



T.C.

UŞAK ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
GELİŞİM ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

İsmet TAYLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Doç. Dr. İbrahim Halil ÇANKAYA

UŞAK

2017

**ORTAÖĞRETİM YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
GELİŞİM ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

İsmet TAYLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü

Danışman: Doç. Dr. İbrahim Halil ÇANKAYA

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

2017

ÖZET
ORTAÖĞRETİM YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM
ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

İsmet TAYLAN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017

Danışman: Doç. Dr. İbrahim Halil ÇANKAYA

Bu araştırmanın amacı İzmir ili, Urla, Güzelbahçe, Narlıdere ilçelerinde bulunan devlet ortaöğretim okullarında görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin, mesleki gelişim etkinliklerine önem vermeye yönelik görüşlerinin ve mesleki gelişim etkinliklerini uygulama sıklığına yönelik görüşlerinin ne olduğunu çeşitli değişkenlere göre incelemek ve mesleki gelişim sorunlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Çalışmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ili Urla, Güzelbahçe, Narlıdere ilçelerinde bulunan 14 devlet ortaöğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 105 yabancı dil öğretmeni oluşturmaktadır. İlgili evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiş, çalışma evreninde yer alan tüm öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Dağıtılan anketlerin tamamı değerlendirilmeye alınmıştır. Veriler, Muyan (2013) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerin yanı sıra t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey anlamlılık testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular yabancı dil öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin çoğunu önemli bulmasına karşın bazı etkinlikleri önem verdikleri derecede kullanmadıklarını göstermiştir. Ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin bazı mesleki gelişim etkinliklerine önem verme ve bu etkinlikleri kullanma oranları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrettiği yabancı dil değişkenleri bakımından bazı farklılıklar saptanmıştır. Mesleki gelişim sorunlarının tamamına yakını öğretmenler tarafından önemli bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretmenleri, mesleki gelişim etkinlikleri, mesleki gelişim sorunları

ABSTRACT**THE OPINIONS OF THE HIGH SCHOOL LANGUAGE TEACHERS
TOWARDS THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACTIVITIES**

İsmet TAYLAN

Masters Thesis, Department of Educational Management

Social Sciences Institute, Uşak University

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İbrahim Halil ÇANKAYA

April, 2017

The aim of this study was to examine the opinions of the high school foreign language teachers towards giving importance to the professional development activities and to the frequency of the application of the professional development activities according to different variables and to determine reasons that hinder their professional development at the state schools in districts of Urla, Güzelbahçe, Narlıdere in Izmir province.

The population of this study consists of 105 high school language teachers working at the 14 state schools in the academic year of 2015-2016 located in district of Urla, Güzelbahçe, Narlıdere in Izmir province. The research sample was not used as the questionnaire was applied to all teachers in the population of the research.

Almost all of the questionnaires were assessed. Data were obtained with “English Language Teacher Professional Development Questionnaire”, developed by Muyan (2013). In the analysis of research data, t-test, one way variance analysis (ANOVA) and Tukey significance test was used along with descriptive statistics.

The findings revealed that although the teachers agreed with most of the concepts that reflect the importance of professional development, they did not make use of the activities as much as they gave importance. In addition, there were significant differences between paying attention to the professional development activities and making use of them in terms of gender, tenure, teaching language.

Furthermore, almost all problems in professional development were considered important by teachers.

Key Words: Foreign Language Teachers, Professional Development Activities, Factors That Hinder Professional Development





UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 134001020 No'lu öğrencisi İsmet TAYLAN'ın "YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ" adlı tezi 13 / 04 /2017 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	: Doç.Dr. İbrahim Halil ÇANKAYA	
Üye	: Doç.Dr. Mehmet Akif HELVACI	
Üye	: Doç.Dr. Aycan Çiçek SAĞLAM	
Üye	: Yrd.Doç.Dr. Hakan GÜLVEREN	
Üye	: Yrd.Doç.Dr. Gökhan DEMİRHAN	

Prof. Dr. Sedat BAYRAKAL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenmeye ihtiyacın arttığı yadsınamaz bir gerçek iken okullarda yabancı dil öğretmenlerinin önemi de gittikçe artmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerimizin mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri çok önem arz etmektedir. Ayrıca eğitimde görülen teknolojik ve pedagojik gelişmeler öğretmenin kendisini hızla geliştirmesini ve gündemi takip etmesini mesleki alanda sorunlar yaşamaması açısından hayati bir öneme sahiptir.

Bu çalışmamız yabancı dil öğretmenlerinin mesleki anlamda kendilerini geliştirmeye yönelik görüşleri bakımından bir durum tespiti yapması ve mesleki gelişimlerinde yaşadığı bazı sorunlara çözüm yolları sunması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Tez araştırma konusunun seçiminde ve bu çalışmanın tamamlanmasında benden yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer Hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. İbrahim Halil ÇANKAYA 'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Öğrenim ve mesleki hayatım boyunca maddi-manevi desteğini yanımda gördüğüm ağabeyim Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Taylan'a teşekkür ediyorum.

Bu araştırmamı, zamanından harcadığım oğlum Mehmet Fatih TAYLAN'a ve yüksek lisans öğrenimim boyunca beni yüreklendiren, çalışmalarım sırasında sabırla yanımda olup bana her konuda destek veren sevgili eşim Zehra TAYLAN'a ithaf ediyorum.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : İsmet TAYLAN

Doğum Yeri ve Tarihi : AKHİSAR - 05.01.1984

Lisans Öğrenimi : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Fransızca Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Dil : Fransızca, İngilizce

İş Denevimi”

2016 - ... Kara Kuvvetleri Lisan Okulu Komutanlığı (Fransızca Öğretmeni)

2010 – 2016 : Maltepe Askeri Lisesi (Fransızca Öğretmeni)

İletişim

E-posta adresi : **taylanism@gmail.com**

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
n	: Eleman Sayısı (Adet)
Ss	: Standart Sapma
vd.	: Ve diğerleri
Akt.	: Aktaran
m.	: Madde
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	viii
KISALTMALAR	x
İÇİNDEKİLER	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	4
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	6
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	6
1.7. TANIMLAR	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmenlerin Mesleki gelişimi	8
2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Amacı ve Etkileri	10
2.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özellikleri	11
2.4. Mesleki Gelişimin Yeri ve Süresi.....	12
2.4.1. Mesleki Gelişimin Yeri	12
2.4.2. Mesleki Gelişimin Süresi	13
2.5. Mesleki Gelişim Modelleri.....	14
2.5.1. Sparks ve Loucks-Horsley Mesleki Gelişim Modeli	15
2.5.2. Mackenzie Mesleki Gelişim Modeli.....	16
2.5.3. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli.....	17
2.6. Mesleki Gelişim Örnekleri	19
2.6.1. Mesleki okuma.....	19

2.6.2. Lisansüstü Eğitim	20
2.6.3. Başka Öğretmen Gözlemi	20
2.6.4. Uygulama Öğretmenliği	21
2.6.5. Program Geliştirme Çalışması	20
2.6.6. Yeni Uygulama Denemesi	21
2.6.7. Çalıştay	22
2.6.8. Çalışma Grupları	22
2.6.9. Eylem Araştırması	22
2.7. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Sorunları	23
2.8. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Sorunlarına Öneriler	25
2.9. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar	28
2.10. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar	30

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	33
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	33
3.3. ARAŞTIRMADA VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	34
3.4. VERİLERİN İSTATİKSEL ANALİZİ	35

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı	37
4.2. Yabancı dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Boyutuna İlişkin Bulgular	38
4.3. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Bulgular	39
4.4. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme ve Kullanma Düzeyi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi	39
4.5. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	41
4.6. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	42

4.7. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Önem Verme Düzeyinin Öğretilen Yabancı Dile Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	44
4.8.Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Öğretilen Yabancı Dile Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	45
4.9. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Önem Verme Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	47
4.10. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	48
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	45
4.11. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Önem Verme Düzeyinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	48
4.12. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	49
4.13. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	50
4.14. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	51
4.15.Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Engellerine İlişkin Görüşlerine ait Bulgular.....	49

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.SONUÇLAR.....	57
5.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	57
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçla.....	57
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	59
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	59
5.2. ÖNERİLER.....	59
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	60
EKLER.....	61
KAYNAKÇA.....	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram.....	35
Şekil 2: Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme ve Kullanma Düzeylerine İlişkin Diyagram.....	41

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo3.1. Evren ve Örneklemi Oluşturan Okul, Öğretmen Dağılımı.....	33
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı.....	37
Tablo 4.2. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Boyut Ortalaması.....	38
Tablo4.3. Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Boyut Ortalaması.....	39
Tablo 4.4. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme ve Kullanma Düzeyi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi	40
Tablo 4.5. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları.....	39
Tablo 4.6. Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları.....	40
Tablo 4.7. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Öğretilen Yabancı Dile Göre Ortalamaları.....	42
Tablo 4.8. Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Öğretilen Yabancı Dile Göre Ortalamaları.....	42
Tablo 4.9. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	43
Tablo 4.10. Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	44
Tablo 4.11. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Ortalamaları.....	48
Tablo 4.12. Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Mezyn olunan Fakülteye Göre Ortalamaları.....	49
Tablo 4.13. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	50
Tablo 4.14. Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları	51
Tablo 4.15. Mesleki Gelişim Engellerine İlişkin Görüşleri.....	52

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, amaç, önem sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Refah seviyesi yüksek bir toplumun temeli iyi eğitimle doğrudan ilintilidir. İyi bir eğitim sistemine sahip bir ülke demek birçok konuda iyi noktalara gelmek demektir. Çünkü bilgi her şeyin temelini oluşturmaktadır. Teknolojiden ekonomiye, tıptan ziraate, sanayiden hayvancılığa, politikadan edebiyata her alanda başarılı olmanın temeli sağlam bir bilgi alt yapısına dayanmaktadır. Bilgiyi etkili ve güncel bir şekilde kullanıp katma değeri yüksek bir ürüne dönüştürmenin yolu ise çağdaş bir eğitim sisteminden geçmektedir. Çağdaş bir eğitim sistemi ise ancak iyi eğitimcilerle yani profesyonel bir öğretmen kadrosuyla var olabilir. Bu açıdan, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemi daha fazla ön plana çıkmaktadır. (Elçiçek, 2016).

Öğretmenler diğer okul faktörlerine oranla öğrenci öğrenmesinde daha fazla öneme sahip olup, öğretmen özellikleri içerisinde de mesleki gelişim öğrenci öğrenmesinde önemli bir konu alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalar, kaliteli mesleki gelişim öğretmenin uygulamalarını değiştirip, öğrenci öğrenmesini olumlu etkileyebilir. Etkili mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenleri destekleyici, iş içine yerleştirilmiş, öğretim odaklı, işbirlikçi ve süreklilik arz eden öğrenme fırsatları ile meşgul eder. Bu özellikler tarafından yönlendirildiğinde, okul liderleri öğretmenler için anlamlı öğrenme deneyimleri sunabilirler. Mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenin tanımlanmış ihtiyaçları üzerine temellendirilen kapsamlı, sürdürülebilir ve sistemli öğrenme deneyimlerinden oluşan; öğretimsel etkililikle sonuçlanan, öğrenci başarı ve performans çıktılarının artmasını gerektirmektedir (İlğan, 2013).

Günümüzde bir eğitim kurumu olarak okulun işlevi değişmesi sonucunda öğretmenlerden beklentiler bu doğrultuda farklılaşmaktadır (Doğan, 2014). Bu yüzden Eğitim kurumlarında yaşanan çeşitli değişimler sebebiyle öğretmenlerin görev, rol ve sorumluluklarının da çeşitlenerek arttığını görülmektedir. Öyle ki her çağın eğitim anlayışına göre öğretmenlik mesleğinin gerekleri, mesleğin toplumsal yapıdaki rolü ve meslekle ilgili beklentiler değişmiş ve halen değişmeye devam etmektedir. Öğretmenlik mesleği bir meslek olduğundan beri, durağan değil, belirli kaynaklardan etkilenecek sürekli bir değişimi ve gelişimi ifade eden dinamik bir süreç olarak bugünlere ulaşmıştır. Öğretmenlerin bu değişim ve gelişimine kadar takip ettikleri bu sürecin neresinde oldukları tartışma konusudur. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, eğitimin kalitesinin ve performansının önemli bir göstergesi olması sebebiyle öğrenci başarısında önemli kilit bir rol oynamaktadır. Araştırmalara göre profesyonel mesleki gelişim, yüksek performanslı uluslararası eğitim sistemlerinin başarılarında ortak bir nedendir (Güldere, 2016).

Bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için gerekli koşullar olarak tanımlanabilen mesleki gelişim kavramı son yıllarda eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında en önemli faktör olmuştur (Seferoğlu, 2001a). Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan araştırmalar da daha iyi öğretime ve daha iyi okullara sahip olabilmek için mesleki eğitimin bir zorunluluk olduğunu belirtmektedirler (Seferoğlu, 2003). Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenler öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir. Ancak öğretmenler sürekli olarak farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olmaktadır. Bu farklılıklar; farklı yaş grupları, farklı düzeyler, farklı konu alanları ve farklı sosyo-ekonomik yapı şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Bu durumlar, öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Ancak öğretmenin birçok farklı soruna çözüm üretecek bir makine olmadığı da göz önünde tutulmalıdır. Bu yüzden de nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlik mesleğinin ülke kalkınmasındaki rolü günümüzde bütün toplumlar tarafından bilinmekte ve bununla ilgili olarak çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi alanında yapılan araştırmalar, bu mesleğin gereğince yürütülmesi ve okullardaki eğitimin kalitesinin yükseltilmesi için mesleki gelişimin bir zorunluluk olduğunu göstermektedir (TheHolmesGroup, 1986). Çünkü “eğer öğretmen meslekte

öğreniyorsa, o öğretmenın sunacağı eğitim hizmetinin kalitesi de yüksek olur”. Bu yüzden okullarda verilen eğitimin kalitesini iyileştirmek için öğretmenlere mesleki açıdan kendilerini geliştirme olanakları tanınmalıdır (Seferoğlu, 1999). Öğretmenlere mesleki gelişim olanakları sağlanmasının gerekliliğine bir başka neden olarak öğretmen eğitimi veren kurumlarda onların yeterince veya uygun bir şekilde yetiştirilmeyişleri gösterilebilir. Öğretmen adayları ihtiyaçları olan mesleki eğitimi tam olarak alamadan mezun olmaktadır. Bu yüzden hizmet içinde mesleki gelişim konusunda bir destek sağlanmalıdır. Türkiye’deki öğretmen profili incelendiğinde halen görevde bulunan birçok öğretmenin bırakın öğretmen adayı olarak iyi bir eğitim almayı, öğretmen yetiştiren bir kurumdan bile mezun olmadıkları görülecektir. Bu durum mesleki eğitim ihtiyacını daha belirgin olarak ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sınıfta başarılı olabilmesi için bilgi ve beceri bakımından güncelleştirilmeli, yani öğretmenlerin günümüz koşullarında daha etkili olabilmeleri için gerekli becerilere sahip olmalarının sağlanması gerekir. Kendilerine profesyonel yardım verilen öğretmenler, bir takım eğitim etkinlikleri sonucunda bilgi ve becerilerini artırabilir ve bunun sonucunda da daha iyi birer öğretmen olabilirler (Seferoğlu, 2004).

Eğitim öğretim sürecini geliştirmenin en iyi yollarından birisinin, öğretmenlere nitelikli mesleki gelişim deneyimleri yaşatmak olduğu öne sürülmektedir (Joyce ve Showers, 1981). Öğretmenlere sürekli öğrenme ve mesleki gelişim olanakları sağlanmadıkça eğitimde yenileşme veya etkililikten söz edilemez. Mesleki gelişim de sürekli olarak öğretmeni geliştirmeye ve öğretme ve öğrenme alanında sürekli gelişen, değişen, yenilenen bilgilere uyum sağlanmasına yardımcı olmalıdır. Levin ve Rock’a göre, (2003) öğretmenler için mesleki gelişim, değişim ile aynı anlama gelmektedir. Dahası öğretmenin gelişimi, sadece öğretmenlik meslek bilgisine ait tekniklerin geliştirilmesi değil, “yaşam boyu öğrenme” kültürünü besleyici ve geliştirici olmalıdır. Mesleki gelişimde; okul temellilik, üniversite-akademik destek, öğretmen ve ihtiyaç odaklılık, yönlendirici ve destekleyici uzman gerekliliği, ödül ve motivasyonel pekiştiricilerle desteklenmesi gibi temel bazı ilkeler hareket noktası olmalıdır. Çünkü güncel paradigma ve dünyadaki başarılı ülkelerin uygulamalarından bunlar anlaşılmaktadır. Elbette bu ilkeler, mevcut problemlerimiz, toplum ve kültür yapımız ve öğretmen profilimiz göz önüne alınarak bütüncül bir

yaklaşım içerisinde bir potada eritilerek, faydalı ve işlevsel bir hale getirilmelidir. (Elçiçek, 2016).

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Ortaöğretim okullarında görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerinin önemine, mesleki gelişim etkinliklerini kullanma sıklığına ve mesleki gelişim engellerine ilişkin görüşleri nedir?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin, mesleki gelişim etkinliklerine önem vermeye yönelik görüşleri ile mesleki gelişim etkinliklerini kullanmaya ilişkin görüşlerini belirlemek ve karşılaştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1- Yabancı dil öğretmenlerinin, mesleki gelişim etkinliklerine önem vermeye ilişkin görüşleri nedir?
- 2- Yabancı dil öğretmenlerinin, mesleki gelişim etkinliklerini kullanma sıklığına ilişkin görüşleri nedir?
- 3- Yabancı dil öğretmenlerinin, mesleki gelişim etkinliklerine önem vermeye ilişkin görüşleri ile mesleki gelişim etkinliklerini kullanma sıklığına ilişkin görüşleri;
 - Mesleki kıdeme göre
 - Öğrettiği yabancı dil türüne
 - Cinsiyete göre
 - Mezun olunan fakülteye göre
 - Öğrenim durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 4- Yabancı dil öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki gelişim etkinliklerine önem vermeye, mesleki gelişim etkinliklerini uygulama sıklığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- 5- Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin karşılaşılan problemlere yönelik görüşleri nedir?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma ile uygulanmakta olan veya uygulanabilecek, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları üzerinde düşünme ve tartışma yaratabileceği için ve öğretmenlere yönelik 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 Eğitimi Destekleme Grup Başkanlığının hizmet içi eğitimi planlanması çalışmalarına katkıda bulunabileceği, Türkiye’deki öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının eksiklerinin saptanacağı ve bu konuda yapılacak 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 eğitime 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:

- Öğretmenlere yönelik düzenlenmiş olan mesleki gelişim faaliyetlerinin nitelik yönünden incelenerek mevcut durumun ortaya konulması,
- Öğretmenlerin ve okulların mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesi,

- Bundan sonra öğretmenlere yönelik planlanacak olan mesleki gelişim etkinliklerinin içeriğini ve kapsamını belirlemede destek sağlaması,
- Öğretmenlerin, mesleki gelişimi ile ilgili yapılacak araştırmalara destek olması
- Mesleki gelişim çalışmalarının süresi, mesleki gelişim adına yeterli maddi kaynak ayrılması, mesleki gelişim faaliyetleri bitiminde faaliyetlerin değerlendirilmesinin içeriğe uygun yapılması
- Öğretmenlerin; mesleki gelişim faaliyetlerinden eşit bir şekilde yararlanabilme durumları, mesleki çalışmalar ve projeler üretmesinin desteklenmesi bakımından önemlidir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

- Kullanılan ölçme aracının, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini doğru olarak yansıtabilir olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim ölçeği” konulu ölçek maddelerine verdikleri cevaplarda samimi oldukları varsayılmıştır.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir ili Urla, Güzelbahçe, Narlıdere ilçelerinde bulunan 14 devlet ortaöğretim okulunda görev yapan 105 yabancı dil öğretmenin ölçek sorularına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Bu araştırmada sözü edilen bazı kavramların kullanıldıkları anlamlar aşağıda verilmiştir.

Ortaöğretim: İlköğretimi tamamladıktan öğrenimlerini sürdürmek isteyen öğrencilere, ulusal eğitimin amaçlarına uygun bir biçimde, daha üst öğrenime, üniversiteye, yüksekokullara ya da teknik ve meslek alanlarında hazırlamak görevini üstlenmiş olan öğretim dönemi.

Hizmet içi Eğitim: İstihdam edilmiş iş gücünün mesleğe uyum, meslekte ilerleme ve gelişme ihtiyaçlarını karşılayan her türlü eğitim-öğretim faaliyetidir.

Mesleki gelişim: Öğretmenlerin öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak amacıyla öğretmenlerin mesleki bilgi beceri ve tutumlarını geliştirmek amacıyla düzenlenen etkinlik ve işlevlerin bütünüdür.

Yabancı Dil Öğretmeni: Çalıştığı eğitim kurumunda öğrencilere İngilizce, Fransızca, Almanca dillerinden birinde eğitim veren kişidir.

Yaşam boyu öğrenme: Kişisel, vatandaşlığa ilişkin, sosyal ve/veya istihdama ilişkin bir perspektif içerisinde bilgiler, beceriler ve yeterlilikleri geliştirme amacına yönelik olarak hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetleridir.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişimi, mesleki gelişim etkinlikleri ve öğretmenlerin mesleki gelişim sorunları ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Kuramsal çerçevede mesleki gelişim ile ilgili olarak teorik açıklamalara yer verilmektedir. İlgili araştırmalar bölümünde ise öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri ve mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumları ile ilgili yapılan araştırmalar ve sonuçları incelenmektedir.

2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

“Yaşam boyu öğrenmenin bir alt süreci olarak tanımlanan mesleki gelişim kavramı hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramların olgunlaşmasıyla gelişmiştir. Literatüre baktığımızda her ne kadar kavram birliği sağlanamamış olsa da hizmet içi eğitim kavramı son yıllarda mesleki eğitim ve gelişim kavramına dönüşmüştür. Uluslararası literatürün de etkisiyle kavramsal anlamda bu değişim yaşanırken, mesleki gelişime yönelik geleneksel bakış da benzer şekilde değişmektedir. Geleneksel bakıştaki belli sürelerde personele verilen seminerler anlayışı yerine; yeni bakış açısına göre, personel merkezli, uzun bir zamana yayılan, işe yerleşik (job-embedded) öğrenme deneyimleri şeklinde bir dönüşüm yaşanmaktadır” (Bümen vd., 2012).

Alanyazına baktığımızda mesleki gelişim kavramı konusunda birçok tanımlamanın yapıldığını görmekteyiz. Ancak hemen hemen bütün tanımlamalarda ortak noktalarının bulunduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusu önemli çalışmaları bulunan Guskey (2000), okuldaki birçok reformun ve değişimin temel aracı olan mesleki gelişimi “öğrencileri geliştirmek için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere organize edilen süreç ve etkinliklerdir” şeklinde tanımlar.

Süleymangil'in (2013) aktardığına göre Quint (2011) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini tanımlarken onların bilgi dağarcıkları ve pedagojik yeteneklerini geliştirme ve güncellemelerini vurgulamıştır. Yani öğretmenlerin mesleki gelişimi, onların öğrenme ve öğretme gelişimleri olarak belirtmiştir.

Hamarat (2002) 'a göre mesleki gelişim "bireyin mesleğe başladıktan sonra meslek hayatı boyunca mesleğini ilgilendiren gelişmeleri sürekli olarak takip edip kendini yenileme ihtiyacı"dır.

Grigorio (1996; Akt. Süleymangil, 2013) ise öğretmenlerin mesleki gelişimini senfoniye benzetmiştir. Öğretmenlik mesleği hakkında bilgi sahibi olmanın, bir öğretmenin tüm hayatını alabileceğini ve öğretmenin eğitim aldığı dönemlerin bir senfoninin bölümleri gibi onun en sevdiği ya da ihmal ettiği bölümler olabileceğini, eğer öğretmenler kendi gelişimlerinden sorumlu olduklarının bilincinde olurlarsa ve bu bölümleri inceleyip, sorgularlarsa bu bölümlerin uzun vadede anlam kazanacağını, bu durumun bir öğretmene, başa çıkabileceği bir meydan okuma olduğunu ve yaptığı işe anlam kazandıracağını belirtmektedir.

Mesleki gelişimle ilgili tanımlar değerlendirildiğinde, mesleki gelişimin öncelikle bir yenilenme ve güncellenme süreci olduğu, öğretmenin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazanma çabaları ve etkinlikleri olduğu vurgusu öne çıkmaktadır. Fakat mesleki gelişimin öğretmene bilgi ve beceriler kazandırmakla kalmayıp bu bilgi ve becerilerin sınıf ortamına ve öğrenci başarısına ve davranışlarına yansımalarının nihai hedef olduğu vurgulanmaktadır. Mesleki gelişim etkinliklerinin yapılaş şekli olarak ise yoğunlukla okul ortamında, öğrenme bağlamında ve okuldaki paydaşların işbirliği çerçevesinde yapılması fikri öne çıkmaktadır. Yurt dışında geçmişte benimsenmiş, ülkemizde ise günümüzde de benimsenmeye devam eden kalabalık gruplar halinde belirli zaman ve yerlerde yapılan seminerler, uluslararası literatürde geçerliğini yirmi yıla yakın süredir yitirmiş ve okul temelli, işe yerleşik mesleki gelişim yaklaşımları daha çok denenmeye ve uygulanmaya başlamıştır. Mesleki gelişimle ilgili tanımların ortak noktaları özetle; öğretmenin mesleki anlamda ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri okul ortamında kazanarak, bu bilgi ve becerileri öğrenci öğrenmesine ve davranışlarına yansıtması olarak ifade edilebilir. (Elçiçek, 2016).

2.2. Öğretmen Mesleki Gelişiminin Amacı ve Etkileri

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

Öğretmen eğitiminin önemli bir parçasını oluşturan mesleki gelişimde ana hedef, sınıf etkileşimini artırmaktır. Bu hedefe varmak için mesleki gelişimin etkililiğini artırmak ve sonuçları olumlu yöne getirmek, öncelikli amaç olmalıdır. Mesleki gelişimden yarar gören sadece öğretmen değil, gelişen öğretmen davranışları sonucunda öğrenci, okul yöneticileri ve ailelerdir (Odabaşı ve Kabakçı, 2007).

Bu çerçevede, öğretmene yapılan yatırım bireye yapılan yatırım olup, topluma yansıyan bir değerdir. Buna bağlı olarak, mesleki gelişim, bireysel ve toplumsal bir uygulamadır. Etkili mesleki gelişim, eğitimin kalitesini ve niteliğini artıranın eğitim olarak ifade edilmektedir (Karagiorgi ve Kyriacos, 2006).

2.3. Öğretmen Mesleki Gelişiminin Özellikleri

Elçiçek (2016) 'in aktardığına göre Sparks ve Loucks-Horsley (1989) gerçek uygulamalara dayanan birçok önemli araştırma sonuçlarına göre başlıca etkili mesleki gelişim özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- *Okul ortamlarında ve tüm okul bileşenlerini kapsamına alan programların düzenlenmesi,*
- *Öğretmenlerin okul yöneticileriyle birlikte, okuldaki tüm etkinliklerde planlayıcı ve birbirlerine yardımcı konumunda olması,*
- *Farklılaştırılmış eğitim imkânlarıyla bireysel öğretime odaklanması,*
- *Öğretmenlerin kendileri için hedefler belirleme ve etkinlikler seçmede aktif rol alması*

- *Eğitimlerde; sunuma, denetimli denemeler ve geri bildirimlere dikkat çekilerek çalışmaların somutlaştırılması ve zamana yayılması*
- *Talep durumunda sürekli yardım ve destek sağlanması.*

Mayers'e (2008) göre ise, araştırmalarda nitelikli mesleki gelişim programlarında şu özellikler bulunmalıdır:

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

Bu araştırmanın da ilk tasarımında bu özellikler araştırmacıya rehberlik etmiştir. Ayrıca Mayers (2008) mesleki gelişim etkinlikleriyle ilgili yapılması gerekenleri şu şekilde ifade etmektedir:

- *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.*

Benzer şekilde, Amerikan Öğretmenler Federasyonu, etkili mesleki gelişim programları geliştirebilmek amacıyla kılavuz ilkeleri hazırlamıştır (AFT, 2008):

- *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.*

2.4. Mesleki Gelişimin Yeri ve Süresi

Öğretmenlerin mesleklerini sürdürürken mesleki gelişimlerini etkileyen faktörler vardır. Bunlar aslında mesleki gelişim amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerin özellikleridir. Mesleki gelişim etkinliklerinin en belirgin özellikleri yer ve süredir denilebilir.

2.4.1. Mesleki Gelişimin Yeri

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, çok değişik etkinliklerle değişik yerlerde gerçekleştirilebilir. Gerçekte mesleki gelişim için yer sınırlılığının olduğu söylenemez. Çünkü öğretmenler, birçok koşulda ve ortamda kendilerini mesleki yönden geliştirme olanağı elde edebilirler. Ancak mesleki gelişim için yerin, etkinliklerin ‘formal’ ya da ‘informal’ olmasına ve türüne göre değiştiği söylenebilir. Buna göre, öğretmenlerin mesleki gelişimleri okul dışı mesleki gelişim olarak okul dışında okul temelli mesleki gelişim olarak okulda gerçekleştirilir. Okul dışı mesleki gelişim, daha çok kurs, seminer, konferans gibi hizmet içi eğitim programları için geçerlidir. Bu tür mesleki gelişim etkinlikleri; öğretmenlerin çalıştığı yerlerinden uzakta, bir üniversitede, bir hizmet içi eğitim kurumunda, bir okul yapısında ya da başka bir yerde düzenlenir. Bu etkinliklere çok çeşitli okullardan öğretmenler katılabilir. Genellikle bakanlık, yerel eğitim yöneticiliği, üniversite gibi örgütlerce düzenlenen hizmet içi eğitim programlarında üniversite öğretim üyeleri ya da alan uzmanı olan başka kişiler eğitici olarak görev yaparlar. Okul dışı mesleki gelişim amacıyla etkinliklerin düzenlendiği yerler, etkinliklerin amacına ulaşmasında önem taşır. Bu yerlerin öğretmenlerin eğitim gereksinmelerini karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak donanımına sahip olması, ayrıca yetişkin olarak sosyal gereksinmelerine uygun yerler olması gereklidir (Özer, 2008).

Okul dışı mesleki gelişim, ekonomik ve sosyal yönlerden olumsuzluk taşıyan bir özelliğe sahiptir. Bu tür etkinlikler, hem etkinliği düzenleyen örgüte hem de etkinliğe katılan öğretmenlere mali yük getirmektedir. Sosyal yönden de bu tür etkinlikler uzun süreli olduğunda öğretmenlerin evlerini ve ailelerini bırakarak

etkinliğe katılımlarını güçleştirmektedir. Okul temelli mesleki gelişim, okulda ve o okulun öğretmenleri için düzenlenen etkinlikleri kapsar. Bu tür etkinlikler, okuldaki tüm öğretmenlerin ya da belirli bir öğretmen grubunun gereksinmelerine ve kültürüne uygun olarak düzenlenmesi ve uygulamayı doğrudan etkilemesi (Craft, 1996) bakımından oldukça işlevseldir. Okul temelli mesleki gelişim; kurs, seminer, konferans gibi bilgilendirici etkinliklerin yanı sıra öğretmenleri grup çalışması ve araştırma yapmaya yönelten etkinlikleri de kapsamaktadır. Bu nedenle mesleki gelişim etkinlikleri, dışarıdan çağrılan uzmanlar tarafından olabildiği gibi okulun kendi yöneticileri ya da öğretmenleri tarafından da gerçekleştirilebilmektedir. Okul temelli mesleki gelişim, doğrudan o okuldaki öğretmenlerin gereksinmelerine dönük olması, etkinliklerde öğretmenlerin de düzenleyici ya da yürütücü olarak görev almaları, etkinliklere katılımın kolay ve maliyetsiz olması nedenleriyle, genellikle, olumlu sonuçlar vermektedir. Bu da son yıllarda, birçok ülkede okul temelli mesleki gelişime yönelinmesini sağlamıştır (Özer, 2008).

2.4.2. Mesleki Gelişimin Süresi

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin kısa bir sürede ve tek bir etkinlikle gerçekleşmeyeceği kuşkusuzdur. Mesleki gelişim, süreklilik özelliği taşır ve zaman gerektirir. Öğretmen ve öğrencilerle ilgili bugünkü yüksek beklentileri karşılayabilecek mesleki gelişim için ne kadar zaman yeterli olabileceğinin kesin bir yanıtı yoktur. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Ulusal Mesleki Gelişim Kurulu (NSDC), eğitimcilerin zamanlarının en az yüzde 25'inin mesleki gelişime ayrılması gerektiğini, bu zamanın yeni uygulamaların öğrenilmesi ve sınıf öğretimine aktarılması için gerekli olduğunu açıklamıştır (McCaw, Watkins ve Borgia, 2004). Bu nedenle mesleki gelişime dönük etkinliklerin süresi, sıklığı ve zamanı önemlidir. Mesleki gelişim etkinliklerinin süresi, etkinliğin türüne göre değişmektedir. Buna göre, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri uzun süreli, kısa süreli ve günlük etkinlikler (Craft, 1996) olarak gruplandırılabilir:

Uzun süreli etkinlikler (1-3 yıl): Yüksek lisans programı, doktora programı, adaylık eğitimi programı, program geliştirme çalışması vb.

Kısa süreli etkinlikler (2-20 gün): Çalışma grupları, eylem araştırması, okul ziyareti, uygulama öğretmenliği vb.

Günlük etkinlikler (1 gün-daha az): Kurs, çalıştay, konferansa katılma, başka öğretmen gözlemi, mesleki okuma vb.

Mesleki gelişimin süreklilik özelliğinden dolayı öğretmenler, her zaman değişik türde etkinliklerde bulunarak bu sürekliliği sağlamak durumundadırlar. Bu nedenle öğretmenler, aynı zaman diliminde ya da birbirini izler biçimde farklı etkinliklerde bulunarak mesleki gelişimlerini sağlarlar. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri için, onların okuldaki temel öğretim görevlerini yerine getirdikleri zamanın dışında zamana gereksinme vardır. Mesleki gelişim etkinliklerinin verimli olması, başka bir deyişle amaçlarına ulaşması için uygun ya da doğru zamanların seçilmesi önemlidir. Zaman seçimi, etkinlikleri düzenleyen yöneticilerin ve öğretmenlerin üzerinde düşünmeleri gereken bir konudur. Mesleki gelişim etkinlikleri için kullanılacak zamanlar şöyle sayılabilir:

- Öğretim yılının / döneminin öncesi ve sonrası
- Hafta içinde mesleki gelişime dönük etkinliklere ayrılan zaman dilimleri
- Hafta içi günlerin başına ve sonuna eklenen saatler
- Hafta sonu günleri
- Yaz ayları
- Çevrim içi mesleki gelişim olanaklarından yararlanmak üzere öğretmenlerin kendi seçtikleri saatler

Sayılan zamanlar, kuşkusuz, okul eğitimine engel oluşturmayacak biçimde, etkinliğe duyulan gereksinmenin önemi ve önceliği, etkinliğin türü ile uzunluğu ve yeri, iş birliği yapılan kurumların ve eğitimcilerin koşulları, etkinliğe katılacak öğretmenlerin öğretim yükleri göz önünde bulundurularak belirlenir. Öğretmenlerle iş birliği yapmak da etkinlikler için zaman bulmayı kolaylaştırır (Özer, 2008).

2.5. Mesleki Gelişim Modelleri

Alan yazında mesleki gelişime ilişkin birbirinden farklı birçok model vardır. Bu modellerden alan yazında yaygın olarak ifade edilen ve araştırmanın modelinde yararlanılan bazı modeller ele alınacaktır.

2.5.1. Sparks ve Loucks-Horsley Modelleri

Sparks ve Loucks-Horsley (1989; Akt. Elçiçek, 2016) , öğretmenlerin mesleki gelişimi için beş modelden (Five Models of Staff Development) bahsetmektedir. Bunlar şöyle özetlenebilir:

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

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

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

d. Eğitim (Kurs / Seminer) modeli: Farkındalık, bilgi ve becerinin geliştirilmesi amacıyla bir eğitimcinin belli bir öğretmen grubuna anlatım ya da grupta öğretim yoluyla eğitim vermesine dayanan bu model, en çok uygulanan (geleneksel)

modeldir. Birçok eğitimci için personel gelişimiyle eş anlamlı olarak ifade edilen bu modelin etkili olabilmesi için, kurs/ seminer sonunda katılımcılara okul ve sınıf içinde koçluk/ danışmanlık yapılması ve izlenmesi gerekmektedir. Aksi halde öğrenmelerin sınıf ortamına aktarılmasında sorunlar ortaya çıkar.

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

2.5.2. Mackenzie Mesleki Gelişim Modelleri

Mackenzie, iki farklı mesleki gelişim modelinden bahsetmektedir. Bu modellerin ikisinde de üç öge vardır. Bu öğeler; mesleki gelişim programları, okul ve öğretmendir. Bu iki model arasındaki fark, üç öge arasındaki etkileşim şekli ve düzeyidir. Birinde etkileşimden ziyade tek yönlü bir ilişki söz konusu iken, diğerinde öğeler arasında döngüsel bir etkileşim söz konusudur (Ling ve MacKenzie, 2001). Bu modelde, mesleki gelişim programını sunanlar program içeriğini öğretmenlere tek yönlü olarak aktarmaktadır. Katılımcılar, ön yargılarla hareket edebilmektedir. Bu senaryoda, katılımcılar genellikle farklı okullardan olup ve olaya özgü veya bireye özgü ihtiyaçların ele alınması için çok az fırsat sunmaktadır. Katılımcıların, daha önceden planlanmış mesleki gelişim programını etkileme şansları yoktur (Ling ve MacKenzie, 2001). Okul, mesleki gelişim programlarının belirlenmesinde müdahil olmadığı için okula çok az girdi sağlar ve öğretmenin böyle bir mesleki gelişim programına katılarak değişmesi pek mümkün değildir. Çok motive olmuş öğretmenlerin dışında, bu modelin öğretmenlerin öğretim uygulamalarında çok az değişiklik sağladığını ifade edilmektedir. Bu az değişimin nedeni, program ve programı sunanlar ile okul ve katılımcılar arasında açık diyalektik ilişkinin olmayışıdır. Mesleki gelişim için genelde kullanılan kısa süreli kurslar, bu model kapsamındadır (Ling ve Mackenzie, 2001). Türkiye’de MEB’in mesleki gelişim uygulamaları da daha çok bu şekildedir.

2.5.3. Okul Temelli Mesleki Gelişim

Okul temelli mesleki gelişim (OTMG) modeli, dünyada birçok ülke tarafından denenmiş ve halen uygulanmakta olan bir modeldir. Bu model, meslektaşların okul gelişimi ile uyumlu hedefler doğrultusunda, gelişim alanlarını ya da konuları okul ortamında sürdürülebilir bir biçimde ele almalarına izin verecek imkânlar tanınması açısından özellikle etkili bulunmuştur (Owen, 2003). Ayrıca sürdürülebilirlik yönüyle de OTMG ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli kılınmasının öğrenci performansını arttırdığı da yapılan araştırmaların ortaya çıkardığı bir gerçektir (Sparks ve Hirsch, 2000). “Okul Temelli Mesleki Gelişim, okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır.” (MEB, 2008). OTMG, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini kendisinin oluşturması, hazırladığı Mesleki Gelişim Planının uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde öğretmene yol göstermesi bakımından Türk Eğitim Sisteminde yeni bir kavramdır.

Yapılan uluslararası araştırmalar gösteriyor ki, okul dışında gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinlikleri (atölye çalışmaları, seminer ve konferanslar) öğretmenlerin edindikleri bilgi ve deneyimlerini okula yansıtmalarında tek başlarına yeterli değildir (MEB, 2008). Guskey (2002) de okul temelli (site-based) mesleki gelişim uygulamalarının, bölge temelli (district-wide) uygulamalardan genellikle daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Bölge temelli veya ulusal düzeydeki uygulamalar, tek seferlik sunumlardan oluşur ve bu sunumlar, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin günlük sorunlarıyla daha az ilgilidir. Ayrıca, yeni uygulamaların başarılı olabilmesi için, bu uygulamaların anlatılması ve uygulanmasına yönelik gerekli yönlendirme ve destek çoğunlukla yetersizdir. Okul temelli uygulamalarda ise, içerik ve işleyiş okuldaki eğitimciler tarafından belirlendiğinden daha etkilidir. Gündeme alınan konular, örgütsel bağlamla daha çok ilişkilidir. Ayrıca, az kişiyle çalışıldığından, mesleki gelişim programıyla ilgili karar alınırken kolaylıkla uzlaşılabilir (Bümen vd., 2012). Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının başarısı, bölgenin-ilin örgütsel bağlamıyla da çeşitli yönleriyle

bağlantılıdır. Örgütsel bağlamın önemli etkenleri; okul ve bölge iklimi, yönetici-lider tutum ve davranışları, il-bölge politikaları ve sistemi ile öğretmenlerin katılımıdır (Bümen vd., 2012). Dolayısıyla bu bağlam göz önünde bulundurularak mesleki gelişim programları düzenlenmelidir. Bu da okul temelli uygulamalarla daha kolay sağlanabilir (Seferoğlu, 2009). Türkiye’de de MEB, 2002’de Avrupa Birliği Komisyonu ile başlattığı proje ile Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmasını belirlenen pilot okullarda başlatmıştır. OTMG, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini kendisinin oluşturması, hazırladığı Mesleki Gelişim Planının uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde öğretmene yol haritası sunmasını öngören bir projedir. Bu proje kapsamında ulusal, uluslararası uzmanlar ile Bakanlık temsilcileri bir araya gelerek sekiz çalıştay düzenlenmiş, OTMG kılavuzu hazırlanmış ve internetten yayınlanmıştır. Projenin pilot uygulaması için seçilen altı ilde 2006-2007 ile 2007–2008 öğretim yıllarında deneme yapılmış ve katılımcıların görüşleri değerlendirilmiştir.

Bulgulara göre, OTMG modelinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve bu nedenle modelin ülke çapında kademeli olarak yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna karşılık, bireysel gelişimin okul gelişimine ve okul kültürüne yönlendirilemediği belirtilmektedir. OTMG modelinin uygulama sürecinde karşılaşılan diğer sorunlar arasında bütçe ve donanım sıkıntıları, öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin ve koordinatör öğretmenlerin iş yükünün artması gibi sorunlar dile getirilmiştir. OTMG kılavuzunun da mevcut haliyle süreci yönlendirmede yetersiz kaldığı, dilinin ağır olduğu, araçlarının ve değerlendirme bölümünün açık olmadığı, yeterliklerle ilişkili örnek çalışma ya da etkinliklerin az olduğu belirtilmektedir (MEB, 2008; MEB, 2015c; Kaya ve Kartallıoğlu, 2010; Bümen vd., 2012). MEB tarafından OTMG için bir web sitesi (otmg.gov.tr) de oluşturulup bu web sitesinde OTMG’nin benimsendiğine yönelik ifadeler olmasına rağmen, gerek siteye erişim konusunda sıkıntı yaşanması gerekse birçok öğretmen ve yönetici tarafından OTMG’nin ne olduğunun dahi bilinmemesi bu konuda tezat oluşturmaktadır. OTMG kılavuzu revize edilerek aynı pilot illerde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında tekrar uygulanacağı söylenmesine (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010) rağmen, bununla ilgili herhangi bir bilgiye ulaşılamamaktadır. Yine 2010 yılında; Bakanlıklar, Üniversiteler ve Sivil Toplum Kurum ve Kuruluşlarının da katılım ve desteğiyle Hizmetiçi Eğitim

Daire Başkanlığı tarafından yapılan “MEB’de Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı” nda da OTMG’ye çok az değinilmiştir (MEB, 2010). Bu tablodan anlaşıldığı üzere, dünyanın birçok ülkesinde aktif olarak uygulanan OTMG’nin Türkiye’de yeniden ele alınması gerekmektedir (Elçiçek, 2016).

2.6. Mesleki Gelişim Örnekleri

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla yukarıda liste biçiminde verildiği gibi çok çeşitli etkinlikler uygulamaya konabilmektedir. Bu etkinlikler, ‘formal’ ya da ‘informal’ olabildiği gibi bireysel ya da işbirlikli de olabilmektedir. Son yıllarda okul öğrenmelerinde olduğu gibi öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük öğrenmelerde de işbirlikli öğrenme yaklaşımının daha çok tercih edildiği görülmektedir. Öte yandan mesleki gelişim etkinlikleri, yeni öğrenme kuramlarının ortaya çıkmasına ve teknolojinin öğrenmeye dönük ürünlerinin çoğalmasına dayalı olarak gün geçtikçe çeşitlenmekte ve artmaktadır. Öğretmenler için uygulanan ya da uygulanabilecek olan ya da öğretmenlerin kendilerinin uygulayabilecekleri mesleki gelişim etkinliklerinin tümünü burada açıklama olanağı yoktur. O nedenle değişik modeller altında yer alan değişik özellikteki etkinliklerden seçme yapma, örneklendirme yoluna gidilmiştir. Örneklendirilen mesleki gelişim etkinlikleri aşağıda temel özellikleriyle betimlenmiştir (Özer, 2008).

2.6.1. Mesleki Okuma

Öğretmenler, mesleki kitapları ve mesleki dergilerdeki makaleleri okuyarak genel eğitim, alan bilgisi ve öğretim alanlarında kendilerini yenileme ve geliştirme olanağı elde ederler. Öğretmenler, mesleki okuma etkinliğini kendi başlarına yapabildikleri gibi aynı konuya ilgi duyan başka öğretmenlerle grup çalışması biçiminde de yapabilirler. Bu amaçla öğretmenler, haftanın belirli bir gün ve saatini okuma etkinliğine ayırırlar. Grup oluşturan öğretmenler, belirli bir konuyla ilgili seçtikleri mesleki kitabı ya da makaleyi okuduktan sonra belirlenen zamanda toplanarak okudukları kitap ya da makale üzerinde tartışma yaparlar (Özer, 2008).

2.6.2. Lisansüstü Eğitim

Lisansüstü eğitim, öğretmenlerin kendi alanlarının eğitimi ya da eğitim bilimlerinin herhangi bir dalı ile ilgili yüksek lisans ve doktora düzeylerinde katılabildikleri programları kapsar. Öğretmenler, lisansüstü eğitim yoluyla okulda öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkileyen genel ya da alanlara dönük öğretim yaklaşımları, öğretim teknolojileri, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme çalışmaları, sınıf yönetimi, okul yönetimi ile ilgili konularda derinliğine bilgiler ve ileri düzeyde beceriler kazanırlar, bu alanlarda uzmanlaşırlar. Öğretmenlerin okullarda mesleklerini yürütürken lisansüstü eğitim görmeleri, bu eğitimin işlevselliğini artırmaktadır. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler, kendi mesleki gelişimlerini üst düzeyde gerçekleştirirken görev yaptıkları okullarda düzenledikleri ya da liderlik yaptıkları etkinliklerle öteki öğretmenlerin de mesleki yönden gelişmelerine önemli katkıda bulunurlar(Özer, 2008).

2.6.3. Başka Öğretmen Gözlemi

Başka öğretmen gözlemi, sınıfta bir öğretmenin ya da öğrencilerin performansını başka bir öğretmenin gözleyerek dönüt vermesidir. Başka öğretmen gözlemi, genellikle, gözlem öncesi toplantı, gözlem, verilerin analizi ve gözlem sonrası toplantı aşamalarını kapsar. Gözlem öncesi toplantıda, gözlemde bulunacak öğretmenle gözlenecek olan sınıf öğretmeni neyin gözleneceğini, hangi gözlem tekniğinin kullanılacağını ve eğer varsa ne gibi özel durumların ya da sınırlılıkların olduğunu belirlerler. Ardından sınıfta öğretim ve gözlem gerçekleştirilir. Gözlem sonrası toplantıda, hem gözlemci öğretmen hem sınıf öğretmeni, öğretim sırasında gözlenen performansla ilgili olarak yansıtma da bulunurlar. Ayrıca gözlemci öğretmen, topladığı verileri gözlenen sınıf öğretmeniyle paylaşır (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989). Başka öğretmen gözleminde gözlemci öğretmenin rolü, sınıf öğretmenine gözlemlerle ilgili dönüt sağlamak, sınıf öğretmenin rolü de verilen dönütten anlam çıkarmaktır (Lieberman ve Miller, 1990). Bununla birlikte, iki öğretmenin anlaşmaları koşuluyla, gözlenen performansın üstün yanları ile geliştirmeye açık yanlara ilişkin kimi öneriler belirlenebilir (Özer, 2008).

2.6.4. Uygulama Öğretmenliği

Uygulama öğretmenliği, bir öğretmenin öğretmen yetiştiren kurumlardan öğretim uygulaması yapmak amacıyla okula gelen öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sorumluluğunu üstlenmesidir. Uygulama öğretmeni, öğretmen adaylarının okul sistemini yaşayarak öğrenmelerine ve sınıf öğretiminde deneyim kazanmalarına aracılık eder. Öğretmen adaylarına eş-öğretmen gibi yaklaşarak onlarla mesleki konulardaki görüşlerini paylaşır, onlara yaptıkları öğretim uygulamaları ile ilgili önerilerde bulunur. Buna karşılık kendisi de öğretmen adaylarının eğitimle ilgili bakış açılarından ve kullandıkları yeni öğretim yaklaşımlarından yararlanır (Özer, 2008).

2.6.5. Program Geliştirme Çalışması

Program geliştirme çalışması, öğretmenlerin grup oluşturarak öğretim programı ile ilgili sınıfta kullanılacak ürünler ortaya koymayı kapsar. Program geliştirme çalışmalarında, öğretmenler öğretime dönük gereksinmelerini, ilgilerini ve yaratıcılıklarını karşılayan ürünler geliştirirler. Öğretim kılavuzu, sınıf uygulamaları envanteri, öğrenci ve öğretmen beklentilerini içeren rapor, program değerlendirme, program tasarısı için öneriler, bu türden ürünlerdir. Program geliştirme çalışmaları, öğretmenlerin kendi girişimleriyle başlar ve bitinceye dek sürer. Yönetimi de öğretmenler tarafından yerine getirilir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin çalışma saatleri dışında gerçekleştirilir (Lieberman ve Miller, 1990).

2.6.6. Yeni Uygulama Denemesi

Yeni uygulama denemesi, öğretmenlerin öğretimle ilgili yeni bir yaklaşımı ya da bir yöntemi birlik oluşturarak ve sistemli bir biçimde deneyip değerlendirmeleridir. Böyle katılımlı bir etkinlik, öğretmenlerin deneme girişimlerini ve başaramama olasılığını göze almalarını kolaylaştırmaktadır. Yeni bir yaklaşımı sınıflarında denemek isteyen öğretmenler, öncelikle bir grup oluştururlar ve yaklaşımı uygulamaya koyarlar. Uygulama sırasında sınıflarında yaptıklarını tartışmak üzere belli zamanlarda toplantılar yaparlar. Ayrıca öğretmenler,

birbirlerinin uygulamalarını gözlemleyerek birbirlerine dönüt verirler. Denedikleri yaklaşımı daha iyi uygulayabilmek ve birbirlerine destek olmak için birlikte çalışırlar. Birlikte çalışma sırasında, birbirlerini ve başkalarını yargılamaktan, eleştirmekten kaçınırlar. Deneme sonunda öğretmenler, yeni yaklaşımı kullanmaya ya da gereksinmelerine uygun duruma getirmeye ya da öğretimlerine yardımcı olamayacağı düşüncesiyle bırakmaya karar verirler (Lieberman ve Miller, 1990).

2.6.7. Çalıştay

Çalıştay, öğretmenlerin öğretimle ilgili belirli bir sorunu tartışma ya da bir beceriyi uygulayarak geliştirme biçiminde gerçekleştirdikleri etkinliktir. Çalıştay, ele alınan konuda uzman olan bir lider tarafından yönetilir. Çalıştayda amacın ne olduğunun, başka bir deyişle yapılacak çalışma ile ne tür bir ürünün elde edileceğinin katılımcı öğretmenlerce bilinmesi gereklidir. Ayrıca çalıştayda öğretmenlerin etkin olmaları ve beceriyle ilgili uygulama yapmaları önem taşır (McKeachie, 1999, ss.259-260). Çalıştaylar, kalabalık olmayan gruplarla -söz gelimi 10-12 kişi- yapılır ve çoğu zaman yarım ya da bir gün sürer.

2.6.8. Çalışma Grupları

Çalışma grubu, okulda öğrencilerin öğrenme gereksinimleri ile ilgili belirli bir konu üzerinde görüşmek, tartışmak amacıyla düzenli olarak toplanan öğretmen grubudur. Çalışma grubunun çalışmaları, grup lideri tarafından düzenlenir. Gruptaki tüm öğretmenler sırayla liderlik görevini üstlenirler. Liderin görevi, toplantı gündemini grup üyelerine duyurmak, toplantı için gerekli okuma gerecine herkesin sahip olmasını sağlamak, bir soru ya da sorun hazırlayarak tartışmaya yön vermek ve ayrıca gelecek toplantının gündemini belirlemeye yardımcı olmaktır (Lieberman ve Miller, 1990). Çalışma grubu lideri, okul içinden olabildiği gibi dışarıdan da olabilir (Murphy, 1999). Okulda değişik konularla ilgili olarak birden çok çalışma grubu oluşturulabilir. Çalışma grupları, okul dışında 'informal' bir ortamda da toplanarak çalışabilirler.

2.6.9. Eylem Araştırması

Özer (2008)'in aktardığına göre eylem araştırması, “okulda sınıftaki öğretme ve öğrenme ile ilgili bir soruyu yanıtlamak ya da bir sorunu çözmek amacıyla uygulanan araştırma sürecidir. Eylem araştırması, yalnız bir öğretmen tarafından tasarlanıp yapılabildiği gibi bir öğretmen grubu tarafından da yapılabilir. Bu tür bir araştırma ile öğretmenler kendi öğretimlerini daha iyi tanırlar ve öğretimleriyle ilgili sorunlarını çözüme kavuşturabilirler”(Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1995). “Öğretmenler, söz gelimi kendi sınıflarında karşılaştıkları şu türden sorunlara eylem araştırması yaparak çözümler bulabilirler: “Öğrencilerin derse katılımını artırmak için yapılan uygulamaların hangisi daha etkili sonuçlar vermektedir?”, “Sınıftaki öğrenciler hangi öğrenme stillerine sahiptirler?”, “Öğrencilere öz yönetimli öğrenme stratejileri ne tür etkinliklerle kazandırılabilir?”, “Sınıfta uygulanan yeni öğretim yönteminin öğrencilerin öğrenmelerine etkisi nedir? ”Eylem araştırması, genellikle şu aşamalar izlenerek yapılır” (Fraenkel ve Wallen, 2003):

- Araştırma sorusunu ya da sorununu belirleme
- Gerekli verileri toplama
- Verileri analiz etme ve yorumlama
- Sonuçları ilgililerle paylaşma
- Eylem planı geliştirme

2.7. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Sorunları

Dünyanın hemen hemen bütün ülkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişimi için hizmet içi eğitime gittikçe artan seviyede önem verilmektedir. Birçok ülkede okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük yeni hizmet içi eğitim programları gerçekleştirilmekte, bu hizmetleri verecek yeni kurumsal yapılar oluşturulmakta ve hizmet içi eğitim için ayrılan bütçe giderek daha çok pay vermektedir. Bunun yanında yoğun şekilde mesleki gelişimle ilgili bilimsel bilgiler ortaya konmakta ve öğretmenler için yeni model ve etkinlikler geliştirilmektedir.

Fakat bütün bunlara rağmen öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya ilişkin uygulamaların yeterli olmadığı ve bu konuda çeşitli sınırlamaların bulunduğunu söyleyebiliriz.

Villegas-Reimers ve Reimers (2000), araştırmalarında uluslararası düzlemde çeşitli ülkelerdeki öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulama alanında değişik sorunların varlığından bahsetmişlerdir:

Latin Amerika’da,

- Hizmet içi eğitim kursları, öğretmenlerin gereksinmelerini karşılamamaktadır.
- Kurslar, uygulama sorunlarıyla ilgili değil kuramsal niteliklidir.
- Kursları yürüten eğitimcilerin yeterlilik düzeyi düşüktür.
- Öğretmenler için çok az okuma gereci bulunmaktadır.

Batı Avrupa’da, uygulanan hizmet içi eğitim etkinliklerinin birçoğu öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamamaktadır. Eğitimciler, çoğu zaman, öğretmenler için uygun olup olmadığını düşünmeden kendi sahip oldukları bilgi ve becerileri aktarmaktadırlar.

Sürekli mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim, yöneticiler ve öğretmenlerce öğretmenlerin mesleki sorumluluklarının ve öğretim yükünün ayrılmaz parçası olarak görülmemektedir.

- “Hizmet içi eğitim isteğe bağlı mı yoksa zorunlu mu olmalı?” tartışmaları hâlâ sürmektedir.
- ‘Formal’ hizmet içi eğitimin planlanması, içeriği ve uygulanması ile ilgili tüm denetim, düzenleyici olan yönetimin elindedir.
- Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi ve nitelik denetiminin yapılması ile ilgili yetersizlikler bulunmaktadır.

Birçok ülkede hizmet içi eğitim, temel öğretmen eğitimi, mesleğe giriş eğitimi ve ileri eğitimden, ayrıca okul gelişimi ile eğitim araştırmasından ayrı tutulmaktadır. Türkiye’de okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim

öğretmenlerinin mesleki gelişimini sağlamaya dönük etkinlikler 1960 yılından bu yana sürmektedir. Ne var ki *mesleki gelişim* kavramı henüz resmî kullanımda görülmemektedir. Onun yerine *hizmetiçi eğitim* kavramının kullanılması sürmektedir. Öğretmenlere hizmet içi eğitim Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesinin sorumluluğunda ve düzenlemesinde verilmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde 1960’tan bugüne dek önemli oluşum, değişim ve gelişimler gerçekleşmiştir. Bunlar, Hizmet İçi Eğitim Dairesinin kurulması, Hizmet İçi Eğitim Enstitülerinin açılması, Okul Gelişim Modeli ile öğretmenler için hizmet içi eğitimin işlevselliğinin artırılması, üniversitelerle işbirliği yapılarak hizmet içi eğitim etkinliklerinin çoğaltılması ve nitelik kazandırılması, işe yeni başlayan öğretmenler için Adaylık Eğitimi Programının uygulamaya konması, yöneticiliğe ve ilköğretim müfettişliğine atanmada adaylara hizmet içi eğitimden geçme zorunluluğunun getirilmesi, öğretmenlere uzaktan eğitim yoluyla yükseköğrenim görme olanağının sunulması ve yalnız merkezî olarak yapılan hizmet içi eğitimin yerel düzeyde de yapılmaya başlanması (Özer, 2004) biçiminde özetlenebilir. Sayılan gelişmelere karşılık Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi ya da hizmetiçi eğitimi ile ilgili çözüm bekleyen birçok önemli sorun bulunmaktadır. Bu sorunlar Özer (2004)’in yapmış olduğu incelemeye ve araştırmaya dayalı olarak şöyle sıralanabilir:

- Hizmet içi eğitim etkinlikleri, çok sayıdaki ve farklı eğitim geçmişine sahip olan öğretmenlerin hizmet içi eğitimini bilimsel ve düzenli olarak sağlamada yeterli değildir.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinmelerini belirlemede bilimsel araç ve yöntemler tam olarak uygulanmamaktadır.
- Okul yöneticileri, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerine yeterince önem vermemekte ve gerekli ilgiyi göstermemektedirler.
- Eğitim sisteminde öğretmenleri hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaya yöneltecek özendirici ve güdüleyici özellikler bulunmamaktadır.
- Mesleki yayınları satın alıp izleyememe, okulda mesleki gelişim etkinliklerine pek yer verilmemesi, hizmet içi eğitim etkinliği konularının belirlenmesinde kendilerine sorulmaması, öğretmenlerin mesleki gelişimine engel oluşturmaktadır.
- Hizmet içi eğitim etkinliklerinin yapıldığı kimi yerler, katılımcı öğretmenlerin eğitim ve sosyal gereksinmelerini karşılamaktan uzaktır.

- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimine ayrılan bütçe yeterli değildir.

2.8. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Sorunlarına ilişkin Öneriler

Çeşitli inceleme ve araştırmalar bize yukarıda saptanmış olan sorunlar, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılması gereken daha birçok çalışmanın olduğunu göstermektedir. Aslında bu durum, Türkiye'nin de içinde bulunduğu gelişmiş ve gelişmekte olan birçok dünya ülkesi için geçerlidir. Öyle ki Villegas-Reimers ve Reimers (2000)'in yaptıkları uluslararası karşılaştırmalı çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişiminin geleceğine yönelik özellikle politika belirleyicileri için birçok öneri geliştirilmiştir. Bunların başlıcaları şunlardır:

- Öğretmenlerin mesleki gelişimi, hizmet öncesi eğitimle başlayan ve öğretmenin emekliliği ile biten uzun süreli bir süreç olarak ele alınmalıdır.
- Öğretmenlerin etkili biçimde gelişmelerini sağlamak için öğretmenlerin mesleki gelişimi sistemli olarak planlanmalı, desteklenmeli, parasal kaynak bulunmalı ve araştırılmalıdır.
- Öğretmenler, kendi mesleki gelişimleri için düzenlenen etkinliklere katılmaları için yöreklendirilmelidirler. Ayrıca öğretmenlere kimi etkinliklere katılabilmeleri için zaman ve parasal destek verilmelidir.
- Öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programları ve etkinlik türleri, onların mesleki gereksinmelerine, kişisel ve mesleki ilgilerine ve mesleki gelişim düzeylerine uygun olmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamada araç olarak öğretmenlerin sınırlılıklarını göz önünde bulundurarak- teknoloji ve uzaktan eğitimden yararlanılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimini mesleğe girişten başlayarak sağlamak için okullar ve öğretmen yetiştiren kurumlar iş birliği içinde çalışmalıdırlar

- Öğretmenlerin mesleki gelişiminin tümüyle kurslarla sağlanamayacağını farkında olunmalıdır. Bunun için öğretmenlerin gelişimini çalıştığı okulda düzenli olarak destekleyen başka modeller kullanılmalıdır.
- Mesleki gelişim amacıyla düzenlenen kurslar, öğretim ve alanla ilgili bilgi ve becerilere dönük olmanın yanı sıra öğretmen-anne-baba iletişimi, okul bırakma, sınıf tekrarı ve derslere devamsızlık gibi konulara da dönük olarak düzenlenmelidir.
- Mesleki gelişim programlarının amaçları ile okulların eğitim programlarının amaçları arasında uyum sağlanmalıdır.
- Mesleki gelişim programlarının içeriği ile öğretim arasında da uyum gereklidir. Mesleki gelişim programlarında öğretmenler için yapılandırıcı uygulamalar örneklendirilmelidir.

Yukarıda ortaya konulan önerilerin ülkemizdeki öğretmenlerin mesleki gelişimi için de geçerli olduğu söylenebilir. Özer (2004)'in yapmış olduğu inceleme ve araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak geliştirilmiş öneriler de büyük ölçüde bunlarla örtüşmektedir. Bu önerilerden kimileri şunlardır:

- Öğretmenleri mesleki gelişime yönlendirmek ve onların hizmet içi eğitim programlarına katılımlarını artırmak için özendirici ve güdüleyici etkenler bulunmalıdır. Bu amaçla, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına başarılı katılımları ve başka mesleki gelişim etkinliklerinde bulunmaları kredilendirilebilir. Bu kredilerin de atama, görevde yükselme gibi durumlarda öğretmenlerin lehine kullanılmasını sağlayan bir düzenleme getirilebilir.
- Öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin bilimsel süreç izlenerek belirlenmiş gerçek gereksinmelerine dayalı olarak hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliği türleri kurs ve seminerlerle sınırlandırılmamalı; eylem araştırması, başka öğretmen gözlemi, çalışma grupları, takım öğretimi, meslektaş değerlendirmesi, okul ziyareti gibi

öğretmenlerin bireysel ve grup olarak uygulayabilecekleri etkinliklere de yer verilmelidir.

- Öğretmenlerin mesleki yayınları düzenli olarak alıp okumalarına olanak sağlanmalıdır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığınca öğretmenlere her yıl yeni mesleki yayınlardan ücretsiz olarak yollanabilir.
- Öğretmenler için okul temelli mesleki gelişim etkinliklerine ağırlık verilmeli; ancak bu etkinliklerin zayıflamaması için gereken özen gösterilmelidir. Bunu sağlamak için okul yöneticileri mesleki gelişim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konularında yetiştirilmelidirler.

“Sonuç olarak dünyanın birçok ülkesinde her eğitim basamağındaki öğretmenin mesleki gelişiminin sağlanmasına ve bunun sürekli olmasına inanılmakta ve bu, çeşitli biçimlerde açıklıkla belirtilmektedir. Bunun temel gerekçesi, okulda öğrencilerin öğrenmelerini daha etkili kılma ve okul eğitimini daha nitelikli yapma gereksinmesidir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin gerçekleştirilmesinde, özellikle Türkiye’de, okul temelli etkinliklere daha çok yer verme; öğretmenlerin grup olarak etkinlikte bulunmaları, öğretmenlerin araştırmacı yapı kazanmaları, öğretmenleri kendi öğrenmelerinde ve öğretmede interneti kullanmaları önem taşımaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin etkili mesleki gelişiminin Milli Eğitim Bakanlığının mesleki gelişimi olanaklı kılıcı ve kolaylaştırıcı yasal düzenlemeleri ve uygulamaları, yerel eğitim yönetimi ve okul yöneticilerinin güdüleyici yaklaşımı ve öğretmenlerin buna ilişkin ilgi, inanç ve çabaları ile sağlanabileceği söylenebilir” (Özer, 2004).

2.9. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumları hakkında yapılmış olan çalışmalara yer verilecektir.

Genç (2015) tarafından yapılan “Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi Örnekleme” isimli yüksek lisans tezinde ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, sene başı ve sene sonunda gerçekleştirilen mesleki gelişim seminer çalışmaları hakkındaki görüşlerini ortaya

koymayı amaçlamıştır. Araştırma karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nitel verileri görüşme, nicel verileri ise araştırmacılar tarafından hazırlanmış "Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Envanteri" ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre, genel anlamda mevcut mesleki gelişim seminer çalışmalarının amaca uygun, etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmediği ve bunun temel bazı nedenlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu temel nedenler: Mesleki gelişim seminerleri içeriklerinin öğretmen ihtiyaçlarına karşılık gelmemesi; seminerlerde iletişimin tek taraflı olması sebebiyle seminerlerin pratik olmaktan çok teoriğe dayalı olması ve yöntemin uygulamalı öğrenmeye imkân vermemesi; sunumu yapan bazı eğitimcilerin etkili sunum yapma becerilerine sahip olmaması; öğretmenlerin geçmişe dönük olumsuz seminer tecrübelerinin öğretmenlerde umutsuzluk ve isteksizlik oluşturması; bu bağlamda seminerlere yönelik algının "zaman kaybı" niteliğinden öteye gidememesi, şeklinde sıralanabilir. Araştırma sonunda bu sorunlara çözüm getireceği düşünülen öneriler sunulmuştur.

Bümen vd. (2012) tarafından son 10 yılda konuyla ilgili yayınlanan makaleler, doktora tezleri ve geniş çaplı raporlar irdelenerek "Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler" isimli çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin etkili mesleki gelişimi irdelenmiş olup, ülkemizdeki sorunlar değerlendirilerek çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu çalışmadaki elde edilen bazı bulgulara göre geleneksel kurs ve seminerlerin kuramsal ağırlıklı, bağlamdan koparılmış, izleme ve geribildirim sunmayan, didaktik bir tarzda yürütüldüğünden etkisiz olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda ciddi ve köklü bir dönüşüme gereksinim olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Durmuş (2013) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde de mevcut mesleki gelişim çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma daha önce mesleki gelişim çalışmalarına katılmış 20 öğretmenle yapılan nitel bir çalışma olup 23 soruluk bir formla öğretmen görüşleri toplanıp betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre; uygulanmakta olan mesleki gelişim faaliyetlerinin içerik olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamadığı, bundan dolayı içeriğinin planlanmasında öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiği, okul

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

Muyan (2013) yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumlarını ve mesleki gelişimlerini engelleyen etkenleri araştırmak amacıyla katılımcıları Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda çalışan 122 İngilizce okutmanı olan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bireysel temelde gerçekleştirilen ve İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumlarını sorgulayan bir ölçek uygulanmış ve bu ölçek sonucu toplanan veriler öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumlarını ve öğretmenler arasındaki farklılıkları bulmak için betimsel analizden geçirilmiştir. Toplanan bu veriler sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini önemli bulmalarına karşın; bu etkinlikleri verdikleri önem derecesinde kullanmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, mesleki gelişim etkinliklerinde yer alma oranları ile bu etkinliklere verdikleri önem arasında cinsiyet ve deneyim etkenleri bakımından çeşitli farklılıklar saptanmıştır. Mesleki gelişimi engelleyen faktörlerin tamamına yakını öğretmenler tarafından önemli bulunmasına karşın, güdülenme eksikliği ön plana çıkmıştır.

2.9. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Darling-Hammond (2000 ; Akt. Elçiçek, 2016), “Öğretmen Kalitesi ve Öğrenci Başarısı” isimli çalışmasında öğretmen kalitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye bakmıştır. Eyaletlerin politikaları, yapılan örnek olay çalışmaları, okul araştırmaları ve ulusal değerlendirme eğitim ilerleme raporlarını veri olarak kullanan araştırmacı, tüm verilerden ulaştığı sonuca göre öğretmen kalitesini arttırmaya yönelik yatırım politikalarının öğrenci performansındaki gelişimlerle ilişkili olabileceğini ifade etmektedir. Nicel verilerden de öğretmen eğitimi ile öğrencilerin okuma ve matematik

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

Hargreaves (2000; Akt. Elçiçek, 2016), “Mesleki gelişimin dört evresi ve mesleki öğrenme” isimli çalışmasında, mesleki gelişimin dört evre geçirdiğini ve günümüzde ise bu dört evredeki uygulamaların birlikte kullanıldığını ifade etmektedir. Bu dört evreyi, hazırlık evresi, özerk evre, meslektaş desteği evresi ve postmodern evre olarak ifade etmektedir. Fakat tüm bunların üzerinde araştırmacının ulaştığı sonuç, halkın eğitimi ve dönüşümü için daha geniş bir sosyal hareket sağlayacak bir mesleki gelişim anlayışının olması gerektiğidir. Araştırmacı, teoriyle pratiğin birbiriyle örtüşmesi ve teorinin pragmatik yönlerinin olması gerektiğini savunmaktadır. Bunun da öğretmenlerin kalıplarını kırarak, halka daha açık ve erişilebilir bir pozisyona gelmeleriyle, pragmatik ve topluma yansımaları olacak bir anlayışla hareket etmekte olabileceğini ifade etmektedir.

Hunzicker (2010; Akt. Elçiçek, 2016), “Etkili Mesleki Gelişim Özellikleri: Bir kontrol listesi” isimli çalışmasında, etkili mesleki gelişim özellikleri üzerine geçmişte yapılan çalışmaları özetleyerek, okul liderleri için, öğretmenlere öğrenme fırsatları ile ilgili seçenek sunarken kullanabilecekleri bir kontrol listesi sunmaktadır. Ulaşılan sonuçlara göre, etkili mesleki gelişim; destekleyici, işe yerleşik, öğretim odaklı, işbirlikçi ve sürekli olması gibi özellikleriyle öğretmenleri mesleklerine bağlar. Bu özelliklerin rehberlik ettiği yöneticiler, tüm öğretmenleri için etkili öğrenme fırsatları sağlayabilecektir.

Bleicher (2014; Akt. Elçiçek, 2016), “Mesleki Öğrenme İçin İşbirlikçi Bir Eylem Araştırması Yaklaşımı” isimli çalışmasında, mesleki gelişimin; öğretmenlerin öğrenme temellerinde, uygulama ve inançlarında değişim oluşturan aktif bir öğrenme rolünün vurgulandığı mesleki öğrenme kavramı yönünde bir değişim gösterdiğini ifade etmektedir. Bir eylem araştırması modelinde olan araştırma 4 temel bileşen içermektedir. Motivasyon, bilgi, harekete geçme ve yansıtma olarak belirlenen 4 bileşen bir döngü halinde birbirlerini destekleyen unsurlardır. Araştırmacı, ilköğretim ve lise öğretmenlerine eylem araştırması şeklinde uygulanan bu çalışmanın, öğretmenlerin uygulamalarında olumlu değişimler ortaya çıkardığını ve bu dört

unsurun mesleki öğrenme planlayıcıları için bir çerçeve sunabileceğini ifade etmektedir.

Price (2008; Akt. Elçiçek, 2016) “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri ve Mesleki Gelişimin Okul İklimine Etkisine Yönelik Öğretmen Algıları” adlı doktora çalışmasında sınıf yönetimini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim çalışmalarıyla, öğretmen öğrenci ilişkisi arasında nasıl bir ilişki olduğunu, mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin okul iklimi ve öğrenci- öğretmen ilişkisi üzerine algılarını ne derece etkilediğini ve sınıf yönetimini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim çalışmalarının, öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi yöntemlerini ne derecede etkilediğini bulmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenler mesleki gelişim aktivitelerinin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerini artırmada başarılı olduğuna inanmaktadırlar. Mesleki gelişim aktivitelerine katılan öğretmenler olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi geliştirmek için daha fazla çaba harcamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler mesleki gelişim aktivitelerinin ister yeni stratejiler sunsun, ister kullanmakta oldukları stratejileri geliştirmeye yönelik olsun, sınıf yönetimini geliştirmede yararlı olduklarını düşünmektedirler.

Ruberto (2003; Akt. Elçiçek, 2016) ABD’de yaptığı “Kıdemli Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Araştırılması” isimli doktora çalışmasında, öğretmenlerin genel anlamda mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin olumlu bir tutum içerisinde oldukları, genellikle katıldıkları mesleki gelişim çalışmalarının yararlı, ilgili, konuyla alakalı ve problemlere çözüm sağlayacak nitelikte öğretimsel beceriler kazandırması durumunda, mesleki gelişime yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını ve öğretim becerilerinin sürdürülüp, korunması için bu etkinliklerin gerekli olduğuna yönelik görüşlerin ağır bastığı aktarılmıştır.

Evans (1998; Akt. Elçiçek, 2016) “Henrico Bölgesinde Devlet Okullarında Çalışan Lisanslı Personele Yönelik Okul Mesleki Gelişim Planına İlişkin Öğretmenlerin Tutumları” isimli çalışmasında dört farklı seçenekli (yapılandırılmış gelişim, bireysel gelişim, meslektaşlarla ortaklık ve akran gelişimi) Henrico Bölgesi Mesleki Gelişim Planına ilişkin öğretmenlerin görüş farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Toplam 58 okulu (39 ilköğretim okulu, 9 ortaokul ve 10 lise)

kapsayan ve 574 öğretmenin katıldığı araştırmada öğretmenlerin, sürekli mesleki gelişim fırsatlarına göre, yapılandırılmış gelişim ve meslektaşlarla ortaklık mesleki gelişim etkinliklerinden büyük ölçüde daha fazla memnuniyet duydukları ortaya çıkmıştır. Genel olarak seçtikleri mesleki gelişim türüne bakılmaksızın, ilköğretim öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre mesleki gelişim etkinliklerinden daha fazla memnuniyet duydukları sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İzmir ili Urla, Güzelbahçe, Narlıdere ilçelerinde bulunan devlet ortaöğretim okullarında görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin görüşlerini ve onların mesleki gelişim etkinliklerini engelleyen unsurlar hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlayan araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bunlar değiştirilip, etkilenmeye çalışılmaz (Karasar, 1999).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Urla, Güzelbahçe, Narlıdere ilçelerinde bulunan kamuya ait 14 lise (Ek-3) ve bu okullarda görev yapan 105 yabancı dil öğretmeni oluşturmaktadır. İlgili evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiş, çalışma evreninde yer alan tüm öğretmenlere ulaşılmış, ölçek uygulanmış ve dağıtılan tüm ölçekler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın evrenini ve örneklemini oluşturan lise sayıları ve okullarda görev yapan öğretmenlerin dağılımı Tablo 3.1’de görülmektedir.

Tablo 3.1: Evren ve Örnekleme Oluşturan Okul, Öğretmen Dağılımı

İzmir ili İlçe adı	Çalışma Evreninde Bulunan Lise Sayıları	Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmen Dağılımı
Urla	5	28
Güzelbahçe	5	56
Narlıdere	4	21
Toplam	14	105

3.3. Veri Toplama Aracı

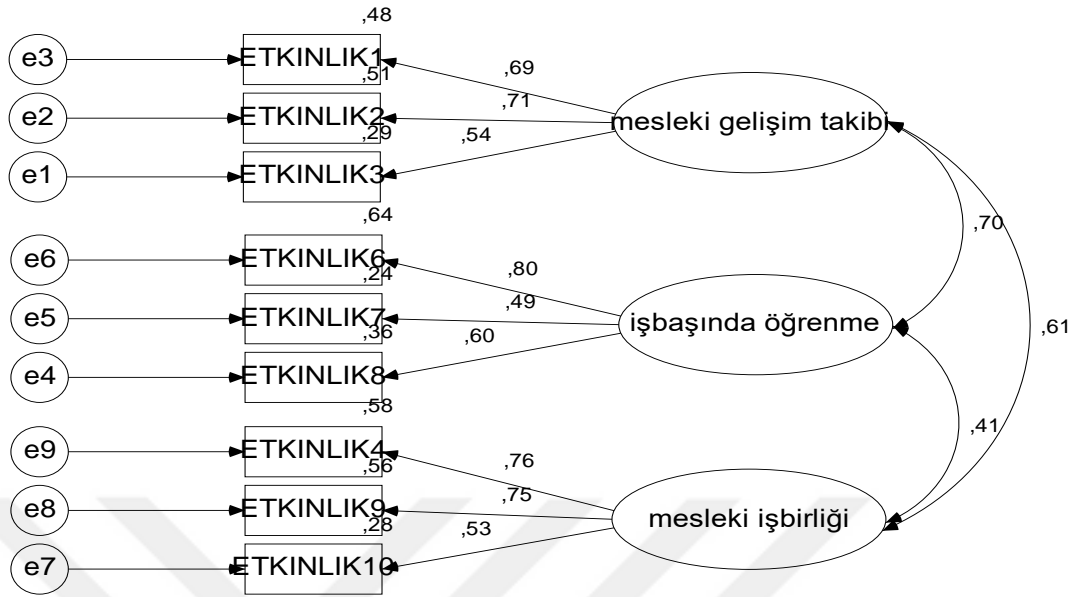
Veriler, Muyan (2013) tarafından geliştirilen “*Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim ölçeği*” ile elde edilmiştir. Dağıtılan 105 ölçeğin tamamı değerlendirilmeye alınmıştır.

Bu araştırmada yabancı dil öğretmenleri için kullanılan ölçek üç bölümden oluşmaktadır (Ek-1). Ölçeğin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri (Cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olduğu bölüm, öğrettiği yabancı dil) yer almaktadır.

Ölçeğin ikinci bölümünde Ortaöğretim okullarında görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin başlıca mesleki gelişim etkinliklerini ne derece önemstediklerini ve bunları ne kadar sıklıkla uyguladıkları hakkında veri toplamaya yarayan sorular yer almaktadır. *İkinci bölüm mesleki gelişim takip, işbaşında öğrenme ve mesleki işbirliği* boyutlarından oluşmuştur.

Ölçeğin üçüncü bölümünde ise Ortaöğretim yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerini gerçekleştirmesine engel olan problemler hakkında veri toplamak amacıyla yöneltilen sorular yer almaktadır. Mesleki Gelişim Etkinliği Ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi sonucu Şekil 1. de verilmiştir.

Mesleki Gelişim Etkinliği Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu



Che square=59,721 df=24 p=,000

Standardized estimates

GFI=,906

CFI=,851

AGFI=,824

RMR=,026

RMSEA=,120

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram

Bu araştırmada yapılan faktör analizi sonrası uyum iyiliği değerlerini düşüren iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin faktör sayısı değişmemiştir. Uyum iyiliği kriterleri incelendiğinde $X^2/Sd = 2,488$ bulunmuştur ve X^2/Sd değerinin 5 ve daha küçük olması durumunda model veri uyumunun çok iyi olduğu kabul edilmektedir. GFI= 0.906 bulunmuştur. GFI'nin >.90 olması kabul edilebilir bir uyumluluğu göstermektedir. AGFI= 0.824 bulunmuş ve bu değer kabul edilebilir bir uyumluluğu göstermektedir. RMR= 0.026 bulunmuş ve RMR değerinin < 0.050 ve RMSEA= 0.120 olması iyi uyumluluğu göstermektedir (Sümer, 2000). Analiz sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin modelin, öğretmen katılımcılardan toplanan gerçek verilerle kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Mesleki Gelişimi Takibi Boyutu tutarlılık katsayısı (.703), İşbaşında Öğrenme Boyutu (.709), Mesleki İşbirliği Boyutu (.713), genel tutarlılık katsayısı ise (.799) olarak hesaplanmıştır.

3.5 Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (Oneway) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki fark eşleşmiş t-testi ile, ilişki ise pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	70	66,7
	Erkek	35	33,3
	Toplam	105	100,0
Öğrenim Durumu	Lisans	92	87,6
	Yüksek Lisans	13	12,4
	Toplam	105	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	17	16,2
	6- 10 Yıl	12	11,4
	11-15 Yıl	11	10,5
	16-20 Yıl	26	24,8
	20 Yıl ve üzeri	39	37,1
	Toplam	105	100,0
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	84	80,0
	Fen-edebiyat Fakültesi	21	20,0
	Toplam	105	100,0
Öğretilen Yabancı Dil	İngilizce	82	78,1
	Almanca	19	18,1
	Fransızca	4	3,8
	Toplam	105	100,0

Tablo 4.1. incelendiğinde öğretmenlerin 70'i (%66,7) kadın, 35'i (%33,3) erkektir. Kadın öğretmenlerin yüzdelik dilimde erkeklere göre daha fazla yer teşkil etmesi Türkiye’de görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin toplamında kadın öğretmenlerin daha çok yer teşkil ettiği gerçeğiyle paraleldir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 92'si (%87,6) lisans, 13'ü (%12,4) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 17'si (%16,2) 1-5 yıl, 12'si (%11,4) 6- 10 yıl, 11'i (%10,5) 11-15 yıl, 26'sı (%24,8) 16-20 yıl, 39'u (%37,1) 20 yıl ve üzerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 84'ü (%80,0) Eğitim Fakültesi, 21'i (%20,0) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunudur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 82'si (%78,1) İngilizce, 19'u (%18,1) Almanca, 4'ü (%3,8) Fransızca branşında görev yapmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin sayısının Almanca ve Fransızca'ya göre ve Almanca öğretmenleri sayısının Fransızca ya göre fazla olması Türkiye'de görev yapan yabancı dil okutmanı, yabancı dil öğretmeni ve öğretmen aday sayısının dillere göre dağılımıyla paralellik göstermektedir. Karasalan (2003) ve Muyan (2013) tarafından bu çalışmaya benzer bir çalışma üniversitede görev yapan yalnızca İngilizce okutmanlarına yönelik olarak yapılmıştır. Bu çalışma ise devlet ortaöğretim okullarında İngilizce öğretmenlerinin yanı sıra diğer yabancı dil öğretmenlerinin görüşlerini de kapsamaktadır.

4.2. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine önem verme boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4.2. de görülmektedir.

Tablo 4.2. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Boyut Ortalaması

	N	\bar{X}	Ss
Mesleki Gelişim Takibi Önem	105	2,52	0,41
İşbaşında Öğrenme Önem	105	2,47	0,42
Mesleki İşbirliği Önem	105	2,35	0,46

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “mesleki gelişim takibi önem” düzeyi ($2,521 \pm 0,418$); “işbaşında öğrenme önem” düzeyi ($2,479 \pm 0,423$); “mesleki işbirliği önem” düzeyi ($2,356 \pm 0,463$) olarak saptanmıştır. Öğretmenler mesleki gelişim ile ilgili etkinlik ve yayınları takip etme ile ilgili etkinlikleri mesleki işbirliğine göre daha fazla önemli görmektedirler. Bu çalışmada Karasalan (2003), Hişmanoğlu (2010) ve Muyan (2013)'in çalışmalarında olduğu gibi araştırmaya

katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yüksek oranda önem verdikleri görülmektedir.

4.3. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini kullanma düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4.3. te görülmektedir.

Tablo 4.3. Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Boyut Ortalaması

	N	\bar{X}	Ss
Mesleki Gelişim Takibi Sıklık	105	2,31	0,43
İşbaşında Öğrenme Sıklık	105	2,21	0,44
Mesleki İşbirliği Sıklık	105	2,28	0,49

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “mesleki gelişim takibi sıklık” düzeyi ($2,318 \pm 0,430$) “*Bazen*”; “işbaşında öğrenme sıklık” düzeyi ($2,219 \pm 0,448$) “*Bazen*”; “mesleki işbirliği sıklık” düzeyi ($2,286 \pm 0,494$) “*Bazen*” olarak saptanmıştır. Ancak Mesleki gelişim takibi kullanma sıklık ortalamaları diğerlerine göre yüksek bulunmuştur. Ortalama değerler grafik olarak da şekil 3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3’ e göre yabancı dil öğretmenlerinin ölçekte yer alan mesleki gelişim etkinliklerini uygulama düzeyinin Muyan (2013) ve Karaaslan (2003) ’ın çalışmalarında ulaştığı bulgularda olduğu gibi *bazen* olarak gerçekleştiği görülmektedir. Farklı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulama düzeyinin aynı oranda düşük olması mesleki gelişim etkinliklerine ulaşmada, onları uygulamada yaşanan çeşitli güçlükler ya da diğer nedenlerle açıklanabilir.

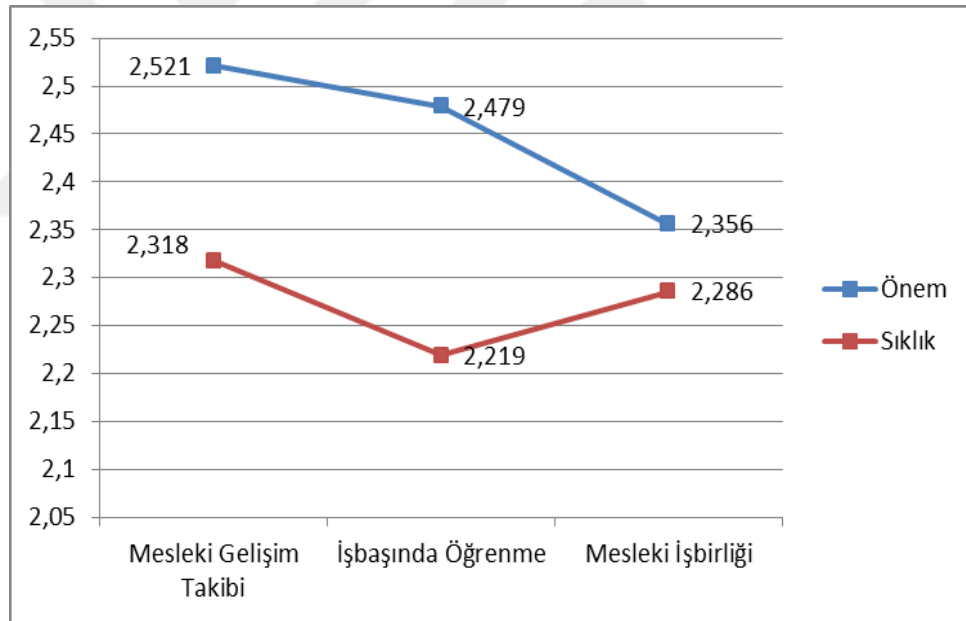
4.4. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme ve Kullanma Düzeyi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Tablo 4.4. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme ve Kullanma Düzeyi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

		Mesleki Gelişim Takibi Önem	İşbaşında Öğrenme Önem	Mesleki İşbirliği Önem	Mesleki Gelişim Takibi Sıklık	İşbaşında Öğrenme Sıklık	Mesleki İşbirliği Sıklık
Mesleki Gelişim Takibi Önem	r	1,00					
	p	0,000					
İşbaşında Öğrenme Önem	r	0,489**	1,000				
	p	0,000	0,000				
Mesleki İşbirliği Önem	r	0,447**	0,387**	1,000			
	p	0,000	0,000	0,000			
Mesleki Gelişim Takibi Sıklık	r	0,462**	0,218*	0,399**	1,000		
	p	0,000	0,025	0,000	0,000		
İşbaşında Öğrenme Sıklık	r	0,423**	0,466**	0,430**	0,507**	1,000	
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
Mesleki İşbirliği Sıklık	r	0,224*	0,151	0,663**	0,449**	0,530**	1,000
	p	0,021	0,124	0,000	0,000	0,000	0,000

İşbaşında Öğrenme Önem ve mesleki gelişim takibi önem arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.489$; $p=0,000<0.05$). Mesleki İşbirliği Önem ve mesleki gelişim takibi önem arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.447$; $p=0,000<0.05$). Mesleki İşbirliği Önem ve işbaşında öğrenme önem arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.387$; $p=0,000<0.05$). Mesleki Gelişim Takibi Sıklık ve mesleki gelişim takibi önem arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.462$; $p=0,000<0.05$). Mesleki Gelişim Takibi Sıklık ve işbaşında öğrenme önem arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.218$; $p=0,025<0.05$). Mesleki Gelişim Takibi Sıklık ve mesleki işbirliği önem arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.399$; $p=0,000<0.05$). İşbaşında Öğrenme Sıklık ve mesleki gelişim takibi önem arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.423$; $p=0,000<0.05$).

İşbaşında Öğrenme Sıklık ve işbaşında öğrenme önem arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.466$; $p=0,000<0.05$). İşbaşında Öğrenme Sıklık ve mesleki işbirliği önem arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.43$; $p=0,000<0.05$). İşbaşında Öğrenme Sıklık ve mesleki gelişim takibi sıklık arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.507$; $p=0,000<0.05$). Mesleki İşbirliği Sıklık ve mesleki gelişim takibi önem arasında çok pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.224$; $p=0,021<0.05$). Mesleki İşbirliği Sıklık ve mesleki işbirliği önem arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.663$; $p=0,000<0.05$). Mesleki İşbirliği Sıklık ve mesleki gelişim takibi sıklık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.449$; $p=0,000<0.05$). Mesleki İşbirliği Sıklık ve işbaşında öğrenme sıklık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.53$; $p=0,000<0.05$). Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).



Şekil 2. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme ve Kullanma Düzeylerine İlişkin Diyagram

4.5. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Mesleki Kıdeme Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini kullanma düzeyinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde Tablo 4.5.te yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.5. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	P
Mesleki Gelişim Takibi Önem	1-5 Yıl	17	2,58	0,30	0,325	0,86
	6- 10 Yıl	12	2,44	0,35		
	11-15 Yıl	11	2,45	0,63		
	16-20 Yıl	26	2,50	0,42		
	20 Yıl Ve üzeri	39	2,54	0,41		
İşbaşında Öğrenme Önem	1-5 Yıl	17	2,47	0,37	0,074	0,99
	6- 10 Yıl	12	2,52	0,33		
	11-15 Yıl	11	2,51	0,48		
	16-20 Yıl	26	2,46	0,42		
	20 Yıl Ve üzeri	39	2,47	0,47		
Mesleki İşbirliği Önem	1-5 Yıl	17	2,21	0,37	1,620	0,17
	6- 10 Yıl	12	2,27	0,50		
	11-15 Yıl	11	2,15	0,62		
	16-20 Yıl	26	2,46	0,44		
	20 Yıl Ve üzeri	39	2,42	0,43		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim takibi önem, işbaşında öğrenme önem, mesleki işbirliği önem puanları ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

İngilizce öğretmenlerine yönelik yapılan Karaaslan (2003) ve Muyan (2013)'ın çalışmalarında olduğu gibi İngilizce ve diğer yabancı dil öğretmenleri , mesleki kıdemi ne olursa olsun, mesleki gelişim etkinliklerinin hepsini önemli bulmuştur. Buna göre, yabancı dil öğretmenleri kendilerini geliştirme ve mesleki gelişim konusunda mevcut olan etkinliklere önem verme konusunda hemfikirdir denilebilir.

4.6. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini kullanma düzeyinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda Tablo 4.6. da yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.6. Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
Mesleki Gelişim Takibi Sıklık	1-5 Yıl	17	2,15	0,29	2,071	0,09	
	6- 10 Yıl	12	2,30	0,52			
	11-15 Yıl	11	2,21	0,42			
	16-20 Yıl	26	2,25	0,49			
	20 Yıl Ve üzeri	39	2,46	0,37			
İşbaşında Öğrenme Sıklık	1-5 Yıl	17	2,02	0,34	1,711	0,15	
	6- 10 Yıl	12	2,25	0,51			
	11-15 Yıl	11	2,06	0,38			
	16-20 Yıl	26	2,26	0,47			
	20 Yıl Ve üzeri	39	2,30	0,44			
Mesleki İşbirliği Sıklık	1-5 Yıl	17	1,96	0,48	4,482	0,02	4 > 1 5 > 1 4 > 2 5 > 2
	6- 10 Yıl	12	2,08	0,62			
	11-15 Yıl	11	2,15	0,34			
	16-20 Yıl	26	2,44	0,48			
	20 Yıl Ve üzeri	39	2,41	0,41			

Buna göre, Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki işbirliği sıklık puanları ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(F=4,482; p=0,002<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Mesleki kıdemi 16-20 yıl olanların mesleki işbirliği sıklık puanları (2,449 ± 0,489) “ Her zaman ” olarak

saptanmış ve mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların “ Bazen ” olarak saptanan mesleki işbirliği sıklık puanlarından ($1,961 \pm 0,484$) yüksek bulunmuştur. Mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olanların mesleki işbirliği sıklık puanları ($2,419 \pm 0,410$) “ Her zaman ” olarak saptanmış ve mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların “ Bazen ” olarak saptanan mesleki işbirliği sıklık puanlarından ($1,961 \pm 0,484$) yüksek bulunmuştur. Mesleki kıdemi 16-20 yıl olanların mesleki işbirliği sıklık puanları ($2,449 \pm 0,489$) “Her zaman” olarak saptanmış ve mesleki kıdemi 6- 10 yıl olanların mesleki işbirliği sıklık puanlarından ($2,083 \pm 0,622$) yüksek bulunmuştur. Mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olanların mesleki işbirliği sıklık puanları ($2,419 \pm 0,410$) “ Her zaman ” olarak saptanmış ve mesleki kıdem 6- 10 yıl olanların “ Bazen ” olarak saptanan mesleki işbirliği sıklık puanlarından ($2,083 \pm 0,622$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim takibi sıklık, işbaşında öğrenme sıklık puanları ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 4.6.’ ya göre; yabancı dil öğretmeni olarak 16 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin mesleki işbirliği gerektiren etkinlikleri uygulama sıklık düzeyi öğretmenliğin ilk 10 yılındakilere göre yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni olarak da mesleki işbirliği etkinlikleri arasında meslektaş danışmanlığı yapma ve diğer öğretmenlere tecrübe aktarımı maddelerinin bulunmasıyla açıklanabilir. Kıdem arttıkça mesleki işbirliği etkinliklerini uygulama düzeyinin arttığı görülmekte ancak mesleki işbirliği takip ve iş başında öğrenme takibi gerektiren etkinlikleri uygulama konusunda mesleki kıdem açısından anlamlı fark görülmemektedir. Muyan (2013)’ın çalışmasında da tecrübeli öğretmenlerin meslekte yeni olanlara göre bazı mesleki gelişim etkinliklerini daha fazla uygulamakta olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

4.7. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Öğretilen Yabancı Dile Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine önem verme düzeyinin öğretilen yabancı dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde Tablo 4.7. de yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.7. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Öğretilen Yabancı Dile Göre Ortalamaları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	P
Mesleki Gelişim Takibi Önem	İngilizce	82	2,51	0,43	1,18	0,31
	Almanca	19	2,49	0,37		
	Fransızca	4	2,83	0,19		
İşbaşında Öğrenme Önem	İngilizce	82	2,49	0,41	2,36	0,09
	Almanca	19	2,35	0,43		
	Fransızca	4	2,83	0,33		
Mesleki İşbirliği Önem	İngilizce	82	2,35	0,47	1,05	0,35
	Almanca	19	2,29	0,39		
	Fransızca	4	2,66	0,47		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim takibi önem, işbaşında öğrenme önem, mesleki işbirliği önem puanları ortalamalarının öğretilen yabancı dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Karaaslan (2003) ve Muyan (2013)'ün çalışmalarında da cinsiyet değişkeni mesleki gelişim etkinliklerine önem verme düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

4.8. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Öğretilen Yabancı Dile Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini kullanma düzeyinin öğretilen yabancı dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde Tablo 4.8.de yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.8. Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Öğretilen Yabancı Dile Göre Ortalamaları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Mesleki Gelişim Takibi Sıklık	İngilizce	82	2,30	0,44	2,24	0,11	
	Almanca	19	2,26	0,36			
	Fransızca	4	2,75	0,31			
İşbaşında Öğrenme Sıklık	İngilizce	82	2,19	0,43	4,15	0,01	3 > 1 3 > 2
	Almanca	19	2,19	0,46			
	Fransızca	4	2,83	0,33			
Mesleki İşbirliği Sıklık	İngilizce	82	2,24	0,51	3,99	0,02	3 > 1 3 > 2
	Almanca	19	2,35	0,34			
	Fransızca	4	2,91	0,16			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işbaşında öğrenme sıklık puanları ortalamalarının öğretilen yabancı dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,151$; $p=0,018<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Öğretilen yabancı dil Fransızca olanların işbaşında öğrenme sıklık puanları ($2,833 \pm 0,333$) “Her zaman” olarak saptanmış ve öğretilen yabancı dil İngilizce olanların “Bazen” olarak saptanan işbaşında öğrenme sıklık puanlarından ($2,195 \pm 0,432$) yüksek bulunmuştur. Öğretilen yabancı dil Fransızca olanların işbaşında öğrenme sıklık puanları ($2,833 \pm 0,333$) “Her zaman” olarak saptanmış ve öğretilen yabancı dil Almanca olanların “Bazen” olarak saptanan işbaşında öğrenme sıklık puanlarından ($2,193 \pm 0,462$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki işbirliği sıklık puanları ortalamalarının öğretilen yabancı dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,991$; $p=0,021<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Öğretilen yabancı dil Fransızca olanların mesleki işbirliği sıklık puanları ($2,917 \pm 0,167$) “Her zaman” olarak saptanmış ve öğretilen yabancı dil İngilizce olanların “Bazen” olarak saptanan mesleki işbirliği sıklık puanlarından ($2,240 \pm 0,514$) yüksek bulunmuştur. Öğretilen yabancı dil Fransızca olanların mesleki işbirliği sıklık puanları ($2,917 \pm 0,167$) “Her zaman”

olarak saptanmış ve öğretilen yabancı dil Almanca olanların “Her zaman ” olarak saptanan mesleki işbirliği sıklık puanlarından ($2,351 \pm 0,342$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim takibi sıklık puanları ortalamalarının öğretilen yabancı dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Fransızca öğretmenlerinin ölçekte bulunan “öğretmen portfolyosu hazırlama” “kendi alanı ile ilgili bilgilerini sürekli güncel tutma”, “meslektaş danışmanlığı yapma” gibi etkinlikleri diğer yabancı dil (Almanca, İngilizce) öğretmenlerine göre sıklıkla daha fazla kullanmasının, Fransızca öğretmenlerinin ölçeğe katılım bakımından öğretmen dağılımında daha az yer teşkil etmesinden kaynaklı ve tesadüfi olabileceği ancak daha fazla Fransızca öğretmeniyle araştırma yapılmasının daha gerçekçi sonuçlar vereceği değerlendirilebilir.

4.9. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine önem verme düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde Tablo 4.9.da yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.9. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	T	P
Mesleki Gelişim Takibi Önem	Kadın	70	2,58	0,38	2,12	0,03*
	Erkek	35	2,40	0,45		
İşbaşında Öğrenme Önem	Kadın	70	2,49	0,44	0,37	0,70
	Erkek	35	2,45	0,38		
Mesleki İşbirliği Önem	Kadın	70	2,41	0,44	1,70	0,09
	Erkek	35	2,24	0,49		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim takibi önem puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları

arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=2.12$; $p=0.03<0,05$). Kadınların mesleki gelişim takibi önem puanları ($\bar{x}=2,58$) “Çok Önemli” olarak saptanmış ve erkeklerin “Çok Önemli” olarak saptanan mesleki gelişim takibi önem puanlarından ($\bar{x}=2,40$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işbaşında öğrenme önem, mesleki işbirliği önem puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine önem verme düzeyi cinsiyet değişkeni bakımından değerlendirildiğinde grup ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ancak mesleki gelişim takibini içeren etkinlikler bakımından kadın öğretmenler erkeklere göre daha fazla önem vermektedir. Muyan (2013) ‘ın çalışmasında ise mesleki gelişim takibini içeren etkinliklere önem verme düzeyi cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı değildir ancak mesleki işbirliğine önem verme düzeyi açısından kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla önem verdiği görülmektedir. Buna göre; üniversitede görev yapan kadın İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim takibi gerektiren etkinliklere erkeklere göre daha fazla önem verdiği, devlet orta öğretim okullarında görev yapan kadın yabancı dil öğretmenlerinin ise mesleki işbirliği gerektiren etkinlikleri erkeklere göre daha fazla önemsedikleri söylenebilir.

4.10. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini kullanma düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde Tablo 4.10.da yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.10. Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	T	P
Mesleki Gelişim Takibi Sıklık	Kadın	70	2,333	0,41	0,53	0,59
	Erkek	35	2,286	0,45		
İşbaşında Öğrenme Sıklık	Kadın	70	2,219	0,44	0,00	1,00
	Erkek	35	2,219	0,46		
Mesleki İşbirliği Sıklık	Kadın	70	2,343	0,40	1,69	0,14
	Erkek	35	2,171	0,62		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim takibi sıklık, işbaşında öğrenme sıklık, mesleki işbirliği sıklık puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Muyan (2013)'ın çalışmasında da olduğu gibi Mesleki gelişim etkinliklerini uygulama ve kullanma bakımından kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark yoktur.

4.11. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Önem Verme Düzeyinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini önem verme düzeyinin “mezun olunan fakülte” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde Tablo 4.11.de yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.11. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Ortalamaları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	T	P
Mesleki Gelişim Takibi Önem	Eğitim Fakültesi	84	2,52	0,40	-0,03	0,96
	Fen-Edebiyat Fakültesi	21	2,52	0,47		
İşbaşında Öğrenme Önem	Eğitim Fakültesi	84	2,48	0,43	0,03	0,97
	Fen-Edebiyat Fakültesi	21	2,47	0,40		
Mesleki İşbirliği Önem	Eğitim Fakültesi	84	2,40	0,43	2,21	0,02*
	Fen-Edebiyat Fakültesi	21	2,15	0,53		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki işbirliği önem puanları ortalamalarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.21$; $p=0.02<0,05$). Eğitim Fakültesi mezunlarının mesleki işbirliği önem puanları ($\bar{x}=2,40$), Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının mesleki işbirliği önem puanlarından ($\bar{x}=2,15$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim takibi önem, işbaşında öğrenme önem puanları ortalamalarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Buna göre; Fen-Edebiyat mezunu yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim takibi ve işbaşında öğrenme etkinliklerini Eğitim fakültesi mezunları kadar önemsedikleri fakat mesleki işbirliğine önem verme konusunda eğitim fakültesi mezunlarının biraz gersinde kaldıkları görülmektedir. Diğer çalışmalarda bu boyut incelenmemiştir.

4.12. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini kullanma düzeyinin “mezun olunan fakülte” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde Tablo 4.11. de yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.12. Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Ortalamaları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	T	P
Mesleki Gelişim Takibi Sıklık	Eğitim Fakültesi	84	2,31	0,42	0,00	1,00
	Fen-Edebiyat Fakültesi	21	2,31	0,47		
İşbaşında Öğrenme Sıklık	Eğitim Fakültesi	84	2,24	0,44	1,23	0,21
	Fen-Edebiyat Fakültesi	21	2,11	0,45		
Mesleki İşbirliği Sıklık	Eğitim Fakültesi	84	2,31	0,48	1,15	0,25
	Fen-Edebiyat Fakültesi	21	2,17	0,54		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim takibi sıklık, işbaşında öğrenme sıklık, mesleki işbirliği sıklık puanları ortalamalarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.13. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini kullanma düzeyinin “öğrenim durumu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde Tablo 4.13.te yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.13. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Önem Verme Düzeyinin Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	T	P
Mesleki Gelişim Takibi Önem	Lisans	92	2,49	0,42	-1,59	0,04*
	Yüksek Lisans	13	2,69	0,28		
İşbaşında Öğrenme Önem	Lisans	92	2,47	0,42	-0,30	0,76
	Yüksek Lisans	13	2,51	0,44		
Mesleki İşbirliği Önem	Lisans	92	2,37	0,46	0,82	0,41
	Yüksek Lisans	13	2,25	0,47		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim takibi önem puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-1.59$; $p=0.04<0,05$). Yüksek Lisans mezunlarının mesleki gelişim takibi önem puanları ($\bar{x}=2,69$) “Çok Önemli” olarak saptanmış, lisans mezunlarının “Çok Önemli” olarak saptanan mesleki gelişim takibi önem puanlarından ($\bar{x}=2,49$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işbaşında öğrenme önem, mesleki işbirliği önem puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Buna göre; lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler bütün mesleki gelişim etkinliklerini “çok önemli” bulurken yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunlarına göre mesleki gelişim takibini içeren etkinlikleri daha fazla önemsedikleri görülmektedir. Diğer çalışmalarda bu boyut incelenmemiştir.

4.14. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Öğrenim Durumuna Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini kullanma düzeyinin “öğrenim durumu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde Tablo 4.14.te yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.14. Mesleki Gelişim Etkinliklerini Kullanma Düzeyinin Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	T	p
Mesleki Gelişim Takibi Sıklık	Lisans	92	2,30	0,42	-1,06	0,29
	Yüksek Lisans	13	2,43	0,45		
İşbaşında Öğrenme Sıklık	Lisans	92	2,20	0,45	-0,98	0,32
	Yüksek Lisans	13	2,33	0,36		
Mesleki İşbirliği Sıklık	Lisans	92	2,31	0,49	1,64	0,10
	Yüksek Lisans	13	2,07	0,49		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim takibi sıklık, işbaşında öğrenme sıklık, mesleki işbirliği sıklık puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.15. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Engellerine İlişkin Görüşlerine ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerine engel olan problemlerine ilişkin görüşlerine ait bulgular yapılan analiz sonucunda aşağıdaki Tablo 4.15. te verilmiştir.

Tablo 4.15. Mesleki Gelişim Sorunlarına Problemlere İlişkin Görüşler

Tablolar	Gruplar	N	%
EKONOMİK PROBLEMLER	Önemli Değil	4	3,8
	Önemli	55	52,4
	Çok Önemli	46	43,8
	Toplam	105	100,0
AŞIRI İŞ YOĞUNLUĞU	Önemli Değil	6	5,7
	Önemli	33	31,4
	Çok Önemli	66	62,9
	Toplam	105	100,0
MESLEKTAŞLAR ARASINDAKİ İLETİŞİM EKSİKLİĞİ	Önemli Değil	11	10,5
	Önemli	48	45,7
	Çok Önemli	46	43,8
	Toplam	105	100,0
ÇALIŞMA SAATLERİNİN UYGUN OLMAMASI	Önemli Değil	12	11,4
	Önemli	44	41,9
	Çok Önemli	49	46,7
	Toplam	105	100,0
KURUMSAL DESTEĞİN EKSİKLİĞİ	Önemli Değil	4	3,8
	Önemli	37	35,2
	Çok Önemli	64	61,0
	Toplam	105	100,0
ÖĞRETMENİN KENDİ MOTİVASYON EKSİKLİĞİ	Önemli Değil	2	1,9
	Önemli	40	38,1
	Çok Önemli	63	60,0
	Toplam	105	100,0
EĞİTİMSEL HAZIRBULUNUŞLUK	Önemli Değil	1	1,0
	Önemli	43	41,0
	Çok Önemli	61	58,1
	Toplam	105	100,0
BU ALANDAKİ KAYNAKLARA ULAŞMADAKİ GÜÇLÜKLER	Önemli Değil	15	14,3
	Önemli	56	53,3
	Çok Önemli	34	32,4
	Toplam	105	100,0

DİĞER PROBLEMLER	<i>Ders İçi Kullanılan Kitapların Yetersizliği</i>	2
	<i>Meb İngilizce Kitaplarının İçeriğininin Yetersizliği</i>	1
	<i>Müfredatta Y.dil Ders Saatlerinin Azaltılması</i>	2
	<i>Öğrenci Profili, öğretmen Profili, idare Profili</i>	1
	<i>Öğretmen Veli İletişimi</i>	1
	<i>Öğretmenlerin Hep Aynı Gruplara Girmesi Ve Körelmesi</i>	1
	<i>Sınıf mevcudu, öğrencinin Yabancı Dil Öğrenme İsteksizliği</i>	1
	<i>Zaman Yetersizliği</i>	1

Mesleki gelişim engellerinden ekonomik problemler değişkeni açısından öğretmenlerin 4'ü (%3,8) önemli değil, 55'i (%52,4) önemli, 46'sı (%43,8) çok önemli görüşündedirler. Muyan (2013) 'ın çalışmasında ise ekonomik problemler değişkeni açısından öğretmenlerin %17,2'si önemli değil, %27,9'u önemli, %54,9'u çok önemli görüşündedir. Üniversite okutmanlarına yönelik gerçekleştirilen Muyan (2013)'ın çalışmasında öğretmenlerin ekonomik problemleri önemli görme oranının bu çalışmadakilere göre düşük olması ekonomik düzeylerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

İş yoğunluğu değişkeni açısından öğretmenlerin 6'sı (%5,7) önemli değil, 33'ü (%31,4) önemli, 66'sı (%62,9) çok önemli görüşündedirler. Muyan (2013) 'ın çalışmasında ise iş yoğunluğu değişkeni açısından İngilizce okutmanlarının %3,3'ü önemli değil, %9'u önemli, %87,7'si çok önemli görüşündedir. Buna göre; her iki çalışmada da öğretmenlerin çoğunluğu iş yoğunluğundan yakınmaktadır. Ancak her iki çalışma arasında karşılaştırma yapıldığında İngilizce okutmanlarının yabancı dil öğretmenlerinden daha yoğun olduğu görüşü ortaya konmuştur.

Meslektaşlar arasındaki iletişim eksikliği değişkenine göre öğretmenlerin 11'i (%10,5) önemli değil, 48'i (%45,7) önemli, 46'sı (%43,8) çok önemli görüşündedirler. Muyan (2013) 'ın çalışmasında ise meslektaşlar arasındaki iletişim eksikliği açısından İngilizce okutmanlarının %25,4'ü önemli değil, %13,1'i önemli, %61,5'i çok önemli görüşündedir. Buna göre; İngilizce okutmanları ve yabancı dil

öğretmenlerinin meslektaşlar arasındaki iletişim eksikliğini büyük oranda önemsedikleri görülmektedir. Ancak oranlar arasındaki farkın öğretmen ve okutmanların çalıştıkları kurum farklarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Çalışma saatlerinin uygun olmaması değişkeni açısından öğretmenlerin 12'si (%11,4) önemli değil, 44'ü (%41,9) önemli, 49'u (%46,7) çok önemli görüşündedirler. Muyan (2013) 'ın çalışmasında ise çalışma saatlerinin uygun olmaması değişkeni açısından İngilizce okutmanlarının %4,9'u önemli değil, %9,8'i önemli, %85,2'si çok önemli görüşündedir. Buna göre ; İngilizce okutmanları ve yabancı dil öğretmenlerinin çalışma saatlerinin uygun olmaması görüşünü mesleki gelişim engeli olarak büyük oranda önemsedikleri görülmektedir. İngilizce okutmanlarının çalışma saatlerinin uygun olmamasını daha fazla önemsemesi okutman ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki çalışma iş yükü ve mesai farkından kaynaklandığı düşünülebilir.

Kurumsal desteğin eksikliği değişkeni açısından öğretmenlerin 4'ü (%3,8) önemli değil, 37'si (%35,2) önemli, 64'ü (%61,0) çok önemli görüşündedirler. Muyan (2013) 'ın çalışmasında ise çalışma saatlerinin uygun olmaması değişkeni açısından İngilizce okutmanlarının %13,1'i önemli değil, %10,7'si önemli, %76,2'si çok önemli görüşündedir. Kurumsal desteğin eksikliği İngilizce okutmanları ve yabancı dil öğretmenleri tarafından çoğunlukla mesleki gelişim engeli olarak önemsenmektedir.

Motivasyon eksikliği değişkeni açısından öğretmenlerin 2'si (%1,9) önemli değil, 40'ı (%38,1) önemli, 63'ü (%60,0) çok önemli görüşündedirler. Muyan (2013) 'ın çalışmasında ise çalışma saatlerinin uygun olmaması değişkeni açısından İngilizce okutmanlarının %99,2'si çok önemli görüşündedir. Buna göre; İngilizce okutmanları ve yabancı dil öğretmenleri mesleki gelişim eksikliği olarak motivasyon eksikliğini büyük oranda önemsemektedirler. Ancak İngilizce okutmanları mesleki gelişim engeli olarak motivasyon eksikliğini yabancı dil öğretmenlerinden daha fazla önemsemektedirler.

Eğitimsel hazırbulunuşluk değişkeni açısından öğretmenlerin 1'i (%1,0) önemli değil, 43'ü (%41,0) önemli, 61'i (%58,1) çok önemli görüşündedirler. Muyan (2013) 'ın çalışmasında ise eğitimsel hazırbulunuşluk değişkeni açısından İngilizce

okutmanlarının %20,5'i önemli değil, %15,6'sı önemli, %63,9'u çok önemli görüşündedir. Buna göre; Buna göre; İngilizce okutmanları ve yabancı dil öğretmenleri mesleki gelişim eksikliği olarak eğitimsel hazırbulunuşluğu çoğunlukla önemsedikleri görülmektedir.

Alandaki kaynaklara ulaşmadaki güçlükler değişkeni açısından öğretmenlerin 15'i (%14,3) önemli değil, 56'sı (%53,3) önemli, 34'ü (%32,4) çok önemli görüşündedirler. Muyan (2013) 'ın çalışmasında ise alandaki kaynaklara ulaşmadaki güçlükler değişkeni açısından İngilizce okutmanlarının %36,9'u önemli değil, %29,5'i önemli, %33,6'sı çok önemli görüşündedir. Buna göre; İngilizce okutmanları ve yabancı dil öğretmenleri mesleki gelişim eksikliği olarak alandaki kaynaklara ulaşmadaki güçlükleri çoğunlukla önemsedikleri görülmektedir.

Öğretmenler diğer problemler değişkenine göre 95'i (%90,5) yanıtsız, 2'si (%1,9) ders için kullanılan kitapların yetersizliği, 1'i (%1,0) meb İngilizce kitaplarının içeriğininin yetersizliği, 2'si (%1,9) müfredatta y.dil ders saatlerinin azaltılması, 1'i (%1,0) öğrenci profili, öğretmen profili, idare profili, 1'i (%1,0) öğretmen veli iletişimi, 1'i (%1,0) öğretmenlerin hep aynı gruplara girmesi ve körelmesi, 1'i (%1,0) sınıf mevcudu, öğrencinin yabancı dil öğrenme isteksizliği, 1'i (%1,0) zaman yetersizliği olarak dağılmaktadır.

Buna göre; Karaaslan (2003) ve Muyan(2013)'ın çalışmalarında da olduğu gibi yabancı dil öğretmenleri ölçekte yer alan mesleki gelişim sorunlarının çoğunu "önemli" ve "çok önemli" bulmuşlardır ve bazı yabancı dil öğretmenleri kısıtlı zaman içerisinde olmalarına rağmen ölçekte yer alan mesleki gelişim engellerinin dışında diğer engelleri ifade etmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada yabancı dil öğretmenlerinin, mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermedikleri, onların sözkonusu mesleki gelişim etkinliklerini uygulama sıklığının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ve mesleki gelişimine engel teşkil eden faktörlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Araştırmanın bulgularına dayanılarak elde edilen sonuçlar her bir alt problem için sırasıyla aşağıda verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bu alt probleminde yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine önem verme ve mesleki gelişim etkinliklerini uygulama sıklığına ilişkin görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişime yüksek oranda önem verdiği ancak önem verdikleri oranda uygulamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, mesleki gelişim takibini içeren etkinlikleri mesleki işbirliği içeren etkinliklerden daha önemli görmektedirler.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine önem verme ve uygulama düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim takibi , işbaşında öğrenme ve mesleki işbirliğine önem vermeye ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak yabancı dil öğretmeni olarak 16 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin mesleki işbirliği gerektiren etkinlikleri uygulama sıklık düzeyi öğretmenliğin ilk 10 yılındakilere göre yüksek bulunmuştur. Tecrübeli öğretmenlerin meslekte yeni

olanlara göre bazı mesleki gelişim etkinliklerini daha fazla uygulamakta olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine önem verme düzeyine ilişkin görüşleri öğrettiği yabancı dil değişkenine göre karşılaştırıldığında mesleki gelişim takibi , işbaşında öğrenme ve mesleki işbirliğine önem vermeye ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerini kullanma sıklık düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri öğrettiği yabancı dil değişkenine göre karşılaştırıldığında İşbaşında öğrenme ve mesleki işbirliğini kapsayan etkinlikleri kullanma düzeyi Fransızca öğretmenlerinde daha yüksek bulunmuştur.

Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine önem verme ve uygulama düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin mesleki gelişim takibi içeren etkinliklere önem vermeye ilişkin puanları erkeklerin mesleki gelişim takibi önem puanlarından yüksek bulunmuş ancak işbaşında öğrenme önem, mesleki işbirliği önem puanları ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre; kadın öğretmenler kendi mesleki gelişim takibi gerektiren etkinliklere erkek öğretmenlere göre daha fazla önem vermekte ancak diğer etkinliklere yönelik görüşlerinde cinsiyet bakımından anlamlı bir fark yoktur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini uygulamaya yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde mesleki gelişim etkinliklerini uygulama ve kullanma bakımından kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine önem verme ve uygulama düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri mezun olunan fakülte değişkenine göre incelendiğinde Fen-Edebiyat mezunu yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim takibi ve işbaşında öğrenme etkinliklerini Eğitim fakültesi mezunları kadar önemsedikleri fakat mesleki işbirliğine önem verme konusunda eğitim fakültesi mezunlarının gerisinde kaldıkları görülmektedir. Ancak Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini uygulamaya yönelik görüşleri mesleki gelişim etkinliklerini uygulama ve kullanma bakımından cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine önem verme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında mesleki gelişim takibini kapsayan etkinliklere önem verme düzeyi yüksek lisans yapan öğretmenlerde daha yüksek bulunmuştur. Ancak araştırmaya katılan

öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini uygulamaya yönelik görüşleri öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine önem verme ve onları kullanma düzeyi arasındaki farkın değerlendirilmesi sonucunda yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerinin çoğunluğunu önem verdikleri oranda uygulamadıkları ancak mesleki işbirliğini kapsayan etkinliklere yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Mesleki gelişim etkinliklerine önem verme ve onları uygulama sıklığı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini gerçekleştirmesine engel olan problemlere ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ölçekte yer alan problemleri yüksek oranda önemli buldukları ortaya çıkmış ve öğretmenler ölçekte yer almayan diğer problemleri dile getirmişlerdir. Buna göre diğer problemler “*ders için kullanılan kitapların içeriğinin yetersizliği, müfredatta yabancı dil ders saatlerinin azaltılması, öğrenci profili, öğretmen veli iletişimin eksikliği, öğretmenlerin hep aynı gruplara girmesi ve körelmesi, sınıf mevcudu fazla olması, öğrencinin yabancı dil öğrenme isteksizliği ve zaman yetersizliği* “ olarak ifade edilmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu önerilerden kimileri şunlardır:

- Öğretmenleri mesleki gelişime yöneltmek ve onların hizmet içi eğitim programlarına katılımlarını artırmak için özendirici ve güdüleyici etkenler bulunmalıdır.

- Öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin bilimsel süreç izlenerek belirlenmiş gerçek gereksinmelerine dayalı olarak hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliği türleri kurs ve seminerlerle sınırlandırılmamalı; eylem araştırması, çalışma grupları, takım öğretimi, meslektaş değerlendirmesi, okul ziyareti gibi öğretmenlerin bireysel ve grup olarak uygulayabilecekleri etkinliklere de yer verilmelidir.
- Bakanlık destekli yabancı dil öğretmenlerinin mesleki yayınları düzenli olarak alıp okumalarına olanak sağlanmalıdır.
- Seminer dönemlerinde yabancı dil öğretmenleri için okul temelli mesleki gelişim etkinliklerine ağırlık verilmelidir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

- Ülkemizde Mesleki gelişimin yıllardan beri problemleri bir alan olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir. Ancak çok önemli bir konu olmakla birlikte, yeterince gündemde kalmadığı görülmektedir. Konunun ciddiyetinin ve öneminin anlaşılması için gerek probleme dikkat çekici gerekse alternatif çözümler sunan bilimsel araştırmaların sayısının artırılması önem arz etmektedir.
- Bu çalışma İzmir ili Urla, Güzelbahçe, Narlıdere ilçelerinde yer alan devlet okullarında yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Mıyan ve Karaarslan'ın çalışmalarında yer alan "İngilizce Öğretmenlerinin mesleki gelişim ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma başka veri toplama araçları kullanarak yeniden yapılabilir. Nicel verilerin yanında gözlem ve röportajlara dayalı nitel veriler de kullanılarak daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir.
- Araştırma özel okulları da kapsayacak şekilde sadece bir il ve ilçeleri ile değil bölge ya da ülke çapında da yapılarak ulusal düzeyde karşılaştırmalar yapılabilir.

EKLER**EK-1 YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM
ETKİNLİKLERİ TUTUM ÖLÇEĞİ****ORTAÖĞRETİM YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM
ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: İZMİR İLİ ÖRNEĞİ**

Sayın Meslektaşım,

Bu ölçek formu, "Yabancı Dil Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Görüşleri" adlı araştırma için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Ölçek üç bölümden oluşmaktadır.1.Bölümde ölçeği cevaplayacaklara ait kişisel bilgiler, 2. Bölümde yabancı dil dersi öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşlerine ilişkin ifadeler, 3. Bölümde ise öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarını etkileyen faktörler yer almaktadır.

Ölçeye verilecek cevaplar araştırmaya veri oluşturmak için kullanılacaktır. Dolayısıyla ölçeye isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Bu bilimsel çalışmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

İsmet TAYLAN
Uşak Üniversitesi Sosyal Bil. Enstitüsü

Yüksek Lisans
Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Durumunuza uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak cevaplayınız.

I. Cinsiyetiniz

1. Kadın
 2. Erkek

II. Öğrenim Durumunuz

1. Lisans (Fakülte)
 2. Yüksek Lisans
 3. Doktora

III. Mesleki Kıdeminiz

1. 1-5 yıl
 2. 6- 10 yıl
 3. 11-15 yıl
 4. 16-20 yıl
 5. 20 yıl ve üzeri

IV. Mezun Olduğunuz Fakülte-Bölüm

1. Eğitim Fakültesi
 2. Fen-Edebiyat Fakültesi
 3. Diğer (Lütfen Yazınız):

V. Öğrettiği yabancı dil

1. İngilizce
 2. Almanca
 3. Fransızca
 4. Diğer (Lütfen Yazınız):

BÖLÜM 2

Bu bölümdeki soruların amacı öğretmenlerin başlıca mesleki gelişim etkinliklerini ne derece önemsedikleri ve bunları ne kadar sıklıkla uyguladıkları hakkında veri toplamaktır. Görüşünüze uygun gelen kutucuğa (X) işaretini koyunuz.

Öğretmen gelişim etkinlikleri	Sizce ne kadar önemli?			Ne kadar sıklıkla kullanıyor sunuz?		
	Önemli değil (1)	Önemli (2)	Çok önemli (3)	Hiçbir zaman (1)	Bazen (2)	Her zaman (3)
1. Hizmetiçi eğitim,seminer ve çalışma gruplarına katılma						
2.Yabancı dilde öğretici yayınları takip etme						
3. Yeni materyaller geliştirmeye çalışma						
4. Öğretmen portfolyosu hazırlama						
5. Kendi alanı ile ilgili bilgilerini sürekli güncel tutma						
6. Meslektaş danışmanlığı yapma, diğer öğretmenlere tecrübe aktarımı						

7. Meslektaşların tecrübelerinden yararlanmak için onları sınıfta gözleme						
8. Mesleği ile ilgili öğrendiklerini sınıf ortamında uygulama						
9. Meslektaşlarla birlikte koordineli öğretim						
10. Diğer öğretmenlerle yeni teknik ve aktiviteler geliştirmeye çalışma						
11. Okul yönetimi tarafından denetlenme						

BÖLÜM 3

Bu bölüm öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini gerçekleştirmesine engel olan problemler hakkında veri elde etmek amacıyla hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Görüşünüze uygun gelen kutucuğa(X) işaretini koyunuz.

Mesleki gelişim etkinliklerini etkileyen sebepler	Önemli değil (1)	Önemli (2)	Çok önemli (3)
1.Ekonomik problemler			
2.Aşırı iş yoğunluğu			
3.Meslektaşlar arasındaki iletişim eksikliği			
4. Çalışma saatlerinin uygun olmaması			
5. Kurumsal desteğin eksikliği			
6. Öğretmenin kendi motivasyon eksikliği			
7. Eğitimsel hazırbuluşluk			
8. Bu alandaki kaynaklara ulaşmadaki güçlükler			
Diğer problemler (aşağıdaki sütunlara yazabilirsiniz)			

EK- 2 ARAŞTIRMA İZİNİ YAZISI

Yazın Tarihi ve Sayısı: 09/05/2016-8298



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.4696007

27/04/2016

Konu : İsmet TAYLAN

Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.Y.ET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)

b) Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 04/04/2016 tarihli ve 1742 sayılı yazısı.

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli yüksek lisans programı öğrencisi İsmet TAYLAN'ın "Ortaöğretim Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Tutumları :İzmir İli Örneği " konulu tez çalışması için kullanacağı ölççekleri, Müdürlüğümüz Güzelbahçe ,Urla, Narlıdere, Balçova ilçelerinde bulunan ekli listedeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yabancı dil dersi öğretmenlerine uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölççeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçelerin ekli listedeki Okullarında 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
27/04/2016
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Tarih ve Sayısı: 09/05/2016-8208

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

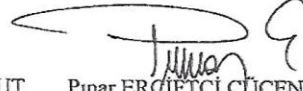
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	İsmet TAYLAN
Kurumu / Üniversitesi	Uşak Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enst.
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir İli, Güzelbahçe, Urla, Narlıdere, Balçova ilçelerinde bulunan ekli listedeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yabancı dil dersi öğretmenleri.
Araştırmanın konusu	Ortaöğretim Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Tutumları: İzmir İli Örneği
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje ödev/tez önerisi	Ortaöğretim Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Tutumları: İzmir İli Örneği
Veri toplama araçları	Anket Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: ---	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

25./04/2016


Metin Ender KARABULUT
Komisyon Başkanı


Pınar ERÇİFTÇİ ÇÜÇEN
Üye


Bahar DİNÇER
Üye

Yazın Tarihi ve Sayısı: 09/05/2016-8208



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.4726064
Konu : İsmet TAYLAN
Araştırma İzni

27.04.2016

UŞAK ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
UŞAK

- İlgi: a) MEB Yeterlilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.1/ET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) 04/04/2016 tarih ve 1742 sayılı yazınız.
c) 27/04/2016 tarih ve 12018877-604.01.02-E.4696007 sayılı Valilik Onayı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli yüksek lisans programı öğrencisi İsmet TAYLAN'ın "Ortaöğretim Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Tutumları :İzmir İli Örneği " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Güzelbahçe ,Urla, Narlıdere, Balçova ilçelerinde bulunan ekli listedeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yabancı dil dersi öğretmenlerine uygulamak istediği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Eyüp CAN
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
- 4-Onaylı Veri Arıçları(.....sayfa)

Aşlı ile / ymadır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır.
- 4 Mayıs 2016

**EK- 3 İZMİR İLİ ARAŞTIRMA İZİNİ ALINAN EKLİ LİSTEDEKİ
ORTAÖĞRETİM OKULLARI**

URLA İLÇESİ
İzmir Cengiz Aytmatov Sosyal Bilimler Lisesi
Urla Anadolu Lisesi
Urla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Urla Hakan Çeken Anadolu Lisesi
Urla Yılay Hakan Çeken Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
GÜZELBAHÇE İLÇESİ
60.Yıl Anadolu Lisesi
Cengiz Topel Anadolu Lisesi
İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Dr.Güngör Özbek Anadolu Lisesi
NARLIDERE İLÇESİ
M.Seyfi Eraltay Anadolu Lisesi
Narlidere Cahide-Ahmet Dalyanoğlu Anadolu Lisesi
Narlidere Rasim Önel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Narlidere Arkas Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

KAYNAKÇA

- AFT (American Federation of Teachers) (2008). *Principles for Professional Development*. Retrieved October 25, 2015, from http://www.aft.org/sites/default/files/pd_principles_2008.pdf.
- Bleicher, R. E. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional development in education*, 40(5), 802-821.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194), 31-50.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Craft, A. (1996). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools* (The first edition). London: Routledge-The Open University.
- Cruickshank, D. R., Bainer, D., & Metcalf, K. (1995). *The act of teaching* (5th.Ed). NewYork: McGraw-Hill, Inc.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Doğan, M. A. (2014). 21. Yüzyılda nasıl bir öğretmen eğitimi? , <http://egitimtrend.com/21-yuzyilda-nasil-bir-ogretmen-egitimi>, Erişim tarihi: 15.03.2016.
- Durmuş, E. (2013). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin bir model geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Evans, L. E. (1998). *Teacher attitudes toward the henrico county public schools professional growth plan for licensed professional personnel*. Doctorate dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Genç, G. (2010). İngilizce öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinin önünde algıladıkları başlıca engeller: Malatya örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı 31(1), 103-117.

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Güldere, Y. Z. (2016). Eğitimde başarılı ülkeler ve profesyonel gelişim. <http://ekampus.orav.org.tr/blogger/yziyaguldere/page/43477/egitimde-basariliulkeler-ve-profesyonel-gelisim> , Erişim tarihi: 03.12.2016.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Hamarat, F. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmedeki rolü ve yetiştirme uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hişmanoglu, M. (2010). Effective professional development strategies of Englishlanguage teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2010) 990-995.
- Hunzicker, J. (2010). Characteristics of effective professional development: a checklist. Online Submission. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf>, Erişim tarihi: 30.06.2016.
- İlgan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 41-56.
- Joyce, B., Showers, B. (1980). Improving Inservice Training: The messages of Research . *Educational Leadership*, 37(5), 379–385.
- Karagiorgi, Y., Kyriacos, C. (2006). *ICT in-service training and school practices: in search for the impact. Journal of Education for Teaching. Vol. 32, No. 4, 395–411.*
- Karaaslan, D. (2003). *Teachers' perceptions of self-initiated professional developpement: a case study on Baskent University English language teachers* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, The Institute of Social Sciences: Ankara, Turkey.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, S., Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Erkeksal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Ling, L. M., MacKenzie, N. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European journal of teacher education*, 24(2), 87-98.
- Lieberman, A., Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice schools [Elektronik sürümü]. *Teachers College Record*, 92(1), 105-122.

- Levin, B. B., Rock, T. C. (2003) The Effects of Collaborative Action Research on Preservice And Experienced Teacher Partners in Professional Development Schools. *Journal of Teacher Education*, vol. 54, 135–149
- McCaw, D., Watkins, S., & Borgia, L. (2004). Critical issue: Providing more time for professional development. Retrieved October 30, 2016, from <http://www.ncrcl.org/sdrs/areas/issues/educatrs/profdevl/pd600.htm>.
- McKeachie, W. J. (1999). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Mayers, S. (2008). Continuing Education. EBSCO Research Starters. EBSCO Publishing Inc.
- MEB (2008). *Okul temelli mesleki ve bireysel gelişim programının verimliliğinin belirlenmesi pilot uygulamalar raporu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- MEB (2010). *Milli Eğitim Bakanlığında Hizmet içi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı*, Ankara, <http://docplayer.biz.tr/10145256-Mglli-eggtgm-bakanligi-nda-hgzmetgcg-eggtgmgn-yengden-yapilandirilmesi-panel-ve-caligtayi-07-08-mayis-2010-rixos-grandankara-oteli-ankara.html> , Erişim tarihi: 10.05.2015
- MEB (2014). *2015 Yılı Bütçe Sunuşu*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_12/23031518_btusunuu.pdf. Erişim Tarihi: 30.12.2015
- MEB (2015a). “Bakan Avcı Anadolu Ajansı Editör Masası'na konuk oldu” <http://www.meb.gov.tr/bakanavcianadoluaajansieditormasasinakonukoldu/haber/9733/tr>, Erişim tarihi: 25.11.2015
- MEB (2015b). <http://oyegm.meb.gov.tr/dosyalar/ekitap/index.html#/42>, Erişim tarihi: 25.11.2015
- MEB (2015c). *OTMG Kılavuzunun İçeriğinin Geliştirilmesi Süreci*, <http://otmg.meb.gov.tr/Otmgk.html>, Erişim tarihi: 25.03.2015
- Muyan, E. (2013). *A case study on ELT teachers' perceptions towards professional development activities*. (Unpublished master's thesis). Çağ University, The Institute of Social Sciences: Ankara, Turkey.
- Murphy, C. U. (1999). Study groups [Elektronik sürümü]. *Journal of Staff Development*, 20(3), 4951. Retrieved December 20, 2015, from <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/murphy203.cfm>.
- Odabaşı, H. F., Kabakçı, I. (2007). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, Bakü, Azerbaycan, 12-14.

- Özden, Y. (2009). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-service Education*, 30(1), 89-100.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, <http://hdl.handle.net/11129/2426> Erişim tarihi: 29.12.2016.
- Price, B. P. (2008). *Teachers Perceptions of The Impact of Professional Development and Teacher-Student Relationships on School Climate*. Doctorate dissertation, Auburn University, Alabama, USA.
- Ruberto, J. S. (2003). A Study of The Attitude of Veteran Teachers Towards Professional Development. Doctorate dissertation, Seton Hall University, New Jersey, USA.
- Seferoğlu, S. S. (1999). Seferoğlu, S. S. (1999). Hizmet içinde meslekî gelişim ve uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanılması. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 103-111.
- Seferoğlu, S. S. (2001a). Elementary school teachers perceptions of professional development [Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili görüşleri]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.
- Seferoğlu, S. S. (2003). Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(83-95).
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, Standartlar ve Bilişim Teknolojilerindeki Gelişmeler Işığında Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Eğitimi. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*, 204-217. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı. Ankara: Başkent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü.
- Sparks, D., Hirsh, S. (2000). A national plan for improving professional development, Retrieved Sebtember 28, 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442779.pdf>
- Sparks, D., Loucks-Horsley. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), Retrieved Sebtember 28 , 2015, from http://www.nsd.org/library/publications/sd/sparks_104.cfm.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*. 3(6) 49-74.

Süleymangil, M. (2013). *Sınıf içi öğretim etkinliği geliştirme ve kullanma çalışmalarının sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerindeki rolü*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

The Holmes Group (1996). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.

Villegas-Reimers, E., Reimers, F. (2000). *Professional Development of Teachers as Lifelong Learning: Models, Practices and Factors That Influence It*. Paper Prepared for the Board on International Comparative Studies in Education of the National Research Council. Washington, D.C.

