimle mesleki katkılarda bulunuyorum. Bu hem benim hoşuma gidiyor, hem de karşımdakinin yararına oluyor. Öğretmenler birbirlerine her konuda yardım etmeli. Birbirlerine mesleki katkılarda bulunmalı. Bu katkılar farklı şekilde olabilir. Örneğin ben tecrübesiz arkadaşşıma okulun durumu, okulun öğrencileri hakkında bilgi veririm. İdarecileri anlatırım. Aklına bir şey takılsa elimden geldiğince yardımcı olmaya çalışırım...(Ö11)“

Tecrübeli öğretmenlerin tecrübesiz meslektaşlarına mesleki konularda katkı sağlamaları gerekir. Bilgiler paylaştıkça çoğalır. Mesleki gelişim ve ilerleme açısında mesleki tecrübeler başvurmak iyi bir yoldur. Tecrübesiz öğretmenlerin bunu kullanması gerekir.

Öğretmenlerin birbirlerine mesleki anlamda yardım ettikleri mentorluk ve koçluk uygulamaları vardır. ABD’de uygulanan mentorluk ilişkisi genellikle şu destekleyici faaliyetler çerçevesinde örgütlenmiştir (Alderman ve Milne, 1998; Gratch, 1998; Hawkey, 1998): a) Gözlem (birbirlerinin sınıflarını ziyaret etme, b) gösterme (koçluk), c) görüşme (geri bildirim), ve d) ortak hazırlanma. Araştırmalar etkili mentorluğun kişiler arası ilişkilere temellendirildiğini göstermektedir. Fideler ve Haselkorn’un şehirde yeni öğretmenlerin işe alınması üzerine yaptıkları araştırmada, mentorluğun yeni öğretmenler üzerinde; öğretmenlerin mesleği sürdürmelerinde artış, tutumlarında iyileşme, yetkinlik ve kontrolde artış hissi ve daha fazla öğretim stratejisinin gösterilmesi gibi çarpıcı değişimler meydana getirdiğini ortaya koymuştur. Mentorluğa ve diğer destek sistemlerine katılımı gerektiren okul bölgelerinde çalışan öğretmenlere yönelik bulgular, milli standartlara oranla mentorluğa ve diğer destek sistemlerine katılan öğretmenlerin daha az yıprandıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde araştırmalar mentorluğun yalnızca yeni öğretmenleri değil deneyimli ve kıdemi öğretmenleri de olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. PREL Stan Koki eğitim

laboratuvarı, deneyimli öğretmenler için verilen mentorluk rollerinin öğretmenlerin kariyer basamaklarında yeni bir pozisyon meydana getirdiğini ve bunun eğitimin profesyonelleşmesine de katkı sağladığını bulmuşlardır (akt. İlğan, 2012).

Mentorluk yeni öğretmenin stajyerlik sürecinin bir kısmıdır. Mentor olarak isimlendirilen deneyimli meslektaş desteği ile stajyerlik programlarının niteliğini yükseltmek amaçlanmaktadır. Yeni öğretmenin mesleki uygulamalarını geliştirmek için, iyi mentorların çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Hudson ve Beutel, 2007). Bunun için, mentorların sağladığı desteğin sürekli ve yeni öğretmenin ihtiyaçlarına uygun olması gerektiği belirtilmektedir (Wong, Sterling ve Rowland 2005).

Araştırmalar, mentorluk ilişkisinin aday öğretmenlerin mesleğin koşullarına uyum sağlamada üstünlük getirdiğini ortaya koymuştur. Günümüzde ulus, eyalet ve yerel düzeyde aktörlerin hem deneyimli hem de mesleğe giriş düzeyindeki öğretmenlerde mentorluk ilişkisini desteklemeye yönelik çabaları mevcuttur. Bu destekleyici çabalar içinde literatür, giriş düzeyindeki öğretmenlerin K-12 (lise düzeyi), son zamanlarda artan sınıflarda karşılaştıkları meydan okumalarla baş edebilmeleri için daha iyi hazırlanabileceklerini belirtmektedir (Smith, 2002, 47).

Denetim amaçlı (müfettiş, idareci gibi) olmamak kaydıyla diğer öğretmenler veya bir uzman tarafından sınıfta gözlemlenmiş mi, bu gözlemin amacı ne idi sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdeler Tablo 4.3.6’da verilmiştir.

Tablo 4.3.6 Denetim Amaçlı (müfettiş, idareci gibi) Olmamak Kaydıyla Diğer Öğretmenler veya Bir Uzman Tarafından Sınıfta Gözlemlenmiş Mi Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:20	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	F	%
Denetim amaçlı (müfettiş, idareci gibi) olmamak kaydıyla diğer öğretmenler veya bir uzman tarafından sınıfta gözlemlenmiş mi? Bu gözlemin amacı ne idi?	Evet, sınıfta gözlemlendim.	Ö14, Ö19,	2	10
	Hayır, sınıfta gözlemlenmedim.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	18	90
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.3.6’da görüldüğü gibi denetim amaçlı (müfettiş, idareci gibi) olmamak kaydıyla diğer öğretmenler veya bir uzman tarafından sınıfta gözlemlenmiş mi, cevabını evet ise bu gözlemin amacı ne idi sorusuna öğretmenlerin %90’ı hayır, gözlemlenmedim; % 10’u evet, gözlemlendim şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“... Hayır, sınıfta denetim amacı olmadan gözlemlenmedim. Böyle bir şeye ihtiyaç duymadım. Hatalarım eksiklerim olabilir tabii. Ama başkası beni izlerken ben kendimi rahat hissetmiyorum. Böyle olunca da hatalar, eksikler artıyor. Hiçbir meslektaşım beni gözlemlemesini istemedim...(Ö1)“

“...Hayır, denetim amacı olmadan hiç gözlenmedim. Üniversiteden mezun olmadan önce, staj yaptığım okulda üniversitedeki hocam tarafından gözlemlendim. Ama göreve başladıktan sonra ne öğretmen arkadaşım ne de uzman bir kişi tarafından gözlemlenmedim...(Ö12)“

Ders sırasında denetim amacı olmadan diğer öğretmen arkadaşları tarafından gözlemlendiğini belirten Ö14 ve Ö19’un görüşleri aşağıdaki verilmiştir:

“...Evet, bir öğretmen arkadaşım beni ders sırasında gözlemledi. Ders anlatırken, sürekli ‘şey’ dediğimi hissediyordum ama kendimi durduramıyordum. Bunu yenmek için kendim baya çabaladım Türkçe öğretmeni arkadaşımı dersime davet ettim. Beni gözlemlemesi için. Diksiyon bozukluklarımı, ‘şey’ kelimesini ne sıklıkla kullanıp kullanmadığımı bana söylemesi için dersime davet ettim. Bana önerileri oldu. Çok faydalı oldu...(Ö14)“

“...Ben beden eğitimi öğretmeniyim. Bir öğretmen arkadaşım beni ders sırasında, bahçede gözlemledi. Amacı tecrübe edinmekti. Öğretmen arkadaşım mesleğe yeni başlamıştı. Aklında sorular vardı. Gel dersimi izle dedim. Çok faydası olduğunu söyledi. Benim için de iyi oldu. Benim ders işleyişim hakkında birkaç tavsiyesi oldu. Benim için de arkadaşım için de iyi bir deneyim oldu...(Ö19)“

Denetim amaçlı olmamak kaydıyla bir uzman veya bir başka meslektaşın öğretmenleri gözlemesinin öğretmenlerin eksiklerini görmeleri açısından çok faydalı olacaktır. Kişinin mesleki gelişimine katkı sağlar. Sıkıntıları, ders içindeki eğitim faaliyeti sırasındaki öğretmene bağlı sorunları ortaya koyar. Düzenli olarak öğretmenler ders içinde gözlemlenmelidir.

Peterson (1995) meslektaş denetimini, öğretmen performansının bir meslektaş veya akran tarafından değerlendirildiği bir süreç veya sistem olarak tanımlamıştır. Meslektaş denetimi sürecinin anahtar unsuru hem denetleyenin hem de denetlenenin (farklı okullardan veya çalışma mekânlarından olmaları) öğretim yapılan alanda ve öğretim sanatında benzer bilgi ve tecrübeye sahip olmalarıdır. Böylece eğitim performansının iyileştirilmesi amacıyla sağlanan yapısal geri bildirim yöntemi nesnel olacaktır. Formal bir meslektaş denetimi programı eğitimcilerle tanı koymak, ölçmek ve iyi öğretimi desteklemek amacıyla araçlar sunmanın yanında performansları standartların altında olan öğretmenlerin işten çıkarılması gibi önemli kararların verilmesine de katkı sağlar (Kerchner, Koppich ve Weeres, 1998; akt. İlğan A., 2012).

Meslektaş denetimi programı, öğretmenin mesleki gelişimiyle de ilgilenmektedir (Haefele, 1993). Formatif değerlendirme süreci, öğretmende iyileştirici düzeltmenin uygulanması amacıyla; meslektaş gözlemine, mentorluğu, öğretmenin güçlü ve zayıf taraflarını kesin olarak belirlenmesini içerir. Lieberman (1998)'e göre meslektaş denetiminin üç genel amacı vardır. Bunlar: 1) Mesleklerinin ilk yılında olan öğretmenlerin sözleşmelerinin yenilenmesini gözeterek somut ve nesnel veri sağlama sürecidir. 2) Kıdemli öğretmenlerin performanslarını gözetmek suretiyle onlar hakkında bilgi sağlar. 3) Meslektaş denetimi süreci, olumsuz uygulamalar veya cezalandırıcı ölçümler dışarıda bırakılmak suretiyle, yardım ve mentorluk için ihtiyaçları tanımlayabilir (akt. Kumrow ve Dahlen, 2002).

Araştırmacılar meslektaş denetimi sürecine yönelik öğretmen tutumlarının olumlu olduğunu ve süreci desteklediklerini fakat bunun devamının ve kabul edilebilirliğinin sağlanabilmesi için okul çevresi ve öğretmen sendikalarının sürecin tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasında öğretmen katılımını sağlamalarının önemli olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin meslektaş denetim süreci ve sürecin değerlendirilme yöntemleri hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için okul

çevresinin geliştirilmesi ve eğitim programlarının planlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir (Kumrow ve Dahlen, 2002).

Öğretmenler bir meslektaş ile çalışmak için seçilebilirler. Meslektaş koçluğu kalite meslektaşlığı gibi sosyal diyalog üzerine değil, profesyonellik üzerine temellendirilmiştir. Bu, sınıf gözlemlerine katılmayı veya öğrencilerin örnek çalışmalarına beraber bakmayı içerebilir. Koçluk faaliyetleri, sınıf kurgusunda veya sınıfın dışında da meydana gelebilir. Meslektaş koçluğu; arkadaşça, rekabet içermeyen ve iki öğretmenin bireysel uygulamalarını iyileştirmeyi amaçladıkları bir temele dayanmaktadır (Howard, 2005, 59).

Meslektaş koçluğunun üç temel çeşidi vardır. Bunlar (Howard, 2005, 60):

- 1. Ayna tutma:** Koç, basit olarak öğretmenin talep ettiği bütün verileri kaydeder. Bunda ne verinin analizi ne de yorumlanması sözkonusudur.
- 2. İşbirliği:** Koç, öğretmen ile ortak bir plan yapar veya basit biçimde sınıf gözlemleri boyunca istenen verileri toplar, ardında da gözlediği öğretmenle beraber topladığı verileri işbirliği içinde analiz eder.
- 3. Uzman:** Öğretmenin özel bir strateji veya beceride uzmanlığını geliştirmek amacıyla bir koç'u süreç için davet etmesidir. Bu süreçte, uzman koç kendisini davet eden öğretmene önerilerde bulunur, verilerini analiz eder ve ona geri bildirimde bulunur.

Siz herhangi bir meslektaşınızı ders sırasında gözlediniz mi, bu gözlemin amacı ne idi sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdeler durumu Tablo 4.3.7'de verilmiştir.

Tablo 4.3.7 Herhangi Bir Meslektaşınızı Ders Sırasında Gözlediniz Mi Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:21	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Siz herhangi bir meslektaşınızı ders sırasında gözlediniz mi? Bu gözlemin amacı ne idi?	Evet, sınıfta gözlemlerdim.	Ö19,	1	5
	Hayır, sınıfta gözlemlermedim.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	19	95
	TOPLAM		20	100

Tablo-21’de görüldüğü gibi herhangi bir meslektaşınızı ders sırasında gözlediniz mi cevabınız evet ise bu gözlemin amacı ne idi sorusuna öğretmenlerin %95’i hayır, gözlemlermedim; % 5’i evet, gözlemlerdim şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Hiçbir öğretmen arkadaşım dersini gözlemlermemi istemedi. Böyle bir talep olmayınca ben de hiçbir arkadaşımın dersini gözlemlermedim...(Ö3)”

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece Ö19 meslektaşını ders sırasında gözlemlediğini belirtti. Özleminin amacı ve açıklamaları aşağıda verilmiştir:

“...Beni gözlemlerleyen tecrübesiz meslektaşımın dersini gözlemlerdim. Bana sorduğu birkaç soru vardı. Açıklamalarım doğrultusunda ders işlemeye başlamış. Bir de benim gözlemlermemi istedi. Aynı branştan olduğum beden eğitimi öğretmeni arkadaşımı bahçede ders yaparken izledim, gözlemlerdim. Eksiklerini artılarını ders bitiminde konuştuk. İkimiz için de faydalı bir deneyim oldu...(Ö19)”

Öğretmenlerin birbirini sınıf içinde gözlemlermesi mesleki gelişim açısından büyük önem taşımaktadır. Hatalarını kendi göremeyen öğretmenlere meslektaşları ayna olmaktadır. Kendi hatalarını meslektaşlarında izlemek de öğretmenleri ilerletir.

Dersinizi video kaydına alıp izlediniz mi, cevabınız evet ise sebebi nedir, size yararı oldu mu sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdelik durumları Tablo 4.3.8’de verilmiştir.

Tablo 4.3.8 Dersinizi Video Kaydına Alıp İzlediniz Mi Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:22	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Dersinizi video kaydına alıp izlediniz mi? Evet ise sebebi nedir? Size yararı oldu mu?	Evet, video kaydına alıp izledim.	Ö10,	1	5
	Hayır, video kaydına alıp izlemedim.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	19	95
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.3.8’de görüldüğü gibi dersinizi video kaydına alıp izlediniz mi, evet ise sebebi nedir, size yararı oldu mu sorusuna öğretmenlerin %95’i hayır, video kaydına alıp izlemedim; % 5’i evet, video kaydına alıp izledim şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“... Böyle bir şeye ihtiyaç duymadım. O yüzden dersimi videoya alıp izlemedim. Eğer ders sırasında dersimi videoya kaydetseydim rahat olamazdım. Bu da gerçekçi sonuçları doğurmazdı...(Ö18)“

Dersini video kaydına alıp izleyen Ö10’ un görüşleri aşağıda verilmiştir:

“... Göreve başladıktan sonra üniversitedeki matematik hocam benden rica etti. Kesirler konusu sınıfında anlatıp videoya çeker misin diye. TÜBİTAK’tan proje almış. Böyle videolara ihtiyacı varmış. Ben de hocamı kırmayıp, sınıfımda kesirler konusu işledim ve videoya aldım. Videoyu izleyince hatalarımı anladım. Her şey gayet yolunda gibiydi konuyu anlatırken fakat atladığım noktalar varmış. Videomu izleyince fark ettim.

Videomu hocama gönderdim. Ama iyi ki de böyle bir video çektim. Yararını gördüm. Kendi hatalarımı gördüm...(Ö10)“

Görüşlerini bildiren öğretmenlerin %95 gibi büyük bir kısmı dersini videoya almadığını, izlemediğini belirtti. Ders sırasında yapılan birçok hatayı kişi kendisi göremez. Videoya alıp kendi dersini izlediğinde, öz değerlendirme daha kolay, daha somut olur. Bu yüzden öğretmenler kendi derslerini videoya alıp izlemesi, öz değerlendirmesini yapması mesleki gelişim açısından katkı sunacaktır.

Meslektaş koçluğu her iki öğretmenin öğretim stillerine uyacak biçimde değiştirilmeli veya geliştirilmelidir. Öğretmenler koç ile birlikte derslerini daha iyi görebilmek için sıklıkla derslerini videoya kaydederler. Video kaydının kullanılmasının, öğretmenin kaydettiği ilerlemenin belgelenmesini sağlamak gibi bir yararı da vardır (Howard, 2005, 60).

Başka meslektaşlarınızın ders videolarını izler misiniz, cevabınız evet ise sebebi nedir, size yararı oldu mu sorusuna verilen cevapların sayısal verileri ve yüzdelik durumları Tablo 4.3.9’da verilmiştir.

Tablo 4.3.9 Başka Meslektaşlarınızın Ders Videolarını İzler Misiniz Sorusuna Verilen Görüşlerin Nicel Durumu

Soru:23	Görüşler	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Başka meslektaşlarınızın ders videolarını izler misiniz? Evet ise sebebi nedir? Size yararı oldu mu?	Evet, başka meslektaşlarımdan ders videolarını izlerim.	Ö10, Ö14, Ö15, Ö19	4	20
	Hayır, başka meslektaşlarımdan ders videolarını izlemem.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13 Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	16	80
	TOPLAM		20	100

Tablo-4.3.9’da görüldüğü gibi başka meslektaşlarımızın ders videolarını izler misiniz, cevabınız evet ise sebebi nedir, size yararı oldu mu sorusuna öğretmenlerin %80’i hayır, başka meslektaşlarımızın ders videolarını izlemem; % 20’si evet, başka meslektaşlarımızın ders videolarını izlerim şeklinde görüş belirterek cevap vermişlerdir.

Bu doğrultuda görüş belirten bazı öğretmenlerden dikkat çekici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...Hayır, başka ders video izlemedim. İzlemememin aslında net bir sebebi yok. İhtiyaç duymadım diyebilirim. Ya da takıldığım bir konu olsa, izlerdim diyebilirim...(Ö9)“

“...Hayır, başka meslektaşlarımızın ders videolarını izlemem, daha doğrusu izlemedim. Çünkü her öğretmenin ders anlatım tarzı farklıdır. Her sınıf, her öğrenci farklıdır. Bu yüzden izlediğiniz video sizin tarzınıza, sizin öğrencilerinize uymayacağı için izlemenin bir faydası olacağını düşünmüyorum. O yüzden başka ders videolarını izlemem...(Ö20)“

Başka meslektaşlarımızın videolarını izleyen Ö10, Ö14, Ö15 ve Ö19’un görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...Evet, başka meslektaşlarımızın ders videolarını izlerim. Hatta beğendiklerimi öğrencilerime de izletirim. Bazen izlediğim videolardan farklı metodlar öğreniyorum. Bilgi eksikliklerimi tamamlıyorum. Çok faydalı oluyor benim için...(Ö14)“

“...Evet, başka meslektaşlarımızın videolarını izlerim. Bir arkadaşım, aynı zamanda branşlarımız da bir, videolar hazırlamış. Onları izliyorum, öğrencilerime izletiyorum. Çok faydası oluyor benim için...(Ö19)“

Görüşlerini bildiren öğretmenlerin % 85’i başka meslektaşlarımızın ders videolarını izlemediğini belirtti. Farklı kişilerin ders videolarını izlemek, mesleki gelişim açısından ilerleme sağlamaktadır. Farklı ders öğretim yöntemlerini fark etmeyi kolaylaştırır.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçları şu şekilde betimlemek mümkündür:

- Görüşme yapılan öğretmenlerden %80'i mesleki gelişim çalışmalarının sürekli olmasını istiyor. Belirli aralıklar ile düzenli bir şekilde yapılmasının uygun olacağını savunuyor.
- Öğretmenlerden %90'ı mesleki gelişim adına yeterli maddi kaynak veya kaynak kişi sağlanmadığını düşünüyor. MEB tarafından bu sorunun giderilmesi gerektiği düşünülüyor.
- Öğretmenlerin %90'ı, mesleki gelişim eğitimi planlama faaliyetlerine öğretmenlerin katılması gerektiğini düşünüyor. Bu şekilde mesleki gelişim eğitimlerinin daha verimli olacağını düşünüyor.
- Görüşme yapılan öğretmenlerin %65'i öğretmen kurul toplantılarının; bilgilerin paylaşımı, işbirlikçi çalışma ve mesleki gelişim açısından yararlı olduğunu düşünüyor.
- Öğretmenlerin %70'i zümre öğretmenler kurulu toplantılarının mesleki gelişime katkısı olduğunu düşünüyor. Bu toplantıların kağıt üzerinde kalmaması ve uygulamaya dökülmesi gerektiğini belirtiyor.
- Öğretmenlerin %70'i mesleki gelişim seminerlerinde öğrendikleri bilgileri günlük öğretim işlerinde uygulayamadıklarını belirtiyor. Seminerdeki bilgilerin tüm okulların şartlarına uymadığını, bu yüzden günlük öğretim işlerinde uygulayamadıklarını belirtiyor.

- Görüşme yapılan öğretmenlerin %70'i öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinden eşit bir şekilde yararlanamadığını düşünüyor.
- Öğretmenlerin %90'ı uzaktan eğitim ile yapılan mesleki gelişim seminerlerinin yararlı olmadığını düşünüyor. Uzaktan eğitimde karşılıklı bir etkileşim olmadığı için dikkat eksikli olduğunu belirtiyorlar.
- Öğretmenlerin % 90'ı mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken öğretmenlerin ihtiyaçlarının ve görev yaptıkları okulun ihtiyaçlarının gözlemlendiğini düşünüyor. İhtiyaç belirleme çalışmalarının yapılmadığını belirtiyor.
- Görüşme yapılan öğretmenlerin %85'i hizmet içi eğitim tamamlandıktan sonra aldıkları eğitimin değerlendirilmesinin uygun bir şekilde yapılmadığını düşünüyor.
- Öğretmenlerden %85'i hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin entelektüel gelişimin ve liderlik yönlerinin gelişimini sağlamadığını düşünüyor.
- Öğretmenlerin % 95'i mesleklerini geliştirmek için farklı okulları ziyaret etmedikleri ve mesleğinde uzman olan kişilerle görüşmediğini belirtiyor.
- Görüşme yapılan öğretmenlerin %80'i başka meslektaşlarının ders videolarını izlemediğini söylüyor.
- Öğretmenlerden % 95'i derslerini video kaydına alıp izlemediklerini belirtiyor. Bu uygulamanın yararlı olmadığını düşündüklerini vurguluyorlar.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki bulgular saptanabilir:

- Öğretmenlere yapılan mesleki gelişim programları tatil bölgeleri dışındaki bölgelerde de düzenlenmelidir. Tatil bölgelerinde düzenlenen programlarda ise katılımcı öğretmenlerin eğitim programına aksatmadan devam etmeleri sağlanmalıdır.

- Etkili mesleki gelişim programlarının öncelikle okul temelli olması, öğretim ve öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili konulara odaklanması ve sürekli olması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenler, öğrenmeye ihtiyaç duydukları konuların tanımlanması sürecine dahil edilmelidir (IALEI, 2008).
- Öğretmenlere düzenlenecek olan mesleki gelişim programlarının niteliği eğitim öğretim mekanları, katılımcıların konaklama imkanları, eğitim programının süresi, eğitim öğretim materyalleri, eğitimi veren öğretim elemanlarının uzmanlığı, eğitim konusunun içeriği, öğretim yöntem ve teknikleri, programın sonunda yapılan değerlendirme açısından daha yeterli bir seviyeye getirilmelidir.
- MEB tarafından, öğretmenlere öncelikli mesleki gelişim ihtiyaçları bilimsel araştırma yöntemleri ile düzenli aralıklarla belirlenmeli, bu ihtiyaçlar doğrultusunda her yıl mesleki gelişim ihtiyacı hisseden öğretmenlerin, ihtiyaç duydukları konularda eğitim alabilecekleri çok merkezli ve bölgesel modele dayalı mesleki gelişim imkanları öğretmenlere sunulmalıdır.
- Ülke genelinde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının daha fazla sayıda öğretmeni kapsamaması ve daha etkili olabilmesi için MEB tarafından;
 - Bölgesel düzeyde,
 - Çok merkezli anlayışla, öğretmenlere birden fazla konuda mesleki gelişim konuları seçeneği sunularak,
 - Üniversitelerin eğitim fakülteleri ile işbirliği yapılarak,
 - İnteraktif eğitim teknolojilerinden yararlanılarak, mesleki gelişim programları planlanmalı ve uygulamaya geçilmelidir.
- Öğretmenler mesleki gelişim programına alınmadan önce mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespiti aşamasında; mezun oldukları hizmet öncesi kurumlara, çalıştıkları okul türlerine, kıdem durumlarına göre belirlenerek, farklı öğretmen profillerine ve ihtiyaçlarına yönelik aynı statüdeki ve aynı profildeki öğretmenlerin bir arada alabileceği programlar ayrıntılı olarak planlanmalıdır.

Bu planlama mesleki gelişim programlarında öğretmenlerin seviye ve ihtiyaç farklılığından kaynaklanan olumsuzlukları ortadan kaldırılabılır.

- Mesleki gelişim programları tüm öğretmenlere hemen hemen aynı içeriği sunmaktadır. Oysa yerel, bölgesel ve ulusal düzeydeki beklentileri karşılamak için bakanlık yetkilileri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin birlikte çalışarak her öğretmenin ihtiyacına uygun olarak mesleki gelişim programlarını geliştirmeleri gerekmektedir.
- Mesleki gelişim programlarında çok yönlü ve daha işlevsel bir ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır. Bu durum katılımcı öğretmenlerin eğitim programına karşı algılarını ve dikkatlerini daha fazla arttırabilir.
- Mesleki gelişim programlarında öğretici olarak görevlendirilen öğretim elemanlarının belirlenmesinde, MEB'in ilgili birimleri ve yetkilileri tarafından bilimsel ölçütler çerçevesinde ve alan uzmanlığına göre, objektif seçim yapılmalıdır. Bu aşamada üniversitelerin danışmanlığından yararlanılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenecek olan eğitim programlarının türü ve içeriğinin belirlenmesi aşamasında üniversitelerin danışmanlığından yararlanılmalıdır.
- Bakanlığın merkezi ve mahalli birimlerinde mesleki gelişim programlarını tasarlayan ve uygulanmasından sorumlu olan yönetici ve personelin iletişimindeki eksiklikten kaynaklanan aksaklıklar giderilmelidir.
- Mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin, katıldıkları eğitimlerde aldıkları sertifikalar MEB tarafından değerlendirilerek, derecede ve kademede ilerleme, yönetici öğretmen olma, ders ücreti artışı, atamada okul seçme v.b. gibi avantajlar öğretmenlere sunulabilir. Mesleki gelişim programına katılacak öğretmenlere tanınacak bu gibi öncelikler, öğretmenlerin mesleki gelişim

programlarına katılmaları açısından teşvik edici olmasının yanı sıra düzenlenen mesleki gelişim programlarının verimliliğini de olumlu olarak etkileyebilir.

- Öğretmenlere verilecek mesleki gelişim programının kapsamının genişletilebilmesi ve ülke genelinde aynı anda çok sayıda öğretmene ulaşılabilmesi için, tek merkezli mesleki gelişim anlayışının yerini, tek merkezden yönetilen çok merkezli mesleki gelişim programı anlayışının alması gereklidir. Bu kapsamda, eğitim fakülteleri uzman öğretici kaynağı olarak katkıda bulunabilir. Akademik kadrosu ve fiziki imkanları yeterli eğitim fakülteleri yardımcı olabilir. Eğitim fakültelerinde mesleki gelişim programları öğretmenlere sunulabilir.
- Üniversitelerde yapılacak olan mesleki gelişim programları, hafta sonları, hafta içi mesai saatlerinden sonra, öğretmenlerin görevli izinli sayılacakları 3-5 günlük kısa programlar biçiminde gerçekleştirilebilir.
- Mesleki gelişim eğitimi planlama faaliyetlerine öğretmenler aktif bir şekilde katılmalıdır.
- Öğretmen kurul toplantıları ve zümre öğretmenler kurulu toplantıları daha etkili bir hale getirilmeli. Bu toplantılarda alınan kararlar aktif öğretim hayatına yansıtılmalıdır.
- İlk olarak 2012 Eylül seminer döneminde uygulanan uzaktan eğitim etkinliğinin yararlı olamadığı düşünülmektedir. Bu etkinliğin faydalı olabilmesi için sürenin daha kısa tutulması gerekmektedir. Seminer verilen salonun teknik eksikliklerinin olmaması gerekmektedir. Uzaktan eğitim veren kişilerin daha somut bilgiler vermesi ve bu bilgilerin tüm okullara uygun olması gerekir.

- Mesleki gelişim eğitimleri planlanırken öğretmen ve okul ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır.
- Mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlerin entelektüel gelişimini ve liderlik yönlerinin gelişimini sağlaması gerekir. Bu özellikleri uzman kişiler öğretmenlere verebilir. Öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda kişisel entelektüel gelişimleri ve liderlik yönlerinin gelişimleri sağlanmalıdır. Çünkü öğretmenler toplumu aydınlatan bilgili kişiler olmalıdır.
- Öğretmenler meslektaşlarını ders sırasında izlemeli, sınıfı gözlemlemelidir. Meslektaşının olumlu ve olumsuz davranışlarından örnekler almalıdır. Meslektaşının tecrübesinden yararlanmalıdır. Mesleki gelişim adına meslektaşlarını ders sırasında izlemek öğretmene büyük katkı sağlayacaktır. Ayrıca dersi gözlenen öğretmen de eksiklerini, gözlem yapan meslektaş sayesinde fark edecektir. Denetim amacı olmadan başka bir meslektaş tarafından dersi gözlemlenen kişi mesleki eksikliklerini, hatalarını meslektaşının gözünden görebilmelidir. Ders gözleminde notlar alınmalı, dersi gözlenen öğretmene rapor halinde sunulmalıdır.
- Öğretmenler mesleklerindeki uzman kişilere danışmalıdır. Eğitim hakkındaki soruları veya sınıf içinde yaşadığı problemleri uzman kişilere danışan öğretmenlere kendilerini mesleki açıdan daha iyi geliştireceklerdir. Öğretmenler, uzman kişiler ile mesleki sorunları hakkında belirli aralıklar ile düzenli bir şekilde görüşmelidir.
- Öğretmenler kendi derslerini videoya alıp izlemelidirler. Ders sırasında yapılan hataları kişi kendisi göremez. Dersinin videosunu izlediğinde öz değerlendirme daha kolay, daha somut olur. Belirli aralıklar ile ders videoya alınmalıdır. Öğretmenin kaydettiği ilerleme videolar sayesinde gözler önüne serilmelidir. Farklı meslektaşların ders videoları da mesleki tecrübeyi geliştirmek için izlenmelidir.

- Öğretmenler okullar arası ziyaretlerde bulunmalıdır. Bu ziyaretler mesleki tecrübe paylaşımı açısından önemlidir. Ziyaretler, öğretmenler arasında güçlü bir etkileşim ortamının doğmasına yol açar. Ziyaret öncesi yapılacak çalışmalar planlanmalıdır. Bu şekilde ziyaret amacına ulaşır.

Araştırmanın sonuçları ve bulgularına göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmacı çalışma grubunu daha geniş tutmalıdır. Bu durum, araştırmanın verilerini daha net ve somut olarak gözler önüne sermektedir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, çalışma grubunda merkezi mesleki gelişim seminerine katılan sadece 2 öğretmen bulunmaktadır. Merkezi mesleki gelişim seminerlerine katılan öğretmenler arasında da bu konu araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Alıç, M., 1991, Eğitim örgütlerinde etkililik ve öğretime dönük liderlik, Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi'nde (24-28 Eylül 1990) sunulan bildiri, "Eğitim Yönetimi ve Planlaması ve Halk Eğitimi", Bildiriler III-içinde Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, S. 12, s.1-6.

Anderson, R.D., (1996), Study Of Curriculum Reform, International Journal, <<http://www.ed.gov/pubs/SER/CurricReform/outcomes.html>>, İnd. Tar.: 22.10.2012.

Anderson, S., (2001), Organizational Learning, Unpublished doctoral dissertation, <http://www.whsd.org/users/sja/DissertationRef.htm>., İnd. Tar.:07.04.2013

Armağan, İ., (1981), Yöntembilim-2 Bilimsel Araştırma Yöntemleri, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.

Arslan, D., 2000, "Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimi ve Sorunlarının Çözümü", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ataunal, A., (2003), Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?, Ankara: Millî Eğitim Vakfı Yayınları, No: 4.

Ataunal, A., (2000), Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir Öğretmen, Ankara: 20 Mayıs Eğitim Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını.

Aydoğan , İ., 2002, "MEB İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri ve Bir Model Önerisi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, İ., (2005), Öğretimsel Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aytaç, T., 2000, “Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar“, Millî Eğitim Dergisi, Ocak-Şubat-Mart, S.147, s. 32-37.

Bağcı, N., Şimşek, S., 2000, “Millî Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış“, Millî Eğitim Dergisi, C.146, S. 9-12.

Balcı, A., (2001), Sosyal Bilimlerde Araştırma, Ankara : Pegem Yayıncılık.

Balcı, A., (2002), Örgütsel Gelişme, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, A., (2005), Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü. Ankara: Tekağaç Yayınevi.

Bayram, D., 2010, “Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya’da Fen ve Fizik Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Karşılaştırılması“, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bays, D., A., 2001, “Supervision of Special Education Instruction In Rural Public School District: A Grounded Theory“, Virginia Polytechnic Institute and State University, Unpublished Doctoral Thesis.

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.

CDEST (Commonwealth Department of Education Science and Training), (2001), Making Better Connections: Models of teacher Professional development for The integration of information and communication technology into classroom practice.

Çepni, S., (2009), Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, (3. Baskı) Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çevikbaş, R., (2002), Hizmet İçi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulaması, (1. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çiftçi, E., 2008, “Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin İncelenmesi ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi“, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Danielson, C., 2001, “New Trends in Teacher Evaluation“, Educational leadership, Vol. 58, No. 5, p.12-15.

Demirkol, Z., 2008, “İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki GELİŞİMLERİNE Katkıları“, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dikmen, S., (1998), “Sınıf Öğretmeni Rehberi“, Ankara: Ankara Yayınevi.

Doğdu, S., ve Arslan, Z., (1993), “Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Eğitim Araç Gereçleri“, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

Duman, T., (1991), “Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi gelişimi)“, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Dursun, F., 1999, “Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Yeterlilikleri ve Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması“, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Engin, M., 2003, “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik ve Mesleki Yardım Görevlerine İlişkin Algı ve Beklentileri“, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erden, M., (1998), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, İstanbul: Alkım Yayınları.

Eren, E., (2000), Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Genişletilmiş Altıncı Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.

İlköğretim 1–5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi, 2005, Eskişehir: Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu (EPÖAPK).

Fullan, M., & Miles, M., (1992), Getting reform right: What works and what doesn't, Phi Delta Kapan, 78 (744-752).

Gamor, K., I., 2001, “Moving virtually into reality: a comparison study of the effectiveness of traditional and alternative assessments of learning in a multisensory, fully immersive vr physics program“, Doctoral Dissertation, USA: George Mason University.

Glatthorn, A., A., (1997), Differentiated supervision, (2nd edition), Wirginia: ASCD.

Glover, D., ve Law, S., (1996), Managing Professional Development in Education, London: Kogan Page Limited.

Goldstein, I., L., (1993), Training in organization. Needs assessment, development and evaluation, (3rd edition), California: Brooks/Cole Publishing Company.

Gordon, S., P., 1991, "Participatory Supervision: Wave of The Future Or Oxymoron? Education", Summer, Vol. 111, Issue 4.

Gömlüksiz, M., N., 2005, "Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi", Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi, C.5,S. 2, s. 339–384.

Gözütok, D., Akgün, Ö., E., & Karacaoğlu, C., 2005, "Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması", Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kasım 14–16, Kayseri.

Gözütok, D., 1990, "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Açısından Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması", Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Greene, T., 2004, Literature review for school-based staff developers and coaches, NSDC's School-based staff edeveloper learning community coach.

Guskey, T., R., 1997, "Research need to link professional development and student learning", Journal of staff development, Vol. 18, No. 2. p. 5-9, <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/jsdgusk.cfm>. İnd. Tar.: 25.12.2012.

Guskey, T., R., ve Sparks, D., 1996, "Exploring the relationship between staff development and improvement in student learning", Journal of Staff Development, Vol. 17, Number. 4. http://www.nsd.org/library/publications/jsd/f_gusky.cfm

Güven, S., 2008, "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri", Milli Eğitim Dergisi, S.177, s. 224–236.

Güven, İ., 2001, "Öğretmen Yetiştirme Uluslararası Boyutu", Unesco 45. Uluslar Arası Eğitim Kongresi, Milli Eğitim Dergisi, S.150, s.20-27.

Haley, M., H., Midgely, A., ve Ortiz, J., 2005, "Teacher research in foreign language classrooms: Four teachers tell their stories", Current issues in education, Arizona State University, Vol: 8, No:14.

Halverson, R., R., 2003, "System of practice: How leaders use artifacts to create Professional community in schools", Education policy analysis archives, Volume. 11, Number. 37, October.

Has, E., 1998, "İlköğretim Öğretmenlerin Mesleki Uygulamalarını Geliştirmelerinde Teftişin Rolü", Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Heder, K., L., 2005, "Teacher isolation: How mentoring programs can help", Current issues in education, Arizona State University, Vol:6, No:1.

Hillyer, D., 2005, A case study of teacher evaluation and supervision at a high performing urban elementary school, Unpublished Doctoral Dissertation. University of Southern California. www.umi.com. Publication Number: AAT 3180355. İnd. Tar.:10.07.2006.

Hofstein, A., ve Lunetto, V.N., 2003, "The Laboratory In Science Education: Foundations For The Twenty-First Century", Science Education, 88, p. 28-54.

Hopkins, W., S., ve Moore, D., K., 1993, Clinical supervision: A practical guide to student teacher supervision, Dubuque: Brown Benchmark Publishers.

Howard, B., B., 2005, Teacher Growth and Assessment Progress: Procedural Handbook, Serve: Improving Learning through Research & Development

İlğan, A., (2012), Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi, Ankara: Anı Yayıncılık.

İşman, A., 2002, "Sakarya Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Yönünden Yeterlilikleri", Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.4, s.9-40.

Jackson, P., 2002, Supervision & Evaluation of Classroom Teachers:-Part 1; www.trinitydc.edu/academics/catalog_02-03/programs/ed_admin.html, İnd. Tar:15.04.2013.

Johnson, A., ve Johnson G., A., 1999, "The insiders: Development in school with colleagues can succeed", Journal of Staff Development. Vol.20, No.4 Fall.

Kanlı, U., Yağbasan, R., 2002, "2000 Yılında Ankara'da Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Yaz Kursunun Etkinliği", Millî Eğitim Dergisi, s:153-154.

Kaplan, H., 1994, "Öğretmen Yetiştirmede Milli Eğitim Bakanlığı Nasıl Bir Öğretmen Tipi Görmek İstiyor?", Nasıl Bir Öğretmen İstiyoruz Paneli, Elazığ, 9-24.

Karagöz, B., 2006, “Ortaöğretim (Genel Lise) resim-iş öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığınca düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım Durumları“, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karslı, M.D., 2002, “Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Kullanma Düzeyleri ve Bilişim Teknolojilerinden Yararlanmalarını Engelleyen Nedenler“, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.4, s.176-188.

Karasar, N., (1999), Bilimsel Araştırma Yöntemi, 9. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kayhan, M., 1999, “İlköğretim I. Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması“, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale:Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı.

KDE, 2004, How to use comprehensive improvement planning process to plan for professional development, Kentucky Department of Education. Division of Leadership Development.

Kent, A., M., 2004, “Improving Teacher Quality Through Professional Development“, Education, Vol: 124, No: 3, p.9.

Kılıç, M., 2005, “Öğretmenin Rolü ve Görevlerine İlişkin Görüşlerin Yeni İlköğretim Programı Çerçevesinde Değerlendirilmesi“, Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, s.41–50.

Köklü, N., 2001, “Araştırmacı Olarak Öğretmen“, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim. Yıl.2, Sayı. 21, Kasım.

Kuş, E., (2003), Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri, Ankara: Anı Yayınları.

Küçükahmet, L., (1992), Hizmet İçi Eğitim Teori ve Uygulamaları, Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.

Lauer, P. A., Dean, B. C., Martin-Glenn, M. L., ve Asensio, M. L., 2005, Teacher quality toolkit (2ndEdition). Regional Education Laboratory. Contract # ED-01-CO-0006

Lieberman, A., 1999, “Real-life view: An interview with Ann Liebermann. Journal of staff development“, Fall, Vol.20, No.4, <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/lieberman204.cfm>. İnd. Tar.:23.12.2005.

Lieberman, J. M., ve Wilkins, E. A., 2006, “The Professional Development Pathways Model: From Policy to Practice“, Kappa Delta Pi REcord, Spring.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), HİED (Hizmet İçi Eğitim Dairesi), Hizmet İçi Eğitim Planı Kitapçıkları (1988-1989-1990-1991-1992-1993-1994-1995-1996-1997-1998-1999-2000-2001-2002-2003-2004-2005-2006-2007-2008-2009-2010-2011-2012), Ankara.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), (2006), Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri, MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayını, Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

Middlewood, D., (1997), Managing appraisal. Managing people in education, Editörler: Tony Bush ve David Middlewood, Educational Management: Research and Practice, London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Missouri Department of Elementary and Secondary Education, (2000), Guidelines for performance-based library media specialist evaluation.

NCES, 2005, "Characteristics of Public School Teachers' Professional Development Activities: 1999-2000", National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education Institute of Education Sciences, Issue Brief, August.

Newstorm, J. W., Davis, K., 1997, Organizational behavior, Human behavior at work, Tenth Edition, McGraww-Hill Companies, USA.

OECD (Organisation For Economic Co-operation and Development), 1998, Staying Ahead, In-Service Training And Professional Development, OECD: Centre For Educational Research And Innovation, <http://www.ed.gov/pubs/SER/CurricReform/outcomes.html> >, (22.08.2012).

O'Neill, J., 1997, Managing through teams. Managing people in education, Editörler: Tony Bush ve David Middlewood, Educational Management: Research and Practice, London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Özdemir, S., 1997, "Her Organizasyon Hizmet İçi Eğitim Yapmalıdır", Millî Eğitim Dergisi, S.133 (1), s.17-19.

Özen, R., 1999, "Anadolu Liseleri Fen Liseleri ve Matematik Öğretmenlerinin Genel İngilizce Düzeylerini Geliştirmek İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiği Üzerine Görüşleri", Eğitim ve Bilim. Türk Eğitim Derneği, S.113, s.44-49.

Öztürk A., E., 2005, Ülke Genelinde Biyoloji Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Deneyim ve İhtiyaçlar, Enschede, Hollanda: Twente Üniversitesi, Davranış Bilimleri Fakültesi, Öğretim Programları Bölümü, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Özyürek, L., (1981), “Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkinliği“, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Peterson, J., G., 1999, “Demonstrated actions of instructional leaders: An examination of five California superintendents“, Education policy analysis archives, Volume.7, Number.18, May.

Public Education Network (2004), Teacher professional development: A primer for parents & community members, The Finance Project.

Punch, F.K., (2004), Introduction To Social Research, Quantitative and Qualitative Approaches, (Second Edition), California: Sage Publication

Rettig, P. R., 1999, “Differentiated Supervision: A new approach“, Principal. January.

Richardson, J., 2002, ‘Forced’ march to reform yields impressive results: Reshaping schools from the top down. National staff development council. <http://www.nsdc.org/library/publications/results/res4-02rich.cfm>. İnd. Tar.:25.12.2005.

Richardson, J., 1997, Teachers can be leaders of change. <http://www.nsdc.org/library/publications/innovator/inn3-97rich.cfm>. İnd. Tar.:20.12.2005.

Richardson, J., 1997, "Putting student learning first put these schools ahead", Journal of staff development, Vol:18, No:2, Spring.

Saban, A., 2000, "Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar", Millî Eğitim Dergisi, S.145, s.25-27.

Sanders, R., 1999, "Exploring obstacle to educational reform: Observation from Finding a Way", Professional Geographer, Volume 51, No: 4, pp: 578-585.

Sawyer, R. D., 2001 "Teachers who grow as collaborative Leaders: The rocky road of Support", Education policy analysis archives, Volume.9, Number. 1.

Silverman, D., 2004, Qualitative Research. (Second Edition), California: Sage-Publications Inc.

Sullivan, S., Glanz, J., 2000, "Alternative approaches to supervision: Case from the field", Journal of curriculum and supervision, Vol:15, No:3, Spring. p:212-235.

Sullivan, S., Glanz, J., 2005, "Supervision that ipmroves teaching", Strategies and technics, Foreword by Jo Blase, California: Corwin Pres, Second Edition.

Şahin, M., 2000, Sınıf öğretmenlerinin, öğretim sürecinde eğitim teknolojileri ve uygulamalarına ilişkin etkinlikleri yerine getirirken karşılaştıkları problemler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşek, N., (2002), Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı, Ankara: Nobel Yayınları.

Tanyel, A., 1999, İlköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Tek. Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taymaz, H., (1992), Hizmet içi eğitim, kavramlar, ilkeler, yöntemler, Ankara: Pegem Yayınları. No:3

Taymaz, H., 1997, “Hizmet İçi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması“, Millî Eğitim Dergisi, S.133, s.12-16.

TDK (Türk Dil Kurumu) (1974), Türkçe Sözlük, (Onuncu Baskı) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tekin, S., Ayas, A., 2005, “Kimya Öğretmenlerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Kursunun Yansımaları: Akçaabat Örneği“, Ankara: Millî Eğitim Dergisi. Sayı: 165

Tezcan, M., (1992), Eğitim Sosyolojisi, Ankara: Zirve Ofset.

Toptan, K., (2001), Yeniden Yapılanma, 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetim, Ankara: Tekışık Vakfı Yayınları.

Türk, E., (1999), Millî Eğitim Bakanlığı’nda Yapısal Değişmeler ve Türk Eğitim Sistemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uçar, M., 1999, “İlköğretimde ders araç-gereçlerinin kullanımı konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi“, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S.3, s.12.

Uçar, M., 1998, İlköğretimde ders araç gereçleri kullanımı konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uluğ, F., 2000, “İlköğretimde teknoloji eğitimi“, Milli Eğitim Dergisi, S.146, s.3-8.

U.S. Education Department’s National Awards Program for Model Professional Development (1997).

Uşun, S., Cömert, D., 2003, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi“, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara: Cilt: 23, Sayı:2, s: 125-138.

Ünal, I., 1992, “Eğitimin Ekonomik Yönü ve Türkiye İle İlgili Bulgular“, 3. İzmir İktisat Kongresi, DPT (Devlet Planlama Teşkilatı), 227.

Ünal, A., 1999, İlköğretim denetçilerinin rehberlik rolünü gerçekleştirme yaklaşımları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üstüner, I., 2000, “Fen –Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimi Ve Sempozyumdan Beklentileri“ IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Kitapçığı, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Taymaz, H. (1997) Hizmetiçi Eğitim, Kavramlar İlkeler, Yöntemler. Ankara: Tapu ve Kadastro Matbaası.

Tekışık, H. H., 2005, “Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin Hazırlanması“, Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kasım 14–16, Kayseri.

Vandenberghe, R. 2002, “Teachers’ Professional Development As The Core Of School Improvement“, International Journal of Educational Research 37, p:653– 659.

Varış, F., (1998), Eğitim Bilimine Giriş, İstanbul: Alkım Yayıncılık

Yalın. H. İ., 2001, Hizmet içi programlarının değerlendirilmesi, Millî Eğitim Dergisi, Mart-Nisan-Mayıs.150.

Yıldırım, A., Şimşek, H., (2005), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (5.Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

WestEd. (2000), Teacher who learn kids who achiev: A look at schools with model Professional development.

Williams, S., C., Davis, M. C., Metcalf, D, ve Covington, M. V., 2003, “The evolution of a process portfolio as an assessment system in a teacher education“, Current issues in educaton, Vol:6, No:1. Arizona State University.

Wood, F. H., McQuarrie, F., 1999, “On the job learning“, Journal of Staff Development, Vol.20, No.3, Summer.

<http://yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/sinifog.doc>(2012, Eylül 8).

<<http://www.ed.gov/pubs/SER/CurricReform/outcomes.html>>,(22.03.2013). 18(3), 273-288. 21, 93- 117...

EKLER

EK-1 Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Üzerine Görüş ve Tutumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumları

1. Mesleki gelişim çalışmaları sürekli olmalı mıdır? Neden?
2. Mesleki gelişim adına yeterli maddi kaynak veya kaynak kişi sağlandığını düşünüyor musunuz?
3. Mesleki gelişim eğitimi planlama faaliyetlerine öğretmenlerin katılmaları gerekli midir? Neden?
4. Öğretmen kurul toplantıları bilgilerin paylaşımı, işbirlikçi çalışma ve mesleki gelişim açısından faydalar sağlıyor mu? Ne gibi saydalar sağlıyor?
5. Zümre öğretmenler kurulu toplantısının mesleki gelişiminize katkısı var mı?
6. Seminerlerde öğrendiğiniz bilgiler günlük öğretim işinde uygulanabilir mi?

Formal Yollarla Yapılmakta Olan Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi Ait Bulgu ve Yorumlar

7. Öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinden eşit bir şekilde yararlanıyor mu?
8. 2012 Eylül ayında yapılan 4+4+4 eğitim sistemi konulu uzaktan eğitim semineri amacına hizmet etti mi?
Yararlı bilgiler edindiğinizi düşünüyor musunuz?
9. Mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken öğretmen ihtiyaçları gözetiliyor mu?
10. Hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanırken okulunuzun ihtiyaçları gözetiliyor mu?
11. Yürütülmekte olan mesleki gelişim çalışmaları öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerinin ve yeteneklerinin gelişimini sağlıyor mu?

12. Hizmet içi eğitimler tamamlandıktan sonra aldığınız eğitimin değerlendirilmesi uygun bir şekilde yapılıyor mu?
13. Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin entelektüel gelişimini ve liderlik yönlerinin gelişimini sağlıyor mu?
14. Mesleki gelişim faaliyetleri için yeterli zaman ayrılıyor mu?

Okul Merkezli Çağdaş Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Yapılma Düzeyi ve Bunların Değerlendirilmesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

15. Mesleğinizle ilgili farklı tecrübeler elde etme amacıyla farklı okulları ziyaret eder misiniz? Cevabınız evet ise bu ziyaretler ne amaçlıdır?
16. Mesleğinizde uzman olan kişiler ile görüşür müsünüz? Cevabınız evet ise ne sıklıkta görüşürsünüz?
17. Meslektaşlarınızla mesleğinize ilişkin olarak ne sıklıkla konuşup sohbet edersiniz? Bu sohbetlerin size yararı oluyor mu?
18. Mesleğiniz ile ilgili tasarladığınız ve/veya uyguladığınız veya katılımcı olduğunuz bir proje oldu mu?
19. Tecrübesiz meslektaşlarınıza mesleki konularda katkı sağlıyor musunuz? Cevabınız evet ise bu katkıların nasıl olduğunu açıklar mısınız?
20. Denetim amaçlı (müfettiş, idareci gibi) olmamak kaydıyla diğer öğretmenler veya bir uzman tarafından sınıfta gözlediniz mi? Bu gözlemin amacı ne idi?
21. Siz herhangi bir meslektaşınızı ders sırasında gözlediniz mi? Bu gözlemin amacı ne idi?
22. Dersinizi video kaydına alıp izlediniz mi? Evet ise sebebi nedir? Size yararı oldu mu?
23. Başka meslektaşlarınızın ders videolarını izler misiniz? Evet ise sebebi nedir? Size yararı oldu mu?