

**BAYBURT ÜNİVERSİTESİ \* SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI**

**MİLLİ EĞİTİM DERGİSİNDE YAYINLANAN MAKALELERDE  
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM VE ÖĞRENME-ÖĞRETME  
SÜRECİNE İLİŞKİN SORUNLARI VE ÖNERİLER (1990-2016)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tunahan FİLİZ**

**ŞUBAT-2018**

**BAYBURT**

**BAYBURT ÜNİVERSİTESİ \* SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI**

**MİLLİ EĞİTİM DERGİSİNDE YAYINLANAN MAKALELERDE  
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM VE ÖĞRENME-ÖĞRETME  
SÜRECİNE İLİŞKİN SORUNLARI VE ÖNERİLER (1990-2016)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tunahan FİLİZ**

**Prof. Dr. Necmettin TOZLU**

**ŞUBAT-2018**

**BAYBURT**

## ONAY SAYFASI



## **TEZ BİLDİRİM SAYFASI**

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her tür yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim.

**Tunahan FİLİZ**

**14/02/2018**

## ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı; son yıllardaki öğretmen sorunları dikkate alınarak, Türkiye’de 1990 – 2016 yılları arasında öğretmen sorunlarıyla ilgili Milli Eğitim dergisine yansıyan araştırmaları incelemektir. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde, öğrenme-öğretme sürecinde ve ekonomik olarak karşılaşmış oldukları sorunların yanında bu sorunların giderilmesi için getirilen çözüm önerilerine de yer verilmiştir. Çalışmada belirlenen sorun ve çözüm önerileri öğretmenler için bir öz değerlendirme (self-assessment) teşkil etmektedir.

Bu çalışmanın gelecekte öğretmenlerin mesleki gelişimlerini incelemeye yönelik yapılacak çalışmalar için bir kaynak olması beklenmektedir. Ayrıca, bu çalışmayla elde edilen bulgular ve varılacak sonuçlarla öğretmen sorunlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma probleminin tespit edilip belirlenmesi aşamasından başlayarak tez çalışmamın her aşamasında; çok yoğun bir çalışma içerisinde olduğu halde bana değerli zamanını ayıran, bilgi ve tecrübesiyle beni yönlendirip tez yazma aşamasında ufkumu açan, beni motive eden, kişiliği ve eğitime yaptığı büyük katkılarından dolayı her zaman model aldığım, eserleriyle gelecek kuşaklara ışık tutan değerli hocam sayın Prof. Dr. Necmettin TOZLU’ya teşekkürlerimi sunarım. Tez hazırlama sürecinden başlayarak bana her zaman destek olan ve her zaman manevi desteklerini yanımda hissettiğim, değerli dostlarım Yrd. Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK’e, Arş. Gör. Mustafa ÖZGÖL ve Bilal TEMEL’e, ayrıca araştırma boyunca büyük sabır ve desteğini gördüğüm, yardımlarını benden esirgemeyen değerli eşim Sevgi FİLİZ’e, kızım Zümra Betül ve oğlum Emirhan’a teşekkürü bir borç bilirim.

**Şubat 2018**

**Tunahan FİLİZ**

## İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİM SAYFASI .....	III
ÖNSÖZ .....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V-VII
ÖZET .....	X
ABSTRACT .....	X
TABLolar LİSTESİ .....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ .....	XII
GİRİŞ.....	1-3

## BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER .....	4-7
1.1. Araştırmanın Problemi .....	4
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Sayıtlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Araştırmanın Temel Kavramları.....	6
1.6.1. Eğitim .....	6
1.6.2. Öğretmen.....	6
1.6.3. Mesleki Gelişim .....	6
1.6.4. Millî Eğitim Dergisi .....	6

## İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	8-32
------------------------------	------

2.1. Mesleki Gelişim.....	8
2.1.1. Kavram Olarak Mesleki Gelişim.....	10
2.1.2. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi .....	13
2.1.3. Hizmet İçi Eğitimin Önemi .....	15
2.1.4. Hizmet İçi Eğitimin Özellikleri.....	17
2.1.5. Hizmet İçi Eğitimin İlkeleri .....	18
2.1.6. Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim .....	19
2.2. Öğretmenlik .....	21
2.2.1. Öğretmen Kavramı .....	21
2.2.2. Öğretmenlik Mesleği.....	22
2.2.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri.....	24
2.2.3. Öğretmenin Özellikleri.....	24
2.2.3.1. Kişisel Özellikler .....	25
2.2.3.2. Mesleki Özellikler .....	26
2.2.4. Öğretmenin Görevleri .....	27
2.2.5. Cumhuriyet Dönemi Boyunca Öğretmen Yetiştirme Politika, Felsefe ve Uygulamalarının Bir Tenkidi.....	28
2.3. Öğrenme ve Öğretim .....	31
2.3.1. Öğrenme .....	31
2.3.2. Öğretim.....	32

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>33-38</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	33
3.2. Evren ve Örneklem.....	34
3.3. Verilerin Toplanması.....	34

3.4. Verilerin Analizi .....	36
3.5. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği.....	37

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....39-104

4.1. Bulgular .....	39
4.1.1. Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Bulgular.....	39
4.1.1.1. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sorunlar .....	39
4.1.1.1.1. Öğretmen, Öğrenci ve Veliler .....	40
4.1.1.1.2. Öğretim Programı .....	44
4.1.1.1.3. İstenmeyen Davranış .....	50
4.1.1.2. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öneriler .....	53
4.1.2. Mesleki Gelişimle İlgili Bulgular.....	66
4.1.2.1. Mesleki Gelişimle İlgili Sorunlar .....	66
4.1.2.1.1. İlgili Birimler .....	66
4.1.2.1.2. Öğretmenler .....	69
4.1.2.1.3. Öğreticiler .....	72
4.1.2.1.4. Zaman, Mekân ve Donanım.....	75
4.1.2.2. Mesleki Gelişimle İlgili Sorunlara Yönelik Öneriler .....	78
4.1.3. Ekonomik Sorunlarla İlgili Bulgular.....	88
4.1.3.1. Ekonomik Sorunlar.....	88
4.1.3.2. Ekonomik Sorunlarla İlgili Öneriler.....	91
4.2. Tartışma .....	92
4.2.1. Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Tartışma.....	92
4.2.2. Mesleki Gelişimle İlgili Tartışma .....	97



4.2.3. Ekonomik Sorunlarla İlgili Tartışma.....	103
---	-----

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>105-110</b>
-----------------------------------	----------------

5.1. Sonuçlar.....	105
--------------------	-----

5.2. Öneriler.....	108
--------------------	-----

<b>YARARLANILAN KAYNAKLAR.....</b>	<b>111-131</b>
------------------------------------	----------------

<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>131</b>
-----------------------	------------

## ÖZET

Öğretmenlerin yaşadığı sorunlara yönelik pek çok çalışma alan yazında mevcuttur. Bu nedenle öğretmenlerin yaşadığı sorunların dönemselsel olarak incelenmesi ne gibi farklılıklar olduğunun belirlenmesi gelecek araştırmacılar için yol gösterecektir. Öğretmen sorunlarını inceleyen araştırmaların analizinin yapılması, öğretmen sorunlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda sorunların giderilmesi için çözüm önerileri getirecektir. Bu nedenle öğretmen sorunlarını inceleyen araştırmalara yönelik bir içerik analizi çalışması gerekli görülmüştür. Bu çalışma, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunları, mesleki gelişimle ilgili sorunları ve ekonomik sorunlarıyla ilgili Milli Eğitim Dergisi'nde yayınlanan araştırmalara yönelik içerik analizi yapmak amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Milli Eğitim Dergisi'nde 1990-2016 yılları arasında yayınlanmış olan makaleler ele alınmıştır. Çalışmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yaşadığı sorunlar, “öğretmen, öğrenci ve veliler”, “öğretim programı” ve “istenmeyen davranışlar” olarak üç kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde en sık belirlenen kodun zaman yetersizliği olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların üzerinde en fazla durduğu çözüm önerisi ise hizmet içi eğitim eksikliğine yönelik önerilerdir. Mesleki gelişimle ilgili sorunlar, “ilgili birimler”, “öğretmenler”, “öğreticiler” ve “zaman, mekân ve donanım” olarak dört kategoride ulaşılmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde en sık belirlenen kodun Millî Eğitim Bakanlığı'ndan [MEB] kaynaklanan sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların üzerinde en fazla durduğu çözüm önerisi ise MEB'den kaynaklanan sorunlara yönelik önerileridir. Bu çalışmanın, gelecekte öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunlarına, mesleki gelişimle ilgili sorunlarına ve ekonomik sorunlarına yönelik yapılacak çalışmalar için bir kaynak olması beklenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Millî Eğitim dergisi, öğretmen, mesleki gelişim, müfredat, öğrenme-öğretme.

## ABSTRACT

There are many work areas in the summer to address the problems faced by teachers. For this reason, the periodical examination of the problems faced by the teachers will determine the differences in how they will lead to future researchers. Analyzing the researches that examine the teacher problems will bring about the solution of the teacher to determine the problems and solve the problems in this direction. For this reason, a content analysis study was needed to investigate teacher problems. This study was conducted to analyze the contents of researches published in Milli Eğitim Magazine related to teachers' problems related to learning-teaching process, problems related to professional development and economic problems. Meta-synthesis method was used in the research. In the scope of the study, the articles published in Milli Eğitim Dergisi between 1990-2016 were dealt with. Data collected in the study were analyzed using content analysis method.

As a result of the study, the problems that teachers face for the learning-teaching process have been categorized as "teachers, students and parents", "curriculum" and "unwanted behaviors". When these categories are examined, it is determined that the most frequently determined code is time inability. On the other hand, the most suggestive solution is the suggestions for lack of in-service training. Problems related to professional development were reached in four categories as "related units", "teachers", "tutors" and "time, space and equipment". When these categories are examined, it is determined that the most frequently determined code is the problems caused by the Ministry of National Education [MEB]. The most suggestive solution to the problems is the suggestions for the problems arising from the MEB. It is expected that this study will be a resource for teachers to work on the problems of the teaching-learning process, the problems of professional development and the economic problems in the future.

**Key Words:** National Education magazine, teacher, professional development, curriculum, learning-teaching.

## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
<b>Tablo 1:</b>	Araştırma Sürecinde Veri Toplanırken Kullanılan Matris Örneği.....	36
<b>Tablo 2:</b>	Kodlama Örneği .....	36
<b>Tablo 3:</b>	İçerik Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temaların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	39
<b>Tablo 4:</b>	Öğretmen, Öğrenci ve Velilerden Kaynaklanan Sorunlar Kategorisinde Amaçların Araştırmalara Dağılımı .....	41
<b>Tablo 5:</b>	Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlar Kategorisinde Amaçların Araştırmalara Dağılımı .....	45
<b>Tablo 6:</b>	İstenmeyen Davranışlardan Kaynaklanan Sorunlar Kategorisinde Amaçların Araştırmalara Dağılımı .....	51
<b>Tablo 7:</b>	Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sorunlara Yönelik Öneriler.....	54
<b>Tablo 8:</b>	İlgili Birimlerden Kaynaklanan Sorunlar Kategorisinde Amaçların Araştırmalara Dağılımı .....	67
<b>Tablo 9:</b>	Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar Kategorisinde Amaçların Araştırmalara Dağılımı .....	70
<b>Tablo 10:</b>	Öğreticilerden Kaynaklanan Sorunlar Kategorisinde Amaçların Araştırmalara Dağılımı .....	73
<b>Tablo 11:</b>	Zaman, Mekân ve Donanımdan Kaynaklanan Sorunlar Kategorisinde Amaçların Araştırmalara Dağılımı .....	76
<b>Tablo 12:</b>	Mesleki Gelişimle İlgili Sorunlara Yönelik Öneriler .....	79
<b>Tablo 13:</b>	Ekonomik Sorunlar Kategorisinde Kodların Araştırmalara Dağılımı.....	89

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil Nr.</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
<b>Şekil 1:</b>	Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sorunlar Temasının Genel Görünümü .....	65
<b>Şekil 2:</b>	Mesleki Gelişimle İlgili Sorunlar Temasının Genel Görünümü.....	87

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>TÜBİTAK</b>	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
<b>ULAKBİM</b>	: Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
<b>EARGED</b>	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>Ed.</b>	: Editör
<b>EURYDICE</b>	: Avrupa Topluluğu Eğitim Bilgi Ağı
<b>OTMG</b>	: Okul Temelli Mesleki Gelişim
<b>MEBÖYGM</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü
<b>ÖRAV</b>	: Öğretmen Akademisi Vakfı
<b>ERG</b>	: Eğitim Reformu Girişimi
<b>TALIS</b>	: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması
<b>OECD</b>	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
<b>TBMM</b>	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
<b>YÖK</b>	: Yükseköğretim Kurulu
<b>WB</b>	: Dünya Bankası
<b>TED</b>	: Türk Eğitim Derneği
<b>ÖYGM</b>	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

## GİRİŞ

Eğitim, terim olarak bireyde zihni, bedeni ve ruhi ve mükemmelliği oluşturma gibi önemli bir anlamı ihtiva eder. Eğitim kavramıyla vurgulanan konu, herhangi bir şeyi geliştirmek, yükseltmek ve mükemmelleştirmeye çalışmaktır (Tozlu, 2014: 109-110). Eğitim, bireyin bedeni, zihni, duygusal ve toplumsal becerilerinin, davranışlarının istenilen şekilde geliştirilmesi ya da ona birtakım amaçlara dönük yeni beceriler, davranışlar, bilgiler kazandırılması şeklindeki çalışmaların tamamıdır (Akyüz, 2009).

Eğitim kavramının birbirleriyle sürekli etkileşimde bulunan üç temel ögesi mevcuttur. Öğrenci, öğretmen ve program bu üç temel ögeyi oluşturmaktadır (Karagözoğlu, 1986). Bir eğitim sisteminin verimliliği bu üç ögenin belirlenen bir hedefe doğru ahenk içerisinde ilerlemesine bağlıdır. Bu ögelerin herhangi birinde meydana gelebilecek bir zayıflık, bozukluk, verimsizlik veya yanlış işleyiş bütün sistemin etkililiğini düşürecektir (Çelik, 2011).

Kavcar (1982)'a göre, eğitim sisteminin başarılı olmasında ölçüt, sistemi sürdürecektir olan öğretmenlerin nicelik ve niteliğine bağlıdır. 1739 sayılı Türk Millî Eğitiminin Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre: Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili görevleri üzerine alan özel bir ihtisas alanıdır. Özdemir (2006: 346-353) ise, "öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı ve yaratıcı iyi bir yurttaş olarak yetiştirme sanatıdır" der.

Cüceloğlu ve Erdoğan (2015)'a göre, insan yaşamının en uzun dönemini oluşturan eğitimin en önemli unsuru, öğretmendir. Her ne kadar son yıllarda durum böyle olmasa da bu durum öğretmenin, eğitim sürecinin temel unsuru olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Erden (1995) öğretmeni, "planlı ve programlı faaliyetler ile öğrencilerde istenilen kalıcı izli davranış değişikliğini meydana getiren kişi" olarak tanımlamaktadır.

Bir ülkenin geleceğini şekillendiren mimar, öğretmendir. Doktorunu, mühendisini, öğretmenini, avukatını, polisini, askerini, şoförünü, kısacası toplumun tüm kesiminde görev yapan insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir. Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesi durumundadırlar. Ülkelerin gelişmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumun kültür ve değerlerinin gelecek nesillere aktarılmasında, fertlerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, öğretmenler önemli bir görev üstlenmektedirler (Özden, 1999: 9).

Eğitimin amacı, bireyleri yaşadığı toplumun uyumlu bir üyesi haline getirerek onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bireylerin, toplumsal ve çağdaş gelişmelere uyum sağlayabilecek ve katkıda bulunabilecek şekilde yetiştirilmeleri gerekir. Bu da ancak nitelikli bir eğitim sisteminin yanında, nitelikli öğretmen kadroları ile sağlanabilir (Dilaver, 1996: 119).

Tekışık (1982) milletler ve ülkeler için, uzun dönemde düşünüldüğünde, en kârlı ve garantili yatırımın eğitime yapılan yatırım olduğunu ifade etmektedir. Bu yatırım istenilen şekilde yapılır, onu işletip geliştirecek olan öğretmenler ve yöneticiler iyi yetiştirilip gereği gibi çalıştırılırsa, o millet ve devlet gerçek kalkınmaya kavuşur.

Eğitimin niteliği ile öğretmen sorunları arasında doğrudan bir ilişki vardır. Öğretmenin niteliği, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen bir durumdur. Öğretmen, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin ve kurumlarının en önemli ögesi olarak görülmektedir. Bu nedenle eğitim sorunları öğretmenden bağımsız düşünülemez (Gül, 2004: 232). Kavcar (1987)'a göre hiçbir eğitim sistemi, o sistemi işletecek öğretmenin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenin keyfiyeti, mesleğin ve mensuplarının sorunlarıyla yakından ilgilidir.

Öğretmen sorunlarıyla ilgili geçmişte birçok araştırma yapılmıştır (Akyüz, 1978; Tekışık, 1987; Aslan, 1996). Öğretmen sorunlarını dönemsel olarak betimlemeyi amaçlayan bu araştırmalarda literatürün yanında bazı süreli yayınlar taranarak da öğretmen sorunları incelenmeye çalışılmıştır (Aydın, 1999; Güler, 1999; Maraşlı, 2007).

Şüphesiz yapılan bu araştırmalar öğretmen sorunlarının çözümüne ilişkin katkılar sağlamıştır, sağlamaya da devam edecektir. Ancak bazı sorunlar, üzerine köklü çalışmalar yapılmadığı için ya da çözümlerin uygulanmamasından dolayı, ayrıca değişim ve gelişmeler sonucu pek çok yeni problemlerin doğuşu da bir gerçektir.

Bu bağlamda, bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim, öğrenme-öğretme ve ekonomik sorunları üzerine Millî Eğitim dergisinde yayınlanan araştırmaların içerik analizi yapılarak hem geçmiş ve güncel öğretmen sorunları üzerine durumu ortaya koymak, hem de bu sorunlara yönelik getirilen önerileri belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmen sorunları üzerine yapılan araştırmaların sistematik analizinin hem yöntem hem de araştırma konuları açısından gelecekte yapılacak çalışmalar hususunda araştırmacılar için bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen mesleki gelişim programları ve öğrenme-öğretme

süreçleri üzerine yapılmış çalışmaların içerik analizi, öğrenme-öğretme süreci veya program geliştirmede öğretmen yetiştiren eğitimcilere, öğretim elemanlarına ve program geliştirme uzmanlarına ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Bütün bunlardan dolayı geleneksel ve güncel öğretmen sorunlarına yönelik yeni araştırmalar yapılması beklenmektedir. Geçmişten günümüze öğretmen sorunlarının tespit ve tasvirine ilişkin bu araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişim, öğrenme-öğretme süreci ve ekonomik alanlarda karşılaştıkları problemleri üç başlık altında toplayıp incelemeyi amaçlamaktadır.





## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER

#### 1.1.Araştırmanın Problemi

1990-2016 yılları arasında çıkarılan ve halen çıkarılmaya devam eden Millî Eğitim dergisinde yayınlanan makalelerde öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunları ve önerileri.

#### 1.2.Araştırmanın Amacı

1990-2016 yılları arasında yayınlanan ve halen yayınlanmakta olan Millî Eğitim dergisi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan bir dergidir. Dergide ele alınan sorunlar, yazarlarından daha ziyade öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak hazırlanıp yayınlanmaktadır. Dergide çıkan bu tür yayınlarda öğretmenlerin sık sık karşılaştıkları sorunlar belirlenerek sorunlara yönelik öneriler getirilir.

Bu çalışmanın amacı; son yıllardaki öğretmen sorunları dikkate alınarak, Türkiye’de 1990 – 2016 yılları arasında öğretmen sorunlarıyla ilgili Millî Eğitim dergisine yansıyan araştırmaları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Millî Eğitim dergisinde seçilen makalelerdeki öğretmen sorunları nasıl bir eğilim göstermektedir?
  - 1.1.Öğretmen sorunlarıyla ilgili araştırmalarda hangi temalar belirlenmiştir?
  - 1.2.Belirlenen temalar doğrultusunda yapılan çalışmaların amaçları nelerdir?
  - 1.3.Araştırmalarda hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?
2. Araştırmalarda, belirlenen öğretmen sorunlarına yönelik hangi önerilere yer verilmiştir?

#### 1.3.Araştırmanın Önemi

Akyüz (1978), toplumun gelişmesinde ve değişmesinde eğitim sistemimizin en önemli unsuru olan öğretmenlerin çok önemli rolleri bulunduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin toplumsal değişme ve gelişmedeki etkileri; kişiyi toplumsallaştırma, kalıcı davranış değişikliği oluşturma, toplumun gelişimini sağlayacak nitelikli insanlar ve çeşitli mesleklere eleman yetiştirme olarak sıralanabilir.

Yeni nesillerin yetiştirilmesinde oynadığı rol göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin geleceği şekillendirdiği kadar kültür aktarımı ve milletin varlığı açılarından da etkili ve önemli oldukları ortadadır. Bu yüzden, geleceği kurmakla görevli öğretmenlerin mümkün olduğunca az sorununun olması gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleğini ve öğretmenlerin sorunlarını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenlerin belirlenmesi ve bunların öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü ne yönde etkilediğinin ortaya çıkarılması açısından bu çalışma önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde, öğrenme-öğretme sürecinde ve ekonomik olarak karşılaşmış oldukları sorunların yanında bu sorunların giderilmesi için getirilen çözüm önerilerine de yer verilmiştir. Çalışmada belirlenen sorun ve çözüm önerileri öğretmenler için bir öz değerlendirme (self-assessment) teşkil etmektedir.

Bu çalışmanın gelecekte öğretmenlerin mesleki gelişimlerini incelemeye yönelik yapılacak çalışmalar için bir kaynak olması beklenmektedir. Ayrıca, bu çalışmayla elde edilen bulgular ve varılacak sonuçlarla öğretmen sorunlarının daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir.

#### **1.4.Sayıtlar**

Bu araştırmanın planlanıp yürütülmesinde ve ulaşılan bulguların yorumlanmasında aşağıda öngörülen sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Yazılı kaynaklardan toplanan bilgiler geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Elde edilen veriler, araştırmanın amacına uygundur.
3. Araştırma konusuyla ilgili ulaşılan kaynaklardan elde edilen bilgilerin objektif olduğu düşünülmektedir.

#### **1.5.Sınırlılıklar**

1. Araştırma, 1990-2016 yılları arası Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Millî Eğitim dergisi ile sınırlıdır.
2. Araştırma, konu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler ile sınırlıdır.
3. Millî Eğitim dergisinde yayınlanan makalelerde seçilen öğretmen grubu ve bölgeyle sınırlıdır.

## **1.6.Araştırmanın Temel Kavramları**

### **1.6.1. Eğitim**

Eğitim çağdaş anlamda, bireyin davranışlarında belirli amaçlar doğrultusunda kalıcı izli değişiklik oluşturma sürecidir (Fidan, 2012). Eğitim, ferdin kendi yaşantıları yoluyla istendik yönde kasıtlı davranış değişikliği oluşturma süreci olarak da ifade edilmektedir (Ertürk, 1984: 12).

Oğuzkan (1993) eğitimi, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda kişileri davranışlarında belirli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizisi olarak belirtmektedir. Tanrıoğen (2006) ise eğitimi, çocuğa toplumsal hayatta kolaylıkla ve etkili bir birey olarak yaşayabilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmasıdır şeklinde tanımlamaktadır.

### **1.6.2. Öğretmen**

Öğretmenlik, devletin öğrenme-öğretme ve bununla ilgili görevleri üzerine alan özel bir uzmanlık alanıdır (Tekişik, 1987). 1739 sayılı Türk Millî Eğitimi Temel Kanunu'nun (1973) 43. Maddesine göre, öğretmen, öğretmenlik mesleğinin gereği olan yeterlikleri kazandıran, lisans öğrenimini bitirerek aldığı diplomayla öğretmenlik yapma hakkını elde etmiş olan kişidir. Günümüzde öğretmenlik mesleği öğretmen olan kimseler tarafından yürütülür (Özdemir, 2006: 346-353).

Öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan nesli, ailesi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yaratıcı, nitelikli bir insan ve yurttaş olarak yetiştirilmesidir (Tekişik, 1987).

### **1.6.3. Mesleki Gelişim**

Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgilerinin, becerilerinin, değerlerinin ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme-öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçlerdir (MEB, 2007: 4).

### **1.6.4. Millî Eğitim Dergisi**

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi tarafından Haziran 1980'den beri aylık, iki aylık, üç aylık ve altı aylık düzende yayınlan bir dergidir. Ancak son yıllarda dergi, yılda dört sayı halinde yayınlanmaktadır. Yayını halen devam etmekte olup bu yıl itibariyle 215 sayıya ulaşmıştır. Millî Eğitim dergisi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan

eğitim, bilim, kültür ve sanatla ilgili gelişmeleri takip eden, sorunları inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyuran, eğitimin paydaşları arasında ortak sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen hakemli, bilimsel bir dergidir. Basım yılının sonunda derginin dizini çıkarılır ve ilgililere ulaştırılır.

Derginin amacı; eğitim, üretim ve sosyal bilimler alanlarında uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel ve akademik düzlemde kurumsal olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını temin etmektir. Dergi, yönetimin belirlediği kurum ve kuruluşlara bir yıl içerisinde ulaştırılır.



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

#### 2.1.Mesleki Gelişim

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini tanımlamak için kullanılan birçok farklı kavram vardır. Mesleki gelişim, sürekli eğitim, mesleki öğrenme, hizmet içi eğitim, sürekli kariyer gelişimi ve mesleki gelişim, yaşam boyu öğrenme bunlardan birkaçıdır.

Çağın gerektirdiği koşullara bağlı olarak zamanla değişen algılama şekli ile birlikte birçok araştırmacı tarafından mesleki gelişim farklı şekillerde tanımlanmış olsa da kavramsal olarak üzerinde anlaşılmış olan bazı hususlar mevcuttur (Dall'Alba ve Sandberg, 2006). Öncelikle mesleki gelişim eğitimlerinin hedef aldığı kitle profesyonel meslek sahibi kişilerdir. “Profesyonel meslek” tanımı önem arz etmektedir, çünkü bir mesleğe nasıl bakılırsa o mesleğe yönelik eğitimler de o doğrultuda yapılandırılmaktadır. Mesleki gelişim eğitimleri ise, meslek sahiplerinin mesleklerindeki gelişmelere uyumlarını sağlamak veya mesleki yeterliklerini artırmak amacıyla, alanlarında uzman kişilerce yürütülen uygulamalardır (Öztürk ve Sancak, 2007).

Sürekli eğitimin alt süreci olan hizmet içi eğitim, günümüz kurumlarının vazgeçilmez etkinliklerinden biri durumundadır. Hizmet içi eğitim kavramıyla ilgili alanyazın incelendiğinde hizmet içi eğitim kavramının yerine “mesleki geliştirme”, “işte öğretim”, “insan kaynaklarının geliştirilmesi”, “personel geliştirme”, “personel yenileştirme”, “profesyonel ilerleme”, “örgüt yenileme” gibi farklı kavramların tercih edildiği görülmektedir (Özdemir, 1997).

Yukarıdaki tanım ve açıklamalar incelendiğinde, mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim birbirlerinin yerlerine kullanılan benzer iki kavram olarak karşımıza çıkar. Hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim kavramları bazı araştırmalarda aynı anlama gelmekle birlikte bazı araştırmalarda da mesleki gelişim hizmet içi eğitimin alt başlığı ya da birbirinin tamamlayıcısı olarak kullanılmaktadır. Şöyle ki; eğitim sisteminin temel ögesi konumunda bulunan öğretmenlerin, mesleklerini icra etme ve eğitim teknolojilerindeki gelişmeler doğrultusunda fertler yetiştirme gibi önemli sorumlulukları vardır (Odabaşı, 2008).

Zamanla hizmet içi eğitim kavramı bir kurgudan öte bir süreç olarak değişikliğe uğramış ve mesleki gelişim olarak anılmaya başlamıştır (Sandholtz, 2002). Uluslararası

alanda eğitim ve iş sektörlerinde mesleki ya da profesyonel gelişim olarak nitelendirilen ve konumlandırılan eğitimler ülkemizde yaygın kullanım şekliyle “hizmet içi eğitim” olarak vücut bulmuştur (Baykan ve diğerleri 1987; Ersoy, 1996; Pakkan, 1995). Son dönemlerde Millî Eğitim Bakanlığı'nın çağın koşulları doğrultusunda yeniden yapılandırılması sürecinde hizmet içi eğitim kavramının yerine mesleki gelişim kavramı kullanılmaya başlanmıştır.

Bir toplum, çağın koşulları doğrultusunda gelişebilmek için sahip olduğu yurttaşların keyfiyetini artırmak ve çağın koşulları doğrultusunda değiştirmek zorundadır. Bu zorunluluk, kişilerin kendilerini mesleki olarak geliştirme ve yeterliliklerini artırma, ileriye doğru gitme ve yükselme gibi çabaların gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasını gerekli kılar. Öğrenme süreci öğretmenlerin kendi arasında, öğrenciler arasında ve öğretmen-öğrenci arasında ortaya çıkmaktadır (Özer, 2005).

Eğitim sisteminin en önemli ögesi olarak kabul edilen öğretmenin kendisini sürekli yenilemesi ve çağın koşulları doğrultusunda geliştirmesi gerekmektedir. Geleceğin nesillerini yetiştirmeleri beklenen öğretmenlerin tüm alanlarda meydana gelen gelişmelerin bir neticesi olarak değişen görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için yeterli hizmet öncesi eğitim almaları gerekir (Gültekin ve Çubukçu, 2008). Bu doğrultuda, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde nitelikli olarak yetiştirilmelerinin yanı sıra hizmet içi eğitimlerle de sürekli olarak eğitilmeleri ve yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Çağın gerektirdiği insan modelinin yetiştirilmesi öğretmen eğitimi ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenin meslek hayatının tümünü içeren bir mesleki gelişim programı olmalıdır. Meslek hayatları boyunca öğretmenlere zengin bir öğrenme çerçevesi oluşturulmalıdır. Her geçen yıl öğretmen eğitim programları değişmektedir. Öğretmeni yetiştirmek ve geliştirmek için arayışlar sürmektedir. Öğretmenin meslek içinde eğitiminin önemi de gün geçtikçe artmaktadır (Gürşimşek, 1998: 26).

Bilgi toplumu demek bilgiyi üreten, değerlendiren, toplumun sorunlarını belirlemede ve çözümede bilgiyi kullanan toplumdur denilebilir. Bilgi toplumuna geçmek ve orada devam etmek için en önemli unsur eğitim olarak görülmektedir. Eğitimde ise en temel unsur, alanında kendini geliştirmiş ve meslek hayatı boyunca sürekli kendini yetiştiren ve geliştiren lider öğretmenlerdir. Lider öğretmen, çağın koşullarına göre eğitim

biliminin ve teknolojisinin en son verilerini öğrenen ve o verileri uygulayan öğretmendir (Tekışık, 2005:4).

Günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte eğitimde öğretmenlerin rolü azalmamış, aksine daha da artmıştır. Sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler öğretmenin rolünün önemini ve ağırlığını ortaya koymaktadır. Uzmanlık çağı diyebileceğimiz günümüzde özellikle öğretmenlik, mesleki yeterlik ve uzmanlık gerektirmektedir. Bu yeterlik ve uzmanlık ise üst düzey bilgi birikimi, deneyim ve mesleki gelişime dayanır (Ataünal, 2003: 59).

Mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim terimleri bazen birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Her iki kavramın da ortak bir hedefi mesleki yeterlikte yüksek seviyede bir gelişimi ifade etmektir (EARGED, 1995:1). Dünyada ve ülkemizdeki sürekli gelişme dikkate alındığında mesleki gelişim, eğitimcilerin, mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri ve yetiştirmeleri ilkelerinden ve en önemli sorumluluk alanlarından biridir.

Mesleki gelişmesini, öğrenimini bitirmekle sonlandıran bir öğretmenin monoton ve değişmez yöntemlerle mesleğini sürdürmeye çalışması, yetersiz ve mutsuz öğrenciler oluşturması demektir (Gözütok, 1991: 405-409). Çağdaş bir öğretmen, hizmet öncesi aldığı eğitime, öğretmenliğe hazırlık eğitimi olarak bakar ve mesleğe başladıktan sonraki gelişimini sistematik olarak sürdürür. Bunun aksi yani öğretmenlik diplomasını aldıktan sonra gelişimin devam etmemesi, öğretmenin çok kısa bir süre sonra eskimesi, yıpranması ve sonuçta öğrencilerine yararlı olmayan yetersiz ve mutsuz bir insan haline gelmesi anlamına gelir.

### **2.1.1. Kavram Olarak Mesleki Gelişim**

Mesleki gelişimin literatürde birçok tanımı bulunmaktadır. Day (1999: 4)'e göre mesleki gelişim, sınıf içindeki eğitimin niteliğini artırmaya katkıda bulunacak, grup, okul ya da bireylere doğrudan veya dolaylı olarak yarar sağlayacak olan bilinçli ve planlı uygulamaları ve tüm doğal öğrenme yaşantılarını kapsayan bir kavramdır. Öğretmenlerin öğretimin törel amaçlarına göre yükümlülüklerini değerlendirdikleri, yeniledikleri ve genişlettikleri, böylece öğretim yaşamlarının her aşamasında meslektaşlarıyla, gençlerle ve çocuklarla uygulama, planlama ve mesleki düşünme için gerekli olan bilgi, beceri edindikleri ve duygusal zekâlarını geliştirdikleri bir süreçtir.

Diaz-Maggioli (2004: 5) mesleki gelişimin, eğitimcilerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak adına öğretimlerini belirli yetkinlikleri elde etmeleri adına kariyerleri boyunca düzenledikleri eğitim-öğretim ve süreçleridir. Guskey (2000: 16), mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki yönden bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek ve böylece öğrencilere zengin bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak üzere tasarlanan süreç ve uygulamalar olarak tanımlamaktadır. Bazı durumlarda ise, eğitimsel yapı ve kültürleri yeniden tasarlanmanın öğrenme anlamına geldiğini belirtmiştir.

Taymaz (1997: 4) hizmet içi eğitimi; “resmî kurumlarda ve özel iş yerlerinde belirli bir ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan kişilerin, görevleriyle ilgili gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak amacıyla yapılan eğitim faaliyetleri” şeklinde tanımlamaktadır. Tezcan (1992: 13) ise hizmet içi eğitimi; herhangi bir kurumda görevli olan kişilere, kısa süreli olarak bilgilendirme yapılan, kişilerin görevdeki verimlilik ve etkinliklerinin araştırılmasına, gelişmeye katkı sağlayan bilgi, beceri ve anlayışlarının geliştirilmesine yönelik uygulanan eğitimler olarak ifade etmektedir.

Hizmet içi eğitim kavramı kısaca tahlil edildiği üzere farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bununla beraber tüm tanımlar birbirine yakın ve benzer noktalara vurgu yapmaktadır. Yine de bazı tanımları vererek sözü edilen ortak noktalar dile getirilecektir.

- ✓ Hizmet içi eğitim; meslek sahibi bir bireyin mesleğe başladığı günden biteceği güne kadar kendisini mesleği için sürekli yetiştirmesi veya yapılan eğitim faaliyetleriyle yetiştirilmesidir (Uçar, 2005: 10).
- ✓ Hizmet içi eğitim; kurumda çalışanların performansını, bilgi, beceri ve yeterliliklerini artırma ve yükseltme sürecini kapsamaktadır (Kılıçoğlu, 2007: 16-17).
- ✓ Herhangi bir mesleğe adım atmış olan bir bireyin görev süresi içinde alanıyla ilgili bilgilerini ve güncel bilgisini artırmaya yardımcı olacak eğitim faaliyetlerinin tümüdür (İshakoğlu, 2007: 19).
- ✓ Hizmet içi eğitim; kişilerin görevdeki etkinliklerinin geliştirilmesini sağlayan bilgi, beceri ve değerlerin zenginleştirilmesini sağlayan ve kurumların genel çalışma şeklini olumlu yönden etkileyen düzenli ve sürekli eğitim faaliyetleridir (Yıldırım, 2007: 29).



- ✓ Hizmet içi eğitim; kamu çalışanlarının mesleğe uyumunu kolaylaştırmak, verimliliklerini üst seviyelere çıkarmak ve gelecekteki sorumlulukları için yetiştirilmesi amacıyla kurum içi ya da kurum dışı yararlanılan mesleki eğitim faaliyetleridir (Delil, 2005: 27).
- ✓ Hizmet içi eğitim; kişinin asil olarak atandığı günden itibaren görevinin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırıcı nitelikte uzmanlık bilgileriyle ilgili düzenlemeleri içermektedir (Çevikbaş, 2002: 25).
- ✓ Yaşam boyu eğitimin gerektirdiği bir uygulama olarak hizmet içi eğitim, çalışanlara mesleklerinde daha başarılı, üretici ve mutlu olmasını sağlayacak bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı amaçlayan uygulamalardır (Yalın, 2001).

Yukarıda birçok tanımı verilen hizmet içi eğitim hakkında bir özet yapmak gerekirse; hizmet içi eğitim kişinin kendisini çağın koşullarına göre sürekli yenilemesidir. Günümüzde hayatımızın her noktasında karşımıza çıkan yaşam boyu öğrenme hizmet içi eğitimi tanımlayan en güzel kavramlardandır.

Ortak noktalara gelince, ilk göze çarpan hususlardan hareket edersek şunlara ulaşabiliriz:

- ✓ Hizmet içi eğitim, herhangi bir kurumda çalışanların bilgi ve becerilerini hem kendi kurumu hem de kendi yararları doğrultusunda geliştirmeyi amaçlayan faaliyetlerdir.
- ✓ Hizmet içi eğitim, çalışanın eksik olduğu yönlerini tamamlamayı, yeniliklere uyumu kolaylaştırmayı veya onu daha ileri bir boyuta taşımayı amaçlar.
- ✓ Hizmet içi eğitim, bireyin mesleğe başladığı andan itibaren mesleği bitinceye kadar mesleğin gerektirdiği yeterlilikleri ve çağın gerektirdiği yeterliliklerini artırmayı amaçlayan etkinliklerdir.

Küreselleşen dünyada, toplum olarak gelişebilmek ve diğer ülkelerle baş edebilmek için iyi bir eğitim sistemine ve bu sistemi işletecek nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde okullardaki fiziki şartlar, müfredatlar, ders araç-gereçleri, okullar ve öğrencilerle ilgili şartlar ne kadar geliştirilirse geliştirilsin, nitelikli ve kendini sürekli çağın koşullarına göre güncelleştirebilen öğretmenler olmadan, yapılan değişikliklerin eğitim kalitesinde beklenen etkiyi oluşturamadığı açıktır (Bayram, 2010: 175).

Öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını karşılamak ve okulların ders programlarıyla uyumlu mesleki gelişim faaliyetleri uygulamak için, öğretmenlere farklı mesleki gelişim etkinlikleri sunulabilir. Bunlar şu faaliyetler olabilir;

- ✓ Okulda ders saatleri sonrasında mesleki gelişim faaliyetleri planlamak,
- ✓ Kısa süreli ancak etkili eğitimler sunmak,
- ✓ Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerini katılımını artırmak için belirli miktar maddi destekler sağlamak,
- ✓ Yaz dönemlerinde uygun zaman aralığında mesleki gelişim etkinlikleri sunmak,
- ✓ Öğretmenlere mesleki gelişim etkinliklerini alma hususunda uzaktan eğitim fırsatları sağlamak olabilir.

### **2.1.2. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi**

Mesleki gelişim, yaşam boyu eğitim içinde yer alan bir alt süreçtir. Mesleki gelişim kavramı, personel geliştirme, hizmet içi eğitim, insan kaynakları geliştirme, kariyer geliştirme gibi kavramların değişimiyle gelişmiş bir kavramdır. Literatürde kavram birliği çok sağlanamasa da son yıllarda hizmet içi eğitim kavramının yerini mesleki eğitim kavramı almaya başlamıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine araştırmalar yapan ve bu alanda uzun yıllardır çalışan Guskey (2000: 16) mesleki gelişimi, “öğrencilerini ilerletmek için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen süreç ve etkinlikler” olarak tanımlamaktadır.

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili faaliyetler 1960 yılından bu yana merkezi olarak yönetilmekte ve 1982’den beri Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı, yerel olarak ise Valilikler tarafından planlanmakta ve uygulanmaktadır. Okul içinde öğretmenler arasında yetiştirme etkinlikleri eylül ve haziran aylarında düzenlenen ve katılımın zorunlu olduğu seminerler şeklinde yapılmaktadır. (EURYDICE, 2010).

Öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri için, MEB Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı tarafından çeşitli branşlardaki öğretmenlere yönelik kurslar ve seminerler düzenlenmektedir. Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı her yıl düzenlenmesi planlanan kursları ve seminerleri, hazırladığı eğitim planı ile duyurmaktadır. Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı tarafından düzenlenmesi planlanan hizmet içi eğitim etkinlikleri genellikle şu alanlarda yapılmaktadır (ÖYGM, 2017):

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

Bu eğitimlere, öğretmenlerin önceden başvuru yapması gerekmektedir ve bir öğretmen, yıl içinde en fazla beş faaliyet için başvuru yapabilmektedir. Öğretmen; projeli faaliyetler, birbirlerinin devamı şeklinde olan veya görev değiştirme sebebiyle katılım zorunluluğu olan etkinliklerle bir günlük etkinlikler dışında yılda en çok bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılabilmektedir. Öğretmenlerin sunulan hizmet içi eğitim etkinliklerinden eşit oranda yararlanabilmesi için son iki yıl içerisinde aynı alanda kursa katılan öğretmenlerin başvuruları, okul/kurum müdürlüklerince reddedilmektedir (ÖYGM, 2017).

Ülkemizde eğitim kademelerinde, öğretmenlere yönelik diğer hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yanı sıra ikinci dönem derslerin bitiminden Temmuz'un ilk iş gününe kadar ve Eylül'ün ilk iş gününden derslerin başlamasına kadar olan dönemde mesleki gelişim etkinlikleri sunulmaktadır. Bu dönem, öğretmenler arasında seminer dönemi olarak isimlendirilmektedir. Bunun yanında da öğretmenler öğretim yılı içerisinde yıllık planda belirtilen zamanlarda mesleki çalışmalara katılabilmektedir (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2002 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ile iş birliği içerisinde başlatılan proje gereğince, belirlenen pilot okullarda Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmasını başlatmıştır. OTMG, mesleki becerilerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini kendisinin hazırlaması, hazırladığı Mesleki Gelişim Planının uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde öğretmene rehberliği öngören bir projedir.

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

- ✓ Öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin okul ortamında giderilmesi,
- ✓ Okuldaki öğrenme-öğretme faaliyetlerinin niteliğinin artırılması,
- ✓ Öğretmenlerin kendi mesleki gelişim sorumluluğunu üstlenmelerinin yanında mesleki gelişim planı hazırlama ve uygulama üzerine deneyimlerinin artırılması,
- ✓ Öğretmenlerin meslektaşları ile paylaşımlarının artması ve az deneyimli olan meslektaşlarına rehberlik etme fırsatını artırması,
- ✓ Öğretmenlerin öğrenme-öğretme yöntemleri üzerine yeni yaklaşımları takip etmeleri,
- ✓ Öğretmenlerin takip ettikleri yeni yaklaşımları kendi öğrenme-öğretme süreçlerine uygulamaları,
- ✓ Okulun çevre ile bağlantısının artırılması okul sorunlarının giderilmesinde çevre imkanlarından faydalanılması beklenmektedir.

Projenin pilot uygulamasına, çeşitli illerden seçilen 139 ilköğretim okulunda farklı branşlarda 240 öğretmenle başlanmıştır. 2007–2008 öğretim yılında 240 öğretmenin katılarak uygulandığı bu projede, okul kültürlerine ilişkin algıları belirleme envanteri, öz değerlendirme formu, görüşme formu, aylık ilerleme raporları gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Çeşitli verilerle toplanan bulgulara göre, OTMG modelinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve bu nedenle uygulanan modelin ülke çapında yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEBa, 2008).

### **2.1.3. Hizmet İçi Eğitimin Önemi**

Çağımızda teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmeler ile bunların oluşturdukları sorunlar, insan yaşamını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen unsurlar olarak görülmektedir. Toplumdaki sürekli gelişmeler ve değişmeler, öğretim kurumlarında yapılan eğitimin ötesinde, hizmet içi eğitim programlarını gerektirmektedir. Ayrıca, kazandırılan bazı bilgi ve becerilerin, ancak hizmete girdikten sonra uygulanabileceği gerçeği hizmet içi eğitimi zorunlu kılmaktadır (Eryılmaz, 2013).

İnsan yaşamını etkileyen etmenler, çağın koşulları doğrultusunda ekonomik, sosyal ve teknolojik olarak her gün artmaktadır. Bireyin içinde bulunduğu topluma uyum

sağlayabilmesi için, öğretim kurumlarında kazandığı bilgi ve beceriler geliştirilmediği müddetçe yeterli olmamaktadır. Bu durum karşısında kurumda çalışanların hizmet içinde eğitilmeleri gerekmektedir (Küçükahmet, 1992: 3).

Öğretmenlerin üniversitede teorik olarak aldıkları eğitimlerin, öğretmen olmak için yeterli olduğu görülse de bilim ve teknolojiye, özellikle de eğitim biliminde meydana gelen hızlı değişimler öğretmenlerin çağın koşulları doğrultusunda sürekli kendilerini geliştirmelerini yani hizmet içinde eğitmeye devam etmelerini gerektirmektedir. Öğretmenlerin değişen ve gelişen eğitim gereksinimleri doğrultusunda, yeni bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazanması için hizmet içi eğitim kaçınılmazdır (Gözütok, 2006). Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri ve niteliklerini artırmaları için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bir bütün halinde sunulması gerekmektedir (Karaküçük,1987; Saban, 2000)

Öğretmenlerin çağın koşulları ve alanlarında yaşanan gelişmeler doğrultusunda sürekli olarak kendilerini yenilemeleri, alanlarıyla ilgili gerekli bilgi birikimini kazanabilmeleri, çağdaş eğitim anlayışlarını izleme ve yeni anlayışlar kazanabilmeleri, gelişen teknolojik araçlardan öğrenme-öğretme sürecinde yararlanabilmeleri, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeleri amacıyla sürekli eğitime ihtiyaç vardır (Yıldırım, 2001: 104).

Sürekli gelişmeyi sağlamak için eğitim sistemimiz de sürekli gelişmek zorundadır. Hem toplumumuzdaki gelişmeyi hem de eğitim sistemimizin kendi içindeki sürekli gelişmeyi sağlayacak temel unsurlardan en önemlisi öğretmendir. Öğretmenin bu denli ağır bir görevi yerine getirmesi ancak kendini devamlı yenilemesi, yani hizmet içi eğitim etkinliklerine katılması ile olanaklıdır (Özyürek, 1981: 49).

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda hizmet içi eğitimi önemli kılan özellikler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- ✓ Katılımcıların ihtiyaçlarını karşılar.
- ✓ Uzmanlaşma için yardım sağlar.
- ✓ Esnektir, birçok farklı grup ve durumlara uygulanabilir.
- ✓ Bilgi sağlar, deneyim ve tecrübeleri paylaşır.
- ✓ Katılımcıları davranışlarını değiştirmeleri için motive eder.
- ✓ Grubun onayını sağlayarak değişen bir programa ek destek verir.

- ✓ Yeni problemlerin üstesinden gelmek için kişisel ve grup becerilerini geliştirir.
- ✓ Farklı statüdeki kişilerle iş ilişkisini artırır.
- ✓ Demokratik prosedürleri kullanmak için teknik ustalık geliştirir.
- ✓ Eğitim amaçlarını yeniden tanımlar ve açıklar.
- ✓ Sisteme moral katar (Taymaz, 1992).

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişme gösterdiği günümüzde yetişmiş personele sahip olmak kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için tek başına yeterli değildir. Bu nedenle, çağın getirdiği yenilik ve gelişmeler yeterince takip edilemezse çok iyi yetişmiş personel bile kısa süre içerisinde olması gereken niteliklerini kaybedecektir (Canman, 2000).

#### **2.1.4. Hizmet İçi Eğitimin Özellikleri**

Hizmet içi eğitim kişilerin bir mesleğe başlamalarından emekliliklerine kadar geçecek sürede eğitim ihtiyaçlarını gidermeyi, hizmetteki verimi kalite yönünden artırmayı, hizmet sürecinin daha düzenli yürümesini sağlamayı, mesleklerine bağlılığı artırmayı, kuruma aidiyet duygusunu geliştirmeyi, motivasyonu artırmayı, çalışanların görev, yetki ve sorumluluklarını bilmesini sağlamayı, yeni bir görevle karşılaşan personelin uyumunu ve öğrenme sürecini hızlandırmayı, bilim ve teknolojiye hızlı değişimin ve yeniliklerin takip edilmesini sağlamayı, mesleki sorunları çözme becerisi geliştirmeyi ve bunlara bağlı olarak iş verimini artırmayı amaçlar (Özyürek, 1981: 12-13; Taymaz, 1992: 5-7).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine uzun yıllar araştırma yapan Sparks ve Loucks- Horsley (2007)'e göre etkili bir mesleki gelişim faaliyetinin sahip olması gereken özellikler şu şekildedir:

- ✓ Okul ortamlarında ve herkesi kapsayan etkinliklerin tertip edilmesi,
- ✓ Öğretmenlerin okul yöneticileriyle birlikte iş birliği içinde çalışmalarını, birbirlerine yardımcı ve planlayıcı konumda olması,
- ✓ Bireyselleştirilmiş eğitim olanaklarıyla bireye yönelik eğitimlere odaklanması,
- ✓ Öğretmenlerin kendileri için hedefler belirlemesi, belirledikleri hedefler doğrultusunda etkinlikler seçmesi ve sürece aktif olarak katılması,

- ✓ Gösteriye (demonstrasyona) dayalı faaliyetlere önem veren, danışman rehberliğinde denemelerin yapıldığı, geribildirim verildiği, somut ve sürece yayılmış eğitim etkinlikleri düzenlenmesi,

Hizmet içi eğitim programları iş birliği içermeli, öğretmenin gelişimi tek başına yapılan bir uygulama olarak görülmemeli, öğretmene meslektaşları veya alanla ilgili kişiler ile uygulamalarını ve inançlarını konuşup tartışabilecekleri işbirlikçi diyaloglar ve destekleyici ilişkiler için fırsatlar verilmelidir. Kısacası, verimli hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin hem yetiştirme hem de gelişme gereksinimlerine yönelik olmalıdır (Atay, 2003: 106).

Taymaz (1992) ve Gümüşeli (1986)'ye göre hizmet içi eğitim faaliyetlerinde aşağıda yazılı hususlar dikkate alınır:

- ✓ Hizmet içi eğitimin amaçları belirlenirken, plan ve programlar hazırlanır ve bu faaliyetler uygulanırken kurumun misyon ve vizyonu göz önünde bulundurulur.
- ✓ Hizmet içi eğitime katılan personelin yaşları, deneyimleri, öğrenim alan ve seviyeleri farklılık gösterir. Nitelikleri göz önünde bulundurularak faaliyetlere katılan personeller içi küçük ve homojen gruplar oluşturulur.
- ✓ Hizmet içi eğitim uygulamaları, kurumun ve katılan personelin ihtiyaçlarını, sorunlarını ve beklentilerini karşılayacak şekilde, personelin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak hazırlanır ve geliştirilir.
- ✓ Hazırlanan eğitim faaliyetleri hizmetin gerektirdiği davranış değişikliğini meydana getirecek veya yeni davranışlar kazandıracak şekilde, iş başında veya uygun yerde, kurum içinde veya dışında, uygun ortam ve araçlar sağlanarak uygulanır (Taymaz, 1992: 1).
- ✓ Hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler neticesinde programların geliştirilmesi için, eğitim faaliyetlerine katılan bütün grupların görüşlerinden faydalanılır (Gümüşeli, 1986: 23).

### **2.1.5. Hizmet İçi Eğitimin İlkeleri**

Guskey (2007), mesleki gelişimin mesleki kariyer döngüsünün bir parçası, kendi dünyamıza yaptığımız bir gezi ya da alanda meydana gelen gelişmeler doğrultusunda kendisini geliştirme çabası olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda

mesleki gelişim incelendiğinde, hem içinde yer aldığı kurumdan ve gelişmelerden etkilenir, hem de bunları etkiler.

Mesleki gelişim programlarında, değişimin hem bireysel hem de örgütsel bir süreç olduğuna dikkat edilmesi, değişimin küçük adımlarla ve kademeli olarak artan bir yapıda planlanması, bireylerin izole olmadan birbirlerini desteklemeleri için takım çalışması yapılması, katılımcılara geribildirim verilmesi ve mesleki gelişim programlarında sürekli takip, destek ve baskı gerekmesi gibi hususların uygulanması mesleki gelişimin başarısını garanti etmez; fakat yokluğu, başarısızlığının habercisidir (Guskey, 2007).

Hizmet içi eğitimin kendine has özellikleri olması sebebiyle ilkelerinin açıklanması gerekmektedir. İlke, sistemin işleyişine rehberlik eden teorinin bir parçası, belirli bir alanda yapılacak değerlendirmelere, çalışmalara ve gelişmelere ışık tutan bir kavramdır (Alkan, 1973: 83). Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulanmasında aşağıda belirtilen ilkeler göz önüne alınabilir:

Hizmet içi eğitimler hazırlanırken kurumun politika ve amaçlarına uygunluğuna, eğitime alınacak personelin eğitim ihtiyacı, bireysel farkları, öğrenim durumları ve özgeçmişlerine önem verilir. Eğitim programları bireylerin ilgisine göre kısa süreli ve iş birliği içinde uygulanır (Taymaz, 1992: 12).

#### **2.1.6. Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim**

Dünyadaki kurumların ve kurumlarda çalışanların hemen hepsinin çağın koşullarına ve gelişen teknolojilere göre hizmet içi eğitime ihtiyaçları vardır. Eğitim alanındaki bu kurumların en önemlilerinden birisi de Millî Eğitim Müdürlüğü ve bünyesinde çalışan öğretmenlerdir. Ülkede uygulanan eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla, öğretmen ve öğretmen adaylarının hizmet öncesi ve hizmet içi dönemlerdeki eğitimleri üzerine daha fazla odaklanılmalıdır (Kaya ve diğerleri 2004: 112). Budak (1998) öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitimi; bilimsel ve sosyo-ekonomik gerçeklere göre eksik olan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılmasını amaçlayan süreçlerin tamamı olarak ifade eder.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen istihdamında üstlendiği görev, sadece hizmet öncesi eğitimlerle öğretmenliğin gerektirdiği özelliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilip hizmete başlatılması ile sınırlı olmayıp hizmet içi eğitim aracılığıyla öğretmenlerin göreve başladıkları okula uyumlarının temini, kurum içerisinde rekabet ortamının oluşturulması ve



göreve yeni başlayan öğretmenlere iletişim ve teknik becerilerin kazandırılması gibi hususları içerir (Bağcı ve Şimşek, 2003).

Eğitimin her geçen gün daha da önem kazandığını düşünürsek, öğretmenler, topluma ve topluma yön verecek bireyleri yetiştirme görevini üstlenen, eğitim sürecinin önemli üyeleridir (Kanlı ve Yağbasan, 2002). Bu doğrultuda, öğretmenlerinin sürekli kendini yenilemeleri, yetiştirmeleri kısacası mesleki yeterliliğe sahip bir öğretmen kimliği kazanmaları gerekir (Saban, 2000). Eğitimin en önemli ögesi olan öğretmenlere sürekli olarak kendini yenileme imkânının verilmesi, bu amaçla hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi gerekir (Erişen, 1998: 41).

Öğretmenler program geliştirme, değerlendirmedeki değişimler, öğrenme-öğretme sürecini geliştirme, okul gelişiminde karar verme süreçlerine katılma, kendini yöneten okul sürecine katılma gibi konularda kendilerini geliştirmelidir (Arani ve Matoba, 2005). Çağımızda nüfusun hızla artmasıyla okul çağı nüfusu da artmış, eğitime olan ihtiyaç büyük boyutlara ulaşmış, çağın getirdiği gelişmeler öğretmenlik mesleğini de etkilemiştir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet içinde, çağın gelişmelerine uygun bilgi ve beceriler ile eğitilmeleri gerekmektedir (Tanyel, 1999: 17).

Her alandaki bilgi birikiminin çok hızlı artış gösterdiği günümüzde, öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili araştırma sonuçlarının ışığında oluşan bilgiler her gün literatüre eklenmektedir. Bu hızlı artış karşısında öğretmenlerin mesleklerinde gündemi yakalayıp daha verimli olabilmeleri için hizmet içi eğitime tâbi tutulmaları gerekmektedir (Sandholtz, 2002). Mesleki gelişim ancak mesleki gelişim programı ve sağlayıcıları, okul ve öğretmen arasında bir ilişki varsa başarılı olabilir (Mackenzie, 1997).

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

Son yıllarda yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleri ve benzeri mesleki gelişim çalışmalarıyla ilgili görüş ve düşüncelerinin, katılımı ile ilgili tutum ve beklentilerinin incelenmesi gerektiği belirtilmektedir. Böylece hazırlanacak etkinliklerin

öğretmenlerin istek ve beklentilerini başarıyla karşılayacağı düşünülmektedir (Öztürk Akar, 2007:7).

## **2.2.Öğretmenlik**

### **2.2.1. Öğretmen Kavramı**

Öğretmenlik kavramının tanımlanmasında farklılıklar görülmesinin temelini öğretmenlik mesleğini ne yönden ele aldığımızla ilişkili bir durum olabilir. Öğretmen, kişinin kendisini gerçekleştirmesinde, kişiliğin gelişiminde ve oluşumunda bir rehber görevi görmesinin yanında temel kaynağı olarak da görülmektedir (Yavuzer, 2001). Davranışları ve sözleri yoluyla aydınlanmış, erdemli, eğitimi ve çalışkan bir insan olmanın ne anlama geldiğini gösteren öğretmen, insanın kişiliğinin oluşmasında önemli bir görevi üstlenmektedir (Çelikten ve diğerleri 2005).

Öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirmek için belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyen öğretmen (Erden, 2005), öğretmeyi meslek edinmiş olan veya mesleği öğretmek olan kişidir (Uçan, 2010). Başka bir ifadeye göre öğretmen Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen mevzuatta yer alan tanımların dışında bir eğitimci, sosyolog ve ayrıca filozoftur (Şen, 2006).

Araştırmalarla geliştirilen, devletin eğitim politikasının uygulamaya konulmasında önemli rol oynayan, öğrenme-öğretme sürecinde yaptığı uygulamalarla bu politikaları etkileyen, öğrenme-öğretme sürecinde yapılmış çalışma ve araştırmalardan faydalanan ve aynı zamanda bu çalışmalara problem meydana getiren önemli bir birey olan öğretmen (Sümbül, 2001), insan davranışlarına şekil veren, farklı yeteneklere sahip olmakla beraber bunları öğretim faaliyetlerine aktarabilen bir birey tasarımcısı olmasının yanı sıra topluma karşı sorumlulukları olan, yaptığı etkinliklerle eğitime ve topluma yön vermeye çalışan bir bilim adamıdır (Şen, 2006).

Cüceloğlu ve Erdoğan (2015) öğretmen tanımını şu şekilde yapmaktadır: “Son yıllarda arka plana itilmiş ve bu şekilde toplumdaki statüsünü önemli ölçüde kaybetmiş olmasına rağmen, eğitim öğretimin öznesi olduğu gerçeğinin kabul edilmesi gerekmektedir. Yağmur (2005: 99)’a göre öğretmen, öğrenciyi geleceğe hazırlayan ve ona bu süreçte rehberlik görevini üstlenen insandır.

Öğrencilerin öğrenmeye aç ve istekli olduğu, eğitim ortamının tam donanımlı ve kaynakların sağlıklı bir eğitim için hazır olduğu, fiziksel mekân olarak durumun yeterli olduğu ortamlarda dahi öğretmenin bu olanakları en iyi şekilde işletecek olması zorunludur (Özoğlu, 2010). Eğitim ve öğretimde hedefler ne kadar açık ve net olursa olsun, dersin içeriği ne kadar iyi seçilip organize edilirse edilsin, öğretmen yeterli seviyede değilse, eğitimden beklenen sonucu almak hayal olur (Sünbül, 2001).

Tozlu, tüm tanımlarda ele alınan öğretmen anlayışının eksik olduğunu vurgular. Çünkü ona göre insan iki dünyalıdır: Dünya ve ahiret. Yetiştirme de bu iki dünyayı kapsar. Bugünkü bunalım insanı yanlış anlamadan, dünyayla sınırlı görmeden kaynaklanır. Bu görüş dünyevidir, Batıcıdır eksiktir. Hakikati kucaklayamaz. Mesele insanın bir “kul” olduğunu kabulle başlar. Bu, ilahi olanı teslimdir. İnsan yaratılmıştır. Sadece dünya için değil, sonsuzluk için yaratılmıştır, dolayısıyla eğitimi bu ufku kapsayacak şekilde yapılmalıdır. Bu, Allah’ı, Hz. Peygamber (s.a.v.)’i işe katmadan eğitimin yapılamayacağını ifade eder. Dolayısıyla ilk yetiştirici, ilk muallim Allah’tır. Sırasıyla peygamberler, büyük müşitler ve öğretmenler bu halkanın mensuplarıdır. Böyle bir anlayışla öğretmene, eğitime bakmadıkça işi hakikatine oturtamayız ve çözemeyiz (Tozlu, 2014b: 81-130).

Topçu, ülkemizin eğitim sorunlarını kaleme aldığı “Türkiye’nin Maarif Davası” adlı eserinde muallimi, Tozlu’ya paralel bir şekilde tanımlar. İslam’da Peygamber (s.a.v.) ilk muallimdi. İmana davet eden o, inandıran o ve öğreten o idi. Devlet işlerini mektep doğrultusunda yürütmüştü. Devlet adamları muallimin görüşleri doğrultusunda hareket ettiklerinde cemaat ikbal halinde yaşamını devam ettirdi. Muallim, devlet adamlarının emrinde olduğu zaman, felaketler baş gösterdi ve cemaat bozuldu. “Babam beni gökten yere indirdi. Hocam ise beni yerden göğe yükseltti” diye söyleyen İskender muallimi hakkıyla anlamıştı. “Öğretmenlik para ve ticaret işi değil, ilim, ideal, ruh ve sevgi işidir. Öğretmen özgür olmalı, işini gönülden benimsemelidir. O, olanı değil, olması gerekeni söyler” (Topçu, 2015).

### **2.2.2. Öğretmenlik Mesleği**

Öğretmenlik mesleği, toplumsal hayatla ilgili sorumluluk gerektiren, kişilerin sosyal ve ekonomik hayatlarındaki yeteneklerini biçimlendirmek amacıyla meydana gelmiş bir kavramdır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Tekışık (1987) ise öğretmenlik mesleğini, “yetiştirmekte olan nesli, öncelikle ailesi, milleti ve vatani için daima yararlı ve yaratıcı

niteliklere sahip olan iyi bir insan ve en önemlisi iyi bir vatandaş olarak yetiştirme” olarak tanımlamaktadır. Millî Eğitim Temel Kanunu’na göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili görevleri üstlenen özel bir uzmanlık alanıdır (MEB, 1973).

Toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin gerektirdiği bir iş bölümü neticesinde (Hacıoğlu ve Alkan, 1997), özellikle bilim, sanayi ve teknolojinin ilerlemesi ile ortaya çıkan mesleklerin bazılarının icra edilebilmesi için formal eğitim şarttır (Erden, 2005). Çağımızda öğretmenlik mesleği, “eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik ve ekonomik boyutlara sahip, alanda uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır” (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Toplumun ekonomik sosyal ve kültürel açılarından ilerlemesinde mühim bir etkiye haiz olan öğretmenlik, bilgelik ve fazilet niteliklerini kapsayan bir meslektir. Öğretmen, “yaptığı işin hususiyeti sebebiyle geleceği şekillendiren insandır”. Öğrencilerin yapabileceklerinin en iyisini yapma hususunda sorumlu olan öğretmen, her şeyden önce nitelik olarak en iyi olmak durumundadır (Şişman ve Acat, 2003).

Öğretmenliği sadece öğrenme-öğretme sürecini planlamaktan sorumlu bir meslek olarak tanımlarsak yanılmış oluruz. Bilginin öğrencilere aktarılması, eğitimin sadece bir yönü olmakla birlikte, öğretmenin asıl görevi, aktarılan bilgilerin uygulamaya konulmasıdır. Eğitimin tanımıyla paralel olarak öğretmenlik mesleğinin de bu yönüyle açıklanması daha sağlıklı olacaktır (Öksüzöğlü, 2009).

Öğretmenler, sosyal bir sistem olan okulun parçalarından biridir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin değer yargılarına uygun davranışlar sergilemeleri gerekir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin değer sistemlerini şekillendiren önemli değerlerdir. Günümüzde öğretmenlik mesleği profesyonel bir uğraşı alanıdır (Çelikten ve diğerleri 2005:209).

En zor meslek dallarından biri olan öğretmenlik, Türk toplumu tarafından da kabul görmüş bir meslektir. Ancak ne hazindir ki öğretmenlik, icrası basit bir meslek olarak kabul görmüş ve bu görüş yaygınlaşmıştır. Öğretmenlik mesleği, ülkemizde bazı kişiler tarafından sadece ders vermektен ibaretmiş gibi algılanmaktadır. Yaz aylarında okullar tatil olduğu için tatili bol, yarım zamanlı rahat bir iş olarak tarif edildiği gibi kız çocuklarına uygun bir meslek olarak da gösterilmektedir. Oysa öğretmenlik mesleği, bu tanımlamanın ötesinde, yönetmeliklerle belirlenmiş büyük sorumluluklar gerektiren bir

meslektir (Erden, 2012: 146). Öğretmenlik mesleği dünyanın en zor mesleklerinden biridir. Çünkü öğretmenin şekil verdiği temel unsur insandır ve insan, inşası en zor olan unsurdur.

### 2.2.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de mesleğin kendine özgü çeşitli özellikleri mevcuttur. Erden (2005), öğretmenlik mesleğinin özelliklerini kısaca şöyle özetlemiştir:

- ✓ “Öğretmenlik bütün ülkelerde yaygın olarak görülen mesleklerden biridir.
- ✓ Öğretmenlerin çoğunluğu devlet memuru konumundadır.
- ✓ Öğretmenlik mesleğini daha çok toplumun alt sınıflarından gelen bireyler seçmektedir. Ayrıca mesleğin geliri de düşüktür (Tezcan, 1992).
- ✓ Öğretmenlik mesleğini genelde kadınlar tercih etmektedir (Küçükahmet, 1975)”

### 2.2.3. Öğretmenin Özellikleri

Herhangi bir metot kitabında öğretmene ait pek çok özellikten bahsedilir. Hele ideal öğretmen hakkında yazılanlar, sıralanan özellikler gerçekten insanı şaşırtır. Çünkü öyle şeyler yazılıp çizilir ki tüm bu niteliklere sahip bir insanın gerçekte var olması mümkün değildir. Ama sıradan insanların öğretmen olması da kabul edilir gibi değildir. Bugün bu tehlike yaşanılır kılınmıştır. Şu hâlde her meslek bazı ilkeleri, becerileri gerektirdiği gibi, öğretmenlik mesleği de önemli bazı ilke ve özelliklerin üzerine oturur (Tozlu, 2014b: 116).

Öğretmenin en gerekli, olmazsa olmaz özelliklerini ortaya koymalıyız. Şu özellikler iyi ve etkili bir öğretmen için elzemdir (Tozlu, 2014b: 116):

- Şahsiyet özellikleri,
- Dengeli bir ruh ve keskin bir zihin,
- Eğitim öğretim aşkı / sevgisi

İnsanlarla ilişkiler yönünden öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kitlesine hitap eden ve onlarla etkileşim içinde olan bir meslektir. Öğretmenlik, okul ve sınıf ortamıyla sınırlı kalmayıp okul dışında da veliler ve toplumla iç içe olmayı gerektiren bir meslektir (Çelikten ve diğerleri, 2005).

Öğretmenlik mesleğine hazırlık, meslek bilgisi, özel alan bilgisi ve genel kültür ile sağlanır (Demirel, 2001). Eğitim ve öğretimden arzu edilen başarıyı elde etmek için bazı şartların yerine getirilmiş olması gerekir. Bunlar; eğitim için ihtiyaç duyulan araç ve

gereçleri sağlama ve gerekli fiziki mekanları hazırlama vs. şartlardır. Ancak bu şartlar istenilen başarının elde edilmesi için tek başına yeterli değildir. Bu şartlarla birlikte öğretmenin niteliği ve yeterliliği istenilen başarının yakalanması için en önemli faktör olarak görülmektedir (Büyükkaragöz ve diğerleri, 1998).

### 2.2.3.1. Kişisel Özellikler

Öğretmende bulunması beklenen kişisel özellikler hakkında birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmaların neticesinde öğretmenlerden beklenen farklı kişilik özellikleri tespit edilmiştir (Yılmaz, 2008). Günümüzde nitelikli bir öğretmende bulunması gereken kişilik özellikleri üzerine herkesin üzerinde anlaşabileceği standartlar oluşturulamamıştır (Çelikten ve diğerleri, 2005). Ancak aşağıda çoğu eğitimci tarafından kabul gören, bir öğretmenin sahip olması gereken kişilik özellikleri (Yılmaz, 2008) şöyle özetlenebilir:

- ✓ Öğretmen sevecen olmalı ve sevgisini öğrencilere göstermelidir (Yılmaz, 2008; Eskicumalı, 2002: 11).
- ✓ Öğretmen her zaman tarafsız olmalı yenliğe açık olmalıdır (Yılmaz, 2008; Çelikten ve diğerleri, 2005).
- ✓ Öğretmen öğrencilere empatik bir şekilde yaklaşmalı sabırlı, hoşgörülü ve esprili olmalıdır (Yılmaz, 2008).
- ✓ Öğretmen öğrencilerinin başarılı olacağına inanmalı ve onları başarılı olmaları için cesaretlendirici ve destekleyici olmalıdır (Yılmaz, 2008; Çelikten ve diğerleri, 2005).
- ✓ Öğretmen derste canlı ve enerjik olmalı, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri demokratik ortamlar hazırlamalıdır (MEB, 2008).
- ✓ Kendisini çağın gerektirdiği şekilde geliştirmeye, yenilemeye ve gerektiğinde de eleştirilmeye açık olmalıdır. Gelişen eğitim teknolojilerini sürekli takip etmelidir. Mesleki ihtiyaçlarının farkında olarak gerekli hizmet içi eğitim ve seminerlere katılmalı, alanı ile ilgili güncel yayınları izlemelidir (Çelikten ve diğerleri, 2005).
- ✓ Öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkili bir şekilde kullanmalı, ders giriş çıkışlarına dikkat etmelidir (Çelikten ve diğerleri, 2005). Öğrencilerini de bu hususta bilgilendirmelidir (MEB, 2008).

- ✓ Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini öğrencilerle birlikte planlamalıdır (Çelikten ve diğerleri, 2005; MEB, 2008).

### **2.2.3.2. Mesleki Özellikler**

Öğretmenlik mesleği öğretmenlik meslek bilgisi, mesleki alan bilgisi ve genel kültürle ilgili becerilerin yanında bu alanlarla ilgili nitelikli olmayı gerektirir. Öğretmenin en önemli görevi öğrenmeyi öğretmek ve öğrencilerin öğrenmesine rehberlik etmektir (Erden, 1999). Çünkü bir öğretmen kişilik özellikleri olarak en iyi seviyede olsa bile alanını çok iyi bilmiyorsa ve alanıyla ilgili yeterlilikleri öğrencilerine kazandırmak için nasıl davranması gerektiği hususunda yetersiz ise etkili bir öğretmenlik yapamaz. Öğretmenlerin mesleki alan bilgisi bakımından kazanmaları gereken yeterlikler, görev yapacakları öğretim kademelerine göre şekillenir (Özden, 2002: 12-14).

Öğretmenin mesleki özellikleri konusunda birçok değişik kaynakta farklı bilgiler sunulmuş ve öğretmenin mesleki özellikleri sıralanmıştır. Hiç kuşkusuz bu özellikler listesi okulun kültürü ve vizyonu, ülkenin hedefleri, öğretmenin bireysel özellikleri, felsefi yapısı vb. etmenlere göre daha da uzatılabilir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda öğretmenin mesleki özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

Öğretmenin mesleki özellikleri hususunda ilk olarak öğretmenlik mesleki alan bilgisi gelmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adayının meslekle ilgili yeterlilikler konusunda programda yer alan derslerle birlikte uzmanlık kazanması amaçlanmaktadır (Erden, 2012)

İkinci husus olarak da öğretmenlik meslek bilgisi yeterliliği gelmektedir. Öğretmenin mesleki alan ve konu bilgisinin yanında meslek bilgisi yeterliliğine de ihtiyacı vardır. Öğretmenin sadece bilmesi değil bildiklerini de nasıl öğreteceğini bilmesi gerekir. Bunlardan dolayı öğretmenin, öğretme becerisine de sahip olması gerekir (Erden, 2005: 44).

Öğretmenin etkili ve verimli bir öğrenme-öğretme süreci düzenleyebilmesi için derse hazırlıklı ve zamanında girmesi, ders esnasında kullanacağı materyalleri önceden hazırlaması, sınıfın kurallarını öğrencilerle birlikte önceden hazırlaması ve öğrencilerin uymasını sağlaması gibi etkenlere dikkat etmesi gerekir (Erden, 1999: 46).

Etkili bir öğretmenden beklenen gerektiğinde öğrencileri ile sınıırı koruyarak arkadaşlık kurabilmesidir. Öğretmen çeşitli konularda öğrenciye rehberlik edebilmelidir (Özdemir ve Yalın, 1998). Öğrenciler birçok konuda sık sık öğretmenlerine başvurarak onların öğütlerini dinlemekte ve kendilerini öğretmenleri gibi şekillendirmektedirler (Sünbül, 2001).

Mesleki konularda uzmanlığa sahip olması gereken öğretmen, kendisini çağın koşullarına ve gelişen eğitim teknolojilerine göre sürekli geliştirmelidir (Küçük Kılıç, 2014). Öğretmenler hem toplum için hem de devleti için üzerine düşen görevi yapmakla birlikte gelişen ve değişen şartlara da kolayca uyum sağlayabilmelidir (Erdem ve Şimşek, 2013).

Son husus olarak da öğretmenin genel kültür yeterliliğine sahip olması gerekir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki alan bilgisi ve öğretmenlikle ilgili bilgi ve becerilerin yanında bazı alanlarda da ek bilgilere ihtiyaçları olmakta, öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları istenen mesleki özelliklerdendir (Şişman, 2015: 11).

#### **2.2.4. Öğretmenin Görevleri**

Ülkemiz, bir yandan sanayi toplumu olmak için gayret sarf ederken bir taraftan da bilgi toplumu olma yolunda çalışmalarını sürdürmektedir. Bugünün koşullarında teknolojinin baş döndürücü bir süratle ilerlemesi öğretmenin vazifesini mühim bir duruma getirmiştir. Başarılı öğretmen, kendi sahası ile alakalı yeterli bilgiye haiz olduğuna ve öğrenciye öğrenme sırasında yol gösterebilme, öğrenciye müsait öğrenme ortamı hazırlayabilme, değişik ihtiyaçlara göre değişik öğrenme metotları kullanabilme ve buna benzer öğretmenlik maharetlerine haiz olduğu konusunda kendine inanan öğretmendir (Orhan, 2005).

Bütün bunların yanında millet olarak varlığımızı sürdürebilmek, fakirliği yenerek, toplumda refaha giden yolu açmak, eğitimi toplumun her tabakasına yayarak fırsat eşitliğini sağlamak, böylece sıhhatli ve dengeli bir gelişmeyi mümkün kılmak için; öğretmenin yetiştirilmesini baş mesele yapmak gerekir. Öğretmeni çok yönlü yetiştirmek icap ediyor (Tozlu, 2014b: 82).

Etkin bir sınıf idaresi için lüzumlu olan eğitim süreçlerinin tertiplenmesinden ve icrasından öğretmen mesuldür. Öğretmenin vazifeleri farklı öğretim metot ve



tekniklerinden faydalanarak, öğrenme yaşantılarını tertiplemek ve istedik hareketlerin öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını müşahede etmek ve değerlendirmektir. Öğretmenin, öğretim etkinliklerinde faal olabilmesi için öğrenciyi tanıması, onların belirli hallerde nasıl hareket edeceklerini de önceden kestirmesi mühimdir. Bu hususiyetle öğretmenin sınıfta disiplini sağlamasına ve öğrencilerin dikkatini derse vermesine büyük oranda yardım eder. Öğretmen, bilgiyi paylaşan, yol gösteren, öğrenci odaklı ders yapan, gelişmeyi devamlı kılmak için dönüt sistemini aniden işleten, öğrencilere öğrendikleri bilgiyi hayatları boyunca yenilemeyi öğreten, öfkelenme ve suçlama metotlarını kabullenen bir öğretim sistemi ortaya koymalıdır (Terzi ve diğerleri, 2003).

İnsan yaşamının en önemli ve en uzun süreci olan eğitim; öğrenci, öğretmen, müfredat ve öğrenme ortamından oluşmaktadır. Eğitim sistemin en önemli öğelerinden biri olan öğretmen ise, bu süreçte öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında, sınıf içi düzenin sağlanması gibi görevleri yerine getirmekle sorumludur (Nakip, 2015).

Öğretmen yerine getirmekle sorumlu olduğu bu görevlerini plan ve program dahilinde meslektaşları ile iş birliği içerisinde çalışmalar yaparak yerine getirmelidir. Plan ve programların düzenli bir şekilde yerine getirilmesi için meslektaşları dışındaki görevlilerle de iş birliği yapmalıdır. Ayrıca öğretmen kişisel gelişimini ve mesleki çalışmalarını arttırmak için çalışmalar yapmalıdır (Eroğlu, 2012).

### **2.2.5. Cumhuriyet Dönemi Boyunca Öğretmen Yetiştirme Politika, Felsefe ve Uygulamalarının Bir Tenkidi**

Öğretmen yetiştirme uygulamalarımız tarihsel bir bakışla değerlendirildiğinde Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirmeye hayli önem verildiği görülür. Ancak bu, Osmanlı'dan oldukça farklı bir durum arz eder. Osmanlı'da öğretmen medeniyetin kurucusu ve devletin baş tacıdır. Bu dönem öğretmenin dünyevî yönüyle uhrevî yönünün birlikte düşünüldüğü ve bu şekilde yetiştirildiği bir dönemdir. Cumhuriyet dönemi ise buna tamamen karşı bir anlayışın taşıyıcısıdır. Öğretmen yeni hayatın, yeni dünyanın kurucusudur. "Her şeyi bilen" öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen iki yönlü olarak düşünülme, dünyevî olarak yetiştirilmeye çalışılmıştır. Batı kültür ve medeniyetini benimsemeyi ve benimsetmeyi görev bilmiştir. Batıcılığı yegâne çıkış yolu olarak gören bu sistem, kendi değerlerine cephe almakta ve Millî birlik ve beraberliği

zayıflatmaktadır. Hâlbuki kendi tecrübemiz üzerine inşa edeceğimiz bir yetiştirme sistemi, geleceğe güvenle bakmak ve sağlıklı nesiller yetiştirmek adına daha yararlı olacaktır. Yetiştirmeye ilişkin programlarımızın inanca ait boyutunu ihmal etmemeliyiz. Tozlu (2014b), bu hususta; “düşünsel, zihinsel ve bilimsel-bilgi temelli oluşuma, kalbi olanı da katmalıyız” der.

Cumhuriyet döneminde, sayıları çok fakat öğrencileri az, öğretimi yetersiz ilk öğretmen okullarının sayıları azaltılıp öğrenci mevcudu ve öğretimin niteliği artırılmaya çalışılsa da 1940’ta Köy Enstitüleri kuruluncaya kadar sayısal olarak gerek duyulan öğretmen bile yetiştirilememiştir. Bu dönemde öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmış ama bu sadece kâğıt üzerinde kalmıştır. Mesleki derslere fazla önem verilmediği gibi uygulamalar da yeterli değildir. Daha sonra Köy Enstitüleri de öğretmen yetiştirmede başarılı olamamış ve yetiştirme işi uzun süre Millî Eğitim Bakanlığı’na bırakılmıştır (1982’ye kadar).

Öğretmen yetiştirme meselesi sadece bir kurumun görüşleri doğrultusunda yapılacak basit bir mesele değildir. Paydaşlar arasında güçlü bir iş birliğine ihtiyaç vardır. Yükseköğretim kurulu ile öğretmene gereksinimi olan ve onu istihdam eden Millî Eğitim Bakanlığı arasında verimli bir iş birliği olması gerekir. Tabi konu öğretmen yetiştirme olduğu için öğretmenin bu iş birliğine dâhil olması ve onun da görüşlerinin alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

1996’da YÖK tarafından başlatılan Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması, bir proje çerçevesinde yürütülmüş (Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi), proje Dünya Bankası’nın (WB) desteğinde Millî Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Fakülteleri ile iş birliği içerisinde yürütülmüştür (Tozlu, 2014b: 94). Eğitim Fakültelerinin öğretmen eğitimiyle ilgili politikalarının değiştirilmesi; öğretmen yetiştirme birikimimizin yok sayılmasını, derslerin düzenlenmesinde yapılan yanlışlıklar, branş öğretmenlerin aldığı eğitimin süresinin artırılması, lisans dersleriyle yüksek lisans diploması verilmesi gibi sorunları beraberinde getirmiştir (Kavcar 2002: 84-85).

Cumhuriyet’in ilanından 2000’li yıllara kadar uygulanan öğretmen yetiştirme politikalarında hemen hemen aynı sorunlar göze çarpmaktadır. Genellikle niteliğe önem verilmeyen daha çok öğretmenlerin niceliği ile ilgili politikalar izlenmiştir. Sayı olarak yetersizlik olduğu için yapılan politikalar hep bunun üzerine kurulmuştur. Bugün artık

yetiştirmede böyle bir problemden bahsedemeyiz. Buna karşılık yeni gelişmeler, devam eden sürekli gelişmeler, toplumumuzdaki değer bozulmaları ve öğretmen istihdamındaki sorunlar gibi önemli problemlerle karşılaşılır. Eğitimin doğasına uygun kişilikte ve yapıda öğretmenler yetiştirilememiştir. Millî bilinçten yoksun, doğaya ve çevreye karşı duyarsız bir öğretmen kitlesi yetiştirilmiştir. En önemlisi de öğretmen yetiştirme ciddi bir mesele olarak görülmemiştir. Öğretmenlik meselesi bir düşünce meselesi olarak ele alınamamıştır. Tozlu (2014b), öğretmen yetiştiriminin ciddi bir mesele olduğunu ve öğretmenin nitelik olarak ihmal edilmemesi gerektiğini şöyle ifade etmektedir: “Biz bunun farkına varamadık. Kaliteyi şu veya bu mülahazayla ihmal ettik, işi samimi bir şekilde ele almadık. En önemlisi de yetiştirme işini bir düşünce meselesi olarak görmedik. Neticede insanımız ve toplumumuz neredeyse elimizden çıkacak bir raddeye geldi”.

Öğretmen yetiştirmede bizatihi kişiyi, şahsiyet olarak insanı gözden uzak tutmamalıyız. Yetiştirmeyi, şahsiyeti, istihdamı vs. birlikte düşünmeliyiz. Eğer öğretmen geleceği ile ilgili bir kaygı taşıyorsa kendisini mesleğin gerektirdiği koşullara uyduramaz. Mesleğin kalitesi ve öğretmenin çalışma şartları büyük ölçüde buna bağlıdır. Günümüzde Eğitim Fakültelerinden binlerce öğrenci mezun olmakta ancak herhangi bir pozisyona yerleştirilememektedir. O zaman biz yetiştirme işini hatalı yapıyoruz. İhtiyaca göre öğretmen yetiştirirsek hem öğretmenin niteliğini artırırız hem de mesleğin kalitesini iyileştirmiş oluruz. Öyle hızlandırılmış eğitimlerle, alan dışından gelenlere birer sertifika vererek, kurslarla öğretmen olarak atanma olamaz olmamalı da.

İki yüz yılı aşkın öğretmen yetiştirme tecrübelerimize rağmen, bu işin nasıl olması gerektiğiyle ilgili bir standart sağlanamamış, üstüne üstlük var olana sorunlara da yenileri eklenmiştir. Batı özentisi geçmişte olduğu gibi günümüzde de bizleri etkisi altına almaktadır. “Tüm beynimizi, kafamızı, tarihi tecrübemizi âtil bırakmaktadır. Gücün emrine bizleri sokmaktadır.” Nitelikli insanlar ancak nitelikli eğitimci vasıtası ile eğitilebilirler. Nitelikli öğretmen yetiştirmek istiyorsak, öncelikle öğretmeni yetiştirecek insanın bilgi, birikim ve kültür olarak yetiştirilmesi gerekir. Küresel bir dünyada, zorlayıcı bir güce karşı ayakta kalınabilir. Bütün bunları anlayabilecek, tahlil edebilecek öğretmenler yetiştirmeliyiz. Kendi çocuklarımızı gönül rahatlığıyla teslim edebileceğimiz öğretmenleri yetiştirmedikçe bu sorunlar hep tekrar edecek ve biz hep başa döneceğiz. Çaplı ve biz olan, tarihi bilinç ve birikimi, ideali taşıyan yetiştiricilere ihtiyacımız vardır (Tozlu, 2014a).

## 2.3.Öğrenme ve Öğretim

Eğitim projesi içerisinde, öğretim ve öğrenmenin önemli bir yeri vardır. Esas itibarıyla öğrenme ve öğretimle eğitim sonuçlarına ulaşılacak istenmektedir. Çünkü eğitimin amaçlarıyla öğrencilere kazandırılmak istenen hususlar temelde öğrenme ve öğretimle gerçekleştirilmektedir.

Programlar konusunda ulaşılan sonuçların fertlere kazandırılması, öğretim ve öğrenme yoluyla sağlanmaktadır. Kısaca öğrenciden sonra eğitimin mihranı öğretim ve öğrenim faaliyetidir. Bunun için, bu faaliyetler, bir yandan programlarda yer alan muhtevaya, bir yandan da öğretici ve öğrencilerin durumlarına göre dengeli bir şekilde organize edilmelidir (Tozlu, 2014a: 128).

### 2.3.1. Öğrenme

Başlangıçta öğrenmenin iki önemli yönü göze çarpmaktadır. Birincisi, öğrenilecek herhangi bir konunun veya hususun; diğeri ise, öğrenen durumundakilerin mevcudiyetidir. Bir diğeri önemli husus da herhangi bir konunun öğrenilebilmesinin, kendisine mahsus birtakım beceri ve maharetleri gerektirmiş olmasıdır. Yani her konu aynı şekilde, aynı bilgi ve becerilerle öğrenilmez. Böylece öğrenmiş olmak, daima belirli standartlara ulaşmış olmayı gerektirir. Bunun için, insan herhangi bir konuda neyi bilip bilmediğinin kesinlikle farkındadır. Haliyle öğrenme süreci, insan yaşamı devam ettikçe sürer gider. Diğeri bir ifadeyle öğrenme faaliyeti okuma, ezberleme, şekil çizme, duvar yapma vs. gibi sonsuz denecek kadar geniş ve değişik formlar şeklinde gerçekleşir ve artarak devam eder. Bu açıdan bakıldığında tecrübenin öğrenmedeki önemini inkâr etmek mümkün değildir. Bunların tam karşısında akılcı filozoflar yer almakta, onlar da öğrenmenin doğuştan getirilen bir takım aklı prensiplerle ilişkiler kurma ve mukayeseler yapma yoluyla sağlanabileceğine inanmaktadırlar (Tozlu, 2014a: 129).

Öğrenme tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı izli davranış değişikliklerdir (Bacanlı, 2001). Öğrenme, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Fidan, 2012). Bir başka tanım da ise öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyi ve çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarında oluşan kalıcı değişimlerdir.

Bütün bunlardan sonra açıkça görülmektedir ki, eğitim faaliyetinin önemli bir yönü olan öğrenme de oldukça geniş bir açıdan ele alınmalı, değişik görüşlerin bu konudaki

bulgularından faydalanılmalıdır. Aksi takdirde öğrenmenin olup olmamasından sadece fertler sorumlu tutulursa, birçok kabiliyet boşuna harcanmış olur. Çünkü fertler toplumdan soyutlanarak düşünülemez. Bu bakımdan onlar da çok geniş bir açıdan ele alınmalı, yetişmeleri, aile şartları, ailede kendilerine karşı alınan tavır, okul ve çevresi, okulun yeterli olup olmadığı, benimsenen eğitim anlayışı, öğretimde izlenen metot ve kabul edilen anlayış, öğretmenler vs. gibi birçok husus, fertlerin öğrenmesinde etkili unsurlar olarak görülmelidir. Böylece öğretimde fert ve onun hafıza gücü, belirleyici yegâne faktör olmak özelliğini kaybetmiştir (Tozlu, 2014a: 129-131). Bundan dolayı bu konuda oldukça ileri bir görüşü temsil eden Bloom, şöyle düşünmektedir: “İşin başlangıcından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmışsa, dünyadaki herhangi belli bir kişinin öğrenebildiği her şeyi hemen hemen herkes öğrenebilir” (Bloom, 2012: 6-7).

### **2.3.2. Öğretim**

Eğitim faaliyetlerinin en önemli tarafı öğrenme ve öğretimdir. Bu hususa öğrenim konusunda da dikkat çekilmiştir. Öğrenme ve öğretme arasında; öğrenmede daha çok fert merkeze alınırken, öğretimde, eğitim sistemi, öğretici ve öğrenci ilişkisi gibi, üç boyutlu bir yapı dikkati çeker. Çünkü eğitim sisteminin temeli, oluşturulan muhteva, belirlenen amaçlar, öğrenciye neler kazandıracığımız; kazanımlar, toplumsal gelişmeler, kısacası programlarda vurgulanan esaslar öğretim yoluyla verilmektedir. Bunun için öğretim terimi, “açıkça belirli amaçlara göre herhangi bir şeyin öğrenilmesini veya bu çabayı” ifade eder (Tozlu, 2014a: 131).

Öğretim, eğitimin okulda planlı, programlı olarak yürütülen kısmına denir (Varış, 1985: 18). Öğretim, eğitimin bir aracıdır. Eğitimin amaçları öğretim aracılığıyla gerçekleştirilir. Eğitimin amaçlarına uygun olarak belirlenmiş olan içerik öğretim aracılığıyla öğrencilere kazandırılır. Böylece öğrenciler, eğitimin amaçları doğrultusunda biçimlendirilmeye çalışılır.

Öğretim sürecinin temelinde öğretme etkinliği bulunur. O nedenle önce öğretme kavramı üzerinde durmak gerekir. Öğretme, bilgi, beceri kazandırma, başka bir deyişle, öğrenmeyi sağlama etkinliğidir. Öğretme, bireyin davranışında değişiklik meydana getirmek için yani öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin tümü biçiminde de tanımlanabilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997: 30).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri, verilerin analizleri ve veri toplama araçları hakkında bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 1990-2016 yılları arasında Milli Eğitim dergisinde yayınlanmış makalelerde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları inceleyen makaleleri irdelemek amacıyla, nitel araştırma desenlerinden içerik analizinin bir türü olan meta-sentez çalışmasıdır.

İçerik analizi, birbirine benzeyen bulguları belirli kodlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun kolayca anlayabileceği biçimde bir araya getirerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Meta-sentez (tematik içerik analizi) ise; aynı konu üzerine yapılmış farklı araştırmaların belirlenen amaçlar çerçevesinde derinlemesine araştırılmasına, eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesine ve yorumlanmasına olanak sağlayarak öncelikli alanların belirlenmesine yardımcı olan çalışma türüdür (Au, 2007). Meta sentez, belli bir konuda yapılan literatür taraması veya seçilen çalışmalardan elde edilen verilerin ikincil bir analizi olmayıp bu çalışmalardan elde edilen bulguları derinlemesine inceleyen bir analizdir (Zimmer, 2006).

Meta-sentez çalışmaları belli bir alanda yapılmış olan araştırmaların benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırmalı olarak ortaya koymayı kolaylaştıran araştırmalar olarak (Çalık ve Sözbilir, 2014) aynı konunun farklı boyutlarının nitel olarak sentezlenmesine ve örneklendirilmesine de olanak sağlar. Bu yöntemde her bir çalışma yapısal olarak analiz edilir ve bu çalışmalardan elde edilen bulgular ham verilerden farklı olarak titiz ve detaylı bir şekilde incelenir ve yorumlanır (Finfgeld, 2003).

Bu yöntemin asıl odak noktası, incelenen çalışmalardan elde edilen bulguların içeriği, tanımı ve ulaşılan sonuçlardır. Sistematik bir şekilde analiz edilen verilerin orijinalliğini bozmadan bireysel araştırmaların birleştirilmesine olanak sağlayan meta-sentez yöntemi, aynı zamanda yeni bilgilerin de geliştirilmesine temel oluşturur (Sandelowski ve Barraso, 2007). Böylece, tüm çalışmalara ulaşma imkânı olmayan araştırmacılara, öğretmenlere ve karar alıcılara zengin bir başvuru kaynağı oluşturur (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Çalışmada meta-sentezin (tematik içerik analizinin) seçilmesinin sebebi, belirli kriterlerle ulaşılabilen konu alanı çalışmalarındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenerek, söz konusu çalışmalarda var olan durumun benzer veya farklı boyutlarıyla birlikte derinlemesine irdelenmeye çalışılmasıdır. Dolayısıyla bu çalışmada meta-sentez (tematik içerik analizi) aracılığıyla sentez ve yorumlar seviyesinde bir içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın gelecekte öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve öğrenme öğretme sürecine yönelik yapılacak çalışmalara kaynak olması beklenmektedir.

Bu araştırmada, 1990-2016 yılları arasında Milli Eğitim dergisinde yayınlanmış makalelerde öğretmenlerin sık sık karşılaştıkları problemlere yönelik tespit ve tahlillerin tasnifi, değerlendirilişi, yeniden derinliğine ele alınışıyla çözüme yönelik teklifler getirilir.

### **3.2.Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini, 1990-2016 yılları arasında Milli Eğitim dergisinde yayınlanan makalelerden, öğretmenlerin karşılaştığı sorunları içeren makaleler oluşturmaktadır. Araştırmanın başlangıcını 1990 yılından başlatmanın sebepleri şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ 1990'lı yıllardan önce hizmet içi eğitim faaliyetlerine çok az sayıda öğretmenin katılabildiği, 1-2 haftalık eğitimler şeklinde gerçekleştiren Hizmet içi Eğitim Daire Başkanlığı, bu tarihten sonra taşra teşkilatını da eğitimler için yetkilendirilmiş ve mahalli hizmet içi eğitimler düzenlenmeye başlamıştır (Özoğlu, 2010). Bunun neticesinde hizmet içi eğitim faaliyetlerine daha fazla öğretmenin katılması sağlanmıştır.
- ✓ 1990'lı yıllarda Milli Eğitim sistemimizi yeniden düzenleme çalışmaları içinde Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirmeye ayrı bir önem verilmiş, Dünya Bankası desteğindeki Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile eğitim programlarında iyileştirilme yapılmıştır.
- ✓ Milli Eğitim dergisi ve ilgili literatür incelendiğinde mesleki gelişim ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik çalışmaların 90'lı yıllarla birlikte yoğunlaştığı görülmektedir.

### **3.3.Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada, öğretmenlerin karşılaşmış oldukları sorunların tarihsel süreç içerisindeki eğilimi, öğretmen eğitimi, değiştirilen programlar ve geçmişten günümüze

öğretmenlerin ekonomik sorunları ile ilgili önemli politikaların yansımaları inceleneceğinden, uzun yıllar kesintisiz olarak yayınlanmış, hakemli olan akademik bir derginin seçilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla, kuruluş yılı eski olan ve kesintisiz olarak yayınlanmış Türkiye’de eğitim alanında hakemli bir dergi olan aynı zamanda erişim kolaylığı da olduğu için Milli Eğitim dergisi belirlenmiştir. Bu dergi 1999 yılından itibaren çevrimiçi yayınlanan bir dergi olduğundan makalelere erişim internet üzerinden sağlanmıştır. Ancak çevrimiçi ortamda erişimde sorun yaşanan 1999 öncesi makalelere Milli Eğitim Bakanlığı Arşiv Kütüphanesi’nden ulaşılmıştır.

Bu dergideki makalelerin seçimindeki temel ölçüt ise, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenme-öğretme süreci ve ekonomik sorunlarıyla ilgili olmasıdır. Bunun için öncelikle anahtar kelimelerde “öğretmen yetiştirme”, “öğretmen eğitimi”, “hizmet öncesi öğretmen eğitimi”, “öğretmen adayları”, “öğrenme-öğretme süreci”, “müfredat”, “metot”, “istenmeyen davranışlar”, “öğretmen maaşları” kavramları araştırılmıştır. Ancak, anahtar kelime ile yapılan taramanın dışında da ilgili makalelerle karşılaşılması üzerine, bu derginin incelenen döneminden itibaren yayınlanan tüm makalelerin hepsi tek tek incelenmiş hem anahtar kelimeler hem de örneklem/çalışma grubu ve veri kaynakları açısından ilgili makaleler belirlenmiştir. Bu belirleme aşamasında derleme, kitap özeti ve çeviriler kapsam dışında bırakılmıştır.

Sonuç olarak incelenen dönemde Milli Eğitim dergisinde yayınlanan 54 makalenin öğretmen sorunlarıyla ilgili olduğu görülmüştür. Verilerin toplanmasında araştırma soruları çerçevesinde bir matris oluşturulmuştur. Bu matriste, derginin adı, yayın yılı, sayı ve sayfa numarası, makalenin başlığı, yazar/lar, araştırmanın konusu ve amacı, araştırma yöntemi, araştırma deseni ve veri toplama aracı/ları yer almıştır. Örnek kod matrisi Tablo 1’de sunulmuştur.



**Tablo 1:** Araştırma Sürecinde Veri Toplanırken Kullanılan Matris Örneği

Yayın Bilgisi	Başlık	Yazar Adı	Konu (Tema)	Alt Konu (Kategori)	Amaç (Kod)	Yöntem	Desen	Veri Toplama
Milli Eğitim Dergisi, 2010, 185, 353-363	Müzik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri ve Program Uygulama Yöntemlerinin Belirlenmesi	Nacakçı, Zeki	Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Sorunlar	Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlar	Program hazırlayanlardan Kaynaklanan Sorunlar	Betimsel	Nitel	Yarı yapılandırılmış Görüşme

### 3.4. Verilerin Analizi

Tablo 1’de içeriği sunulan matriste, araştırmanın konusu ve amacı belirlenirken 54 makalenin özet ve tam metinleri içerik analizi ile tekrar tekrar incelenmiş, makalelerin amaçları ve belirlenen araştırma soruları kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Önce ilgili alan yazın dikkate alınarak kodlar belirlenmiş, sonra makaleler incelendikçe bu kodlar geliştirilmiş ve değiştirilmiştir. Kodlar daha sonra kategorilere ayrılmış ve temalar altında toplanmıştır. Bu kodlama süreci, makalelerin tekrar tekrar gözden geçirilmesi ile nihai halini almıştır. Sonuç olarak, üç tema ve altında çeşitli kategoriler ve kodlar belirlenmiştir. Tablo 2’de kodlama örneği verilmiştir.

**Tablo 2:** Kodlama Örneği

Tema	Konu (Kategori)	Amaç (Kod)
1. Mesleki Gelişimle İlgili Sorunlar	1.1.İlgili Birimlerden Kaynaklanan Sorunlar	1.1.1.Milli Eğitim Bakanlığında kaynaklanan sorunları belirlemek
		1.1.2.Üniversitelerden kaynaklanan sorunları belirlemek
		1.1.3.Okullardan kaynaklanan sorunları belirlemek
		1.1.4.İş birliği (MEB, Üniversiteler, Okullar) Eksikliğinden kaynaklanan sorunları belirlemek
		1.1.5.Ekonomik sorunları belirlemek
	1.2.Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar	1.2.1.Öğretmenlerin bilgisayar kullanımı ve internet kullanımından kaynaklanan sorunlarını belirlemek
1.2.2. Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarından kaynaklanan sorunlarını belirlemek		
1.2.3. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinden kaynaklanan sorunlarını belirlemek		

1.3.Öğreticilerden Kaynaklanan Sorunlar	1.3.1.Öğretici niceliği ve niteliğinden kaynaklanan sorunları belirlemek 1.3.2.Mesleki gelişim faaliyetlerinin sunumundan kaynaklanan sorunları belirlemek
1.4.Zaman, Mekân ve Donanımdan Kaynaklanan Sorunlar	1.4.1.Eğitim faaliyetlerinin sunulduğu mekânlardan kaynaklanan sorunları belirlemek 1.4.2. Donanım yetersizliğinden kaynaklanan sorunları belirlemek 1.4.3.Eğitim faaliyetlerinin sunumunda zamanı kötü kullanmaktan kaynaklanan sorunları belirlemek

Bulgular sunulurken hem araştırma soruları hem de matris dikkate alınmıştır. Makalelerin yıllara, dergilere ve konularına göre dağılımını göstermek için frekans ve yüzde dağılımından yararlanılmıştır. Kısaca, içerik analizi süreci şu aşamalarda gerçekleşmiştir:

1. Belirlediğimiz dönem aralığındaki dergilerin seçimi,
2. Dergilerdeki mesleki gelişim, öğrenme-öğretme süreci ve ekonomik sorunlar ile ilgili olan makalelerin belirlenmesi,
3. Tüm makalelerin yeniden taranması ve ilgili olanların yeniden incelenmesi,
4. Veri toplamada kullanılmak üzere matrisin belirlenmesi
5. Matrise göre, makalelerin yayın bilgileri, başlıkları, yazar/ları, araştırma konusu, amacı, yöntemi, deseni ve veri toplama aracının belirlenmesi
6. Araştırmanın soruları göz önünde bulundurularak makalelerin amaç ve araştırma sorularının incelenmesi, literatür incelenerek ilk kodların belirlenmesi ve makalelerin yeniden gözden geçirilmesi sonucunda kodların genişletilmesi,
7. Belirlenen kodların incelenmesinden sonra alanlarına göre kategorilerin ve temaların belirlenmesi
8. Oluşturulan matris, kod, kategori ve temalar son olarak gözden geçirilip nihai haline alması

### 3.5.Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Kodların güvenilirliği açısından, eğitim alanından iki ayrı öğretim elemanı tarafından daha kodlanması yapılmıştır. Araştırmada tema ve kategoriler belirlendikten sonra, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için her iki öğretim elemanı, belirlenen tema ve

kategorilerin her birinden rastgele seçmiş oldukları birer makaleyi bireysel olarak incelemiştir. Yapılan bireysel incelemeler sonucunda veriler karşılaştırılmış ve büyük çoğunluğunda araştırmacıların fikir birliği içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan karşılaştırmalarda herhangi bir tutarsızlık görüldüğünde söz konusu makaleler araştırmacılar tarafından birlikte incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak tutarsızlıklar giderilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada güvenilirliğin yanı sıra geçerliğin sağlanmasına da dikkat edilmiştir. Bu amaçla Sandelowski ve Barroso (2007)'nin, meta-sentezde geçerliliği sağlamak için tanımladıkları üç tür geçerlikten hareketle, bu araştırma tanımlayıcı geçerlik, yorumlayıcı geçerlik ve kuramsal geçerlik türleri çerçevesinde yürütülmüştür (akt: Aküzüm ve Özmen, 2013).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

İçerik analizi sonucu, Milli Eğitim dergisinde öğretmen problemleri üzerine yapılan araştırmaların konuları incelenip gruplanmış ve üç tema belirlenmiştir: “Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunlar”, “mesleki gelişimle ilgili sorunlar” ve “ekonomik sorunlar”. Bu temaların makale sayısına göre sıralaması Tablo 3’de verilmiştir ve bu bölümde, bu sıra takip edilecektir.

**Tablo 3:** İçerik Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temaların Frekans ve Yüzde Dağılımı

	<b>Araştırma Temaları</b>	<b>Sayı (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
1	Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sorunlar	35	64,82
2	Mesleki Gelişimle İlgili Sorunlar	17	31,48
3	Ekonomik Sorunlar	2	3,70
	<b>Toplam</b>	<b>54</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3 incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunlar olduğu bunu mesleki gelişimle ilgili sorunların izlediği ve çok az sayıdaki çalışmanın ekonomik sorunlara odaklandığı görülmüştür. Bu bölümde, yukarıda 3 tema altında verilen öğretmen sorunlarının daha anlaşılır olmasını sağlamak ve sistemli tasnifini oluşturmak için, öğretmen sorunları, meselenin tarafları açısından incelenmiştir.

#### 4.1.Bulgular

##### 4.1.1. Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Bulgular

###### 4.1.1.1. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sorunlar

Milli Eğitim dergisinde, 1990-2016 yılları arasında yayınlanan makalelerde, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlar, “öğretmen, öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunlar”, “öğretim programından kaynaklanan sorunlar” ve “istenmeyen davranışlardan kaynaklanan sorunlar” olarak üç kategoride incelenmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunlarının incelendiği bu tema altında gerçekleşen çalışmaların, %52’isi nicel, %43’ü nitel ve %5’i karma çalışmalardır.

Çalışmaların yöntemsel açıdan iki temel amaç etrafında toplandıklarını söylemek mümkündür. İlki öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek, diğeri ise belirlenen bu sorunlar doğrultusunda öneriler sunmaktır. Bu sebeple, araştırma desenlerinde tarama, nedensel karşılaştırmalı ve ilişkisel desen nicel çalışmalarda, durum çalışması deseni ise nitel çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Verilerin toplanmasında anketler, ölçekler ve görüşmeler sıklıkla kullanılmıştır.

#### **4.1.1.1.1. Öğretmen, Öğrenci ve Veliler**

Öğretmen, öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde; “mesleki yetersizlik”, “hizmet içi eğitim eksikliği”, “öğrenci yetersizlikleri” ve “veli ilgisizliği” kodları belirlenmiştir. Öğretmen, öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde; amaçların araştırmalara göre dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4: Öğretmen, Öğrenci ve Velilerden Kaynaklanan Sorunlar Kategorisinde Amaçların Araştırmalara Dağılımı**

Amaç (Kod)	Araştırmalar
Mesleki Yetersizlik	Tatar, 1996 Çetin, 2000 Ök ve diğerleri, 2000 Ergün ve Duman, 2000 Cerrah ve Ayas, 2003 Özpolat ve diğerleri, 2007 Kazu, 2007 Yeşil, 2008 Turan ve Garan, 2008 Güven, 2008 Konur ve diğerleri, 2010 Kaya ve Azar, 2010 Epeçan ve Okçu, 2010 Nacakçı, 2010 Kırmızı ve Akkaya, 2010 Ünal ve Başaran, 2010 Palaz ve Togay, 2010 Turanlı, 2010 Yalçın, 2011 Gökçek, 2011 Tanhan ve Şentürk, 2011 Aydın ve diğerleri, 2012 Ercan ve Bilen, 2012 Erişkin ve diğerleri, 2012 Aktekin ve Ceylan, 2012 Akdeniz ve Paliç, 2012 Kuduban ve Aktekin, 2013 Özpolat, 2013 Yıldırım ve Canpolat, 2013 Okçu ve Epeçan, 2013 Demirci ve Aykurt, 2014 Arslan ve diğerleri, 2014 Ayvacı ve Özbek, 2014 Taşçı ve Sığırtaç, 2014 Hamurcu ve Demirçelik, 2015
Mesleki Yetersizlik	✓
Hizmet İçi Eğitim Eksikliği	✓
Öğrenci Yetersizlikleri	✓
Veli İlgisizliği	✓

Tablo 4'e göre; öğretmen, öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde üzerinde en fazla durulan kodlar, "hizmet içi eğitim eksikliği" ( $f=7$ ) ve "öğrenci yetersizlikleridir" ( $f=5$ ). Araştırmalarda en az vurgulanan kodlar ise "mesleki yetersizlik" ve "veli ilgisizliğidir" ( $f=2$ ). Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunlar teması altında öğretmen, öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunlar, araştırmalarda şu şekilde ifade edilmiştir:

Çetin (2000), öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik karşılaştığı sorunlarını şu şekilde ifade etmektedir:

Öğretmenler, öğretim faaliyetlerini öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ayarlayabilme, öğretim faaliyetlerini yıllık ders plânı şeklinde düzenleyebilme, dersin işlenişine uygun öğretim yöntemlerini seçebilme, seçilen öğretim yöntemlerini uygulayabilme gibi konularda kendilerini yetersiz olarak görmektedirler (Çetin, 2000).

Özpolat ve diğerleri (2007), sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaştığı sorunları şu şekilde ifade etmiştir:

Sınıf öğretmenleri yeni ilköğretim programının zümreler arasında istenilen iş birliğini gerçekleştirmediğini belirtmektedirler. Bunun da daha çok sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının hedeflerini tam olarak anlayamamalarından ya da programın temel felsefesi hakkında tam olarak bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığını düşünmektedirler (Özpolat ve diğerleri, 2007).

"Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, nitelikli soru hazırlama yeterlikleri ve soru sorma uygulamaları ile ilgili ilkeler konusunda eğitim ihtiyacı içerisinde oldukları söylenebilir" (Yeşil, 2008).

"Öğretmenler yeni ders programlarının içeriğini ve uygulamasını hizmet içi eğitim çalışmaları ile yeterince tanımadan, kendilerini programların uygulaması içinde bulduklarını belirtmişlerdir. Yeni programlar velilerle daha çok iş birliğini gerektirdiği halde, bazı veliler çocuklarıyla yeterince ilgilenmemektedirler" (Güven, 2008).

"Öğretmenler, etkinlikleri destekleyici yardımcı araç ve gereçlerin kullanımıyla ilgili bilgi verilmediğini belirtmektedirler" (Kaya ve Azar, 2010).

"Öğretmenler öğretim programları ile ders kitaplarının uyumluluğu konusunda yeterli bir biçimde bilgilendirilmemekte ve hizmet içi eğitim görmemektedir" (Epçaçan ve Okçu, 2010).

Nacakcı (2010), müzik öğretmenlerinin yeni program hakkındaki olumsuz düşüncelerinin ve programın uygulanmasında karşılaştıkları sorunların neler olduğunu şöyle belirtmektedir:

Öğrencilerin geçmiş alışkanlıklarından dolayı etkinlikleri öğretmeni merkeze almadan gerçekleştirememeleri, kendi öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde ayarlayamamaları ve sorumluluk almaktan kaçınmaları, derslerde disiplinler arası bağ kuramamaları, bu beklentileri yeterince karşılayamamakta, yeni programın uygulanmasında öğrencilerin desteğe ve zamana ihtiyacı olduğunu gösteren sorunlardandır (Nacakcı, 2010).

“Öğretmenler, programın uygulanması konusunda kendilerini yeterli görmemekte ve bu konuda gerekli bilgi birikimine sahip olmadıklarına inanmakla birlikte öğrencilerin yeni programı kavrayacak ve uygulayacak seviyede olmadığını belirtmektedirler” (Kırmızı ve Akkaya, 2010).

Aydın ve diğerleri (2012), serbest etkinlik dersi öğretmenlerinin ders sürecinde yaşadıkları sorunları şöyle dile getirmişlerdir:

Serbest etkinlik çalışmaları kapsamında yapılan uygulamalardan kaynaklanan sorunların büyük çoğunluğunun öğretmen kaynaklı sorunlar olduğu ifade edilmektedir. Bu sorunlar; bütün sorumluluğun öğretmende olması, öğretmenin etkinlikleri sınıf seviyesine indirgeyememesi, teknolojiyi kullanamaması, serbest etkinlik çalışmalarını amacı dışında algılaması şeklindedir (Aydın ve diğerleri, 2012).

“Öğretmenler, programa ilişkin gerekli bilgiye sahip olmadıklarını, yeterli bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almadan programı uygulamaya başladıklarını ayrıca öğrencilerin fizik konularına ilişkin yeterli ön bilgisi olmadığını” ifade etmektedirler (Akdeniz ve Paliç, 2012).

Kuduban ve Aktekin (2013), ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasında ortaya çıkan sorunları şu şekilde vurgulamışlardır:

Öğretmenler, etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu ve yalnızca başarılı öğrencilerle uygulanabileceğini, öğrencilerin hem derse hem de etkinliklere karşı ilgisiz ve isteksiz olduklarını, öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmelerinin etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırdığı, öğrencilerin hazır bilgiye alıştıklarını ve henüz alışkanlıklarından vazgeçemediklerini düşünmektedir (Kuduban ve Aktekin, 2013).

Öğretmenler, “dersin öğrenciler tarafından gereksiz görülmesi, kazanımların sınıf düzeylerinde birbirini tekrarlaması ve dersin öğrenci çalışma alışkanlıklarına uygun olmamasını, velilerin dersler hakkındaki bilgilerinin yetersiz olmasını” sorun olarak görmektedirler (Demirci ve Aykurt, 2014).



#### 4.1.1.1.2. Öğretim Programı

Öğretim programından kaynaklanan sorunlar kategorisinde; “amaç ve içerik”, “ders kitapları ve etkinlikler”, “ölçme ve değerlendirme”, “zaman yetersizliği”, “fiziksel imkanların yetersizliği”, “öğretim araçlarının yetersizliği (modeller, akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon vs.)” kodları belirlenmiştir. Öğretim programından kaynaklanan sorunlar kategorisinde amaçların (kod) araştırmalara dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.





Tablo 5 incelendiğinde, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programından kaynaklanan sorunları belirlemek amacıyla incelenen araştırmalarda üzerinde en fazla durulan kodlar; zaman yetersizliği ( $f=13$ ), öğretim araçlarının yetersizliği ( $f=9$ ), ders kitapları, etkinlikler ve ölçme-değerlendirme ( $f=8$ ) kodlarıdır. Daha sonra bu kodları, fiziksel imkanların yetersizliği kodu takip etmiştir ( $f=6$ ). Üzerinde en az durulan kod ise amaç ve içerik kodudur ( $f=5$ ). Belirlenen kodlar incelenen araştırmalara düzenli bir şekilde dağılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programından kaynaklı sorunları, araştırmalarda şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğretmenler, programların hazırlanması aşamasında kırsal kesimlerin dikkate alınmadığını, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının farklı olduğunu ve programlarda sürenin yetersiz olduğunu” belirtmektedir (Cerrah ve Ayas, 2003).

Özpolat ve diğerleri (2007), sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaştığı sorunları şu şekilde belirtmişlerdir:

Sınıf içerisinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için yaptırılan etkinlikler öğretmen tarafından zaman kaybı olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda yeni programdaki etkinlikler; bu etkinlikleri, yapabilen öğrencilerin ön plana çıkması, yapamayan öğrencilerin ise geri plana düşerek başarısızlık duyguları yaşamalarına neden olmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, yeni programdaki etkinlik değerlendirmelerini etkili bir şekilde yapamadıklarını belirtmişlerdir (Özpolat ve diğerleri, 2007).

Turan ve Garan (2008), sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının hazırlanması aşamasında şu sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir:

Müfredat oluşturulurken kırsal kesim şartlarının göz ardı edildiği ve kırsal kesimdeki sorunların etraflıca incelenmediği görülmektedir. Kırsal kesim şartlarında görev yapan öğretmenlerin ve kırsalda yaşayan veli ve öğrencilerin program geliştirme süreçlerine aktif katılımlarının sağlanmaması; matematik müfredatının amaçlarının ve içeriğinin kırsal kesimdeki toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap verememesine neden olmaktadır (Turan ve Garan, 2008).

Güven (2008), 2004 yılında ilköğretim için geliştirilen ve 2005-2006 öğretim yılında ülke genelinde ilköğretim okullarında uygulanmaya başlayan yeni ders programlarının uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin, programların uygulanmasında karşılaştıkları temel sorunlara ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

- ✓ Kazanımlar ilişkin sınıfta yapılan etkinlikler ve etkinliklerin sonunda yapılan ölçme değerlendirme için verilen sürenin yetersiz olduğu,
- ✓ Sınıfların kalabalık olması programın uygulanmasını güçleştirmektedir.
- ✓ Öğretmenler, yeni ders programlarının gereği olarak sınıfta yapılacak etkinliklerin uygulanmasında ihtiyaç duyacakları araç-gereç ve yardımcı ders materyalleri hususunda yetersizlikler yaşandığını belirtmişlerdir.

- ✓ Yeni programların getirdiği alternatif ölçme araçlarının (öz değerlendirme, akran değerlendirme, araştırma kâğıtları, proje çalışması, gözlem formları vs.) uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda bilgi eksikliği duyulmaktadır (Güven, 2008).

Konur ve diğerleri (2010), fen ve teknoloji dersi kılavuz kitaplarının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasında ortaya çıkan sorunları şöyle ifade etmektedirler:

Kılavuz kitaplarda çok fazla etkinliğe yer verildiği, ağır bir dilin kullanıldığı, öğrenci seviyelerinin ve hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmadığı, kılavuz kitaplar çok fazla yöntem ve teknik kullanımını gerektirdiği için öğretmenlerin bu teknikleri kullanımındaki yetersizliklerinin göz ardı edildiği, kılavuz kitaplardaki etkinliklerin zaman alması, malzeme yetersizliği ve çeşitli nedenlerle (Seviye Tespit Sınavı, kar tatili, mahalli kurtuluş günleri vb.) okulun tatil olması bir araya geldiği zaman programa uygunluk açısından aksaklıklar yaşandığı yönünde sorunlar tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler etkinliklerin tümünü uygulamada zaman ve malzeme sıkıntısının olduğunu ifade etmektedirler (Konur ve diğerleri, 2010).

“Öğretmenler, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, öğrenciler tarafından uygulanamayacak şekilde hazırlandığını, yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenebileceği düzeye uygun olmadığını, uygulamada zaman ve araç-gereç yetersizliği olduğunu” belirtmişlerdir (Kaya ve Azar, 2010).

Epçaçan ve Okçu (2010), öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez bir parçası olan ders kitaplarının öğretim programıyla uyumluluğu noktasında öğretmenlerin şu sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir:

Ders kitabını hazırlayan kişi veya komisyonların öğretim programının genel nitelikleri ve öğretim programı açısından ders kitaplarında aranan özellikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve ders kitaplarının öğretmen ve öğrencilerin masalarına gelmeden önce görüşü alınan uzman veya komisyonların da yeterli bir biçimde bu kitapları inceleyip değerlendirmemeleri ders kitaplarının öğretmenlerce yetersiz görülmesine sebep olmaktadır (Epçaçan ve Okçu, 2010).

Nacakcı (2010), müzik öğretmenlerinin yeni program hakkındaki olumsuz düşüncelerinin ve programın uygulanması aşamasında metottan kaynaklanan sorunların neler olduğunu şöyle dile getirmektedir:

Öğretmenler programların başarılı bir şekilde uygulanmasının önünde engel olarak alt yapı yetersizliğini (fiziki şartlar, araç-gereç, materyal eksikliği, vb.) göstermektedirler. Zaman yetersizliğinden dolayı öğrenci ürün dosyalarından yeterince yararlanılmadığı, geçerli ve etkin bir ölçme değerlendirme yapılamadığı belirtilmektedir (Nacakcı, 2010).

Kırmızı ve Akkaya (2010), yeni Türkçe dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili olarak branş öğretmenlerinin görüşlerine göre programın olumsuz yanlarını ve uygulamadaki yetersizliklerini şöyle dile getirmektedirler:

Öğretmenler genellikle etkinlikleri yetiştirmede sürenin yetersiz olduğunu, okulun donanımındaki yetersizliklerin programın uygulamasını zorlaştırdığını ve programın etkililiğini sıkıntıya soktuğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin, çoğunlukla süre yetmediğinden dolayı ya da etkinlik düzenleme konusunda yeterli bilgiye sahip

olmadıklarından çalışma kitabı dışında etkinlik düzenlemedikleri ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenler, değerlendirme formlarının sayıca çok olduğunu ve yeni programda en çok zorluk çekilen konunun değerlendirme çalışmaları olduğunu, etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde ve hayattan kopuk olduğunu” belirtmişlerdir (Kırmızı ve Akkaya, 2010).

Ünal ve Başaran (2010), öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili sorunlarını belirlemek için öğretmenlere uygulanan anket sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin şu sorunlar üzerinde durduklarını belirtmişlerdir:

Yeni programdaki konular arasında sürekliliği ortadan kaldıran ve öğretimi güçleştiren kopukluklar vardır. Programda konu çeşitliliği ve konu başlıklarının çok olmasına rağmen içerik zayıf ve yetersiz kalmıştır. Programın öngördüğü hedef ve kazanımlar, Türkiye'nin birçok yerinde sahip olunan imkânların çok ötesindedir. Bu yüzden programın köylerde ve diğer yeterli imkânları olmayan okullarda uygulanabilmesi çok zordur. Ayrıca programda zaman yetersizliğinin de olduğu vurgulanmaktadır (Ünal ve Başaran, 2010).

Palaz ve Togay (2010), teknoloji ve tasarım dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları ders kitaplarından kaynaklı sorunları şu şekilde ifade etmektedirler:

Kılavuz kitapların açık ve anlaşılır olmadığı, öğretmenleri yönlendirici yeterli açıklamaların olmadığı, dersin işlenişinde öğretmenlerin zorlandığı, öğrenci projelerinin yönetilip denetlenmesinde öğretmenlere yardımcı olacak açıklayıcı bilgileri yeterince içermediği ve kılavuz kitabı inceleyen tüm teknoloji ve tasarım dersi öğretmenlerinin öğrenci projelerini aynı şekilde yönetip denetleyemeyeceklerini düşündükleri söylenebilir (Palaz ve Togay, 2010).

Gökçek (2011), matematik öğretmenlerinin matematik öğretim programından ve ders kitaplarından kaynaklı sorunlarını şu şekilde belirtmektedir:

Matematik öğretmenleri ilk olarak programda konuların dağınık verildiğini, tutarlı bir sıra izlenmediğini ve bu yüzden konular arası ilişkilendirme yapamadıklarını açıklamışlardır. Öğretmenler ikinci olarak, ders kitaplarında verilen bilginin az ancak öğrenciye yönelik hazırlanan soruların daha zor ve detaylı bilgiler gerektirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerinin üzerinde durduğu diğer konu ise ders kitaplarındaki konuların yoğunluğudur (Gökçek, 2011).

Ercan ve Bilen (2012), öğretmenlere yöneltilen açık uçlu sorularla ders kitaplarının eksik yönlerinin neler olduğunu şu şekilde vurgulamaktadırlar:

Hazırlanan ders kitaplarının, programın içeriğini yansıtamamakta ve tam olarak açıklayamamaktadır. Öğretim programının ölçme değerlendirme ile ilgili kısmında yaşanan sorunlar ders kitabında da görülmektedir. Ayrıca ölçme değerlendirme soruları ve ders için ayrılan süre yetersizdir (Ercan ve Bilen, 2012).

Aktekin ve Ceylan (2012), yeni tarih dersi öğretim programıyla ilgili öğretmen görüşleri doğrultusunda programın eksik ve sorunlu yanlarını şu şekilde belirtmişlerdir:

- ✓ Programların ekili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için fiziksel olanaklar yeterli değildir. Okullardaki sınıfların kalabalık olması ve gerekli materyallerle donatılmış tarih sınıflarının olmaması çözümlenememiş problemlerin başında gelmektedir. Ayrıca belirlenen ders saati sereleri de yetersizdir.

- ✓ Öğretmenler, genel olarak ölçme değerlendirme araçlarıyla ilgili olumlu düşüncelere sahip olmakla birlikte programda yer alan ölçme değerlendirme örneklerini yeterli bulmamaktadırlar (Aktekin ve Ceylan, 2012).

Akdeniz ve Paliç (2012), fizik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda programın olumsuz yanlarını şu şekilde belirlemiştir:

- ✓ Öğretmenler, ölçme değerlendirme konularında sıkıntı yaşadıklarını, programla paralel olmayan sınavların programların kazanımlarına bağlı kalmayı engellediğini ifade etmektedirler.
- ✓ Fizik öğretim programının muhtevasına yönelik eleştiriler ise konuların yoğun olduğu, soyut ve zor olduğu, sıralanışında problemler olduğu şeklindedir. Ayrıca bazı öğretmenler programda yer alan bazı konuların öğrenci seviyesine uygun olmadığını, somuttan soyuta ilkesinin göz ardı edildiğini ve disiplinler arası uyumun dikkate alınmadığını ifade etmişlerdir.
- ✓ Öğretmenler, fizik ders saatinin yetersiz olduğunu, malzeme eksikliği ya da laboratuvarların fiziksel şartlarını öne sürerek laboratuvarları yeteri kadar kullanamadıklarını, diğer bir ifadeyle programda yer alan önemli deneyleri yapamadıklarını vurgulamışlardır.
- ✓ Ayrıca ders kitabındaki bölüm sonu sorularının yetersiz olduğunu ve ders kitabındaki kazanımlarla ilişkili olmadığını da ifade etmişlerdir (Akdeniz ve Paliç, 2012).

Kuduban ve Aktekin (2013), ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasıyla ortaya çıkan sorunları şu şekilde vurgulamışlardır.

- ✓ Öğretmenler, etkinlikleri tekrara düşmesi sebebiyle sıkıcı bulmakta, diğer taraftan etkinlik sayısının çok fazla olması sebebiyle hepsinin uygulanamayacağını, ancak etkinlikler için zaman yeterli, şartlar elverişli olduğunda, öğrencilere ve sınıfın şartlarına uyarlandığı sürece uygulanabileceğini düşünmektedirler.
- ✓ Öğretmenler, fiziki şartların ve teknik donanımın yetersiz olmasını, sınıf mevcutlarının etkinliklerin uygulanması için engel teşkil ettiğini düşünmektedir.
- ✓ Öğretmenler ders kitaplarının öğrenme-öğretme için tek başına yeterli olmadığını belirtmektedirler. Aynı zamanda öğretmenler etkinliklerin baştan savma hazırlandığını, öğrencileri araştırmaya ve incelemeye yönlendirmediği, etkinliklerin internette hazır olarak bulunabilecek türden hazırlandığını ifade etmektedirler (Kuduban ve Aktekin, 2013).

Özpolat (2013), öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımın uygulanmasında karşılaştıkları sorunlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ Eğitimin en önemli unsuru olarak kabul edilen müfredat hazırlanırken ülkedeki sosyal, kültürel, ekonomik ve bölgesel farklar dikkate alınmadan hazırlanmaktadır. Bu durum, fırsat eğitiminden yaralanma, bireysel farklılıkları gözetme, durumsallık ilkesini işe koşma ve aktif öğrenme tekniklerini kullanma bağlamında öğretmenlerin hareket alanını daraltmaktadır.
- ✓ Öğrencilere yönelik etkili ve verimli bir eğitim yaklaşımının uygulanamamasının sebeplerinden biri de sınav sistemine aşırı bağlı kalmaktır. Her ne kadar resmi olmasa da ülkemizde öğretmenlerin performansları çoğunlukla yapılan merkezi sınav sonuçlarına göre değerlendirilmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenler de kaçınılmaz bir şekilde değer öğrenci merkezlikten sosyalleşmeye, eğitiminden demokrasi kültürüne kadar eğitimin öncelikli birçok amacını sınavlara konu olabilecek kalıp ve ezber bilgilere değiştirmek zorunda kalmaktadırlar (Özpolat, 2013).

Yıldırım ve Canpolat (2013), öğretmen görüşlerinden hareketle yenilenen ortaöğretim kimya programının aksayan yönlerinin neler olduğunu şu şekilde tespit etmişlerdir:

- ✓ Öğretmenler, programın zayıf yönlerine yönelik, önerilen sürelerin yetersiz olduğunu, programın yoğun ve ayrıntılı konular içerdiğini, programda ezber bilgilerin fazla olduğunu ve öğrenciyi hazır hale getirmenin zor olduğu gibi görüşler bildirmişlerdir. Onlara göre zaman yetersiz olduğu için içerik önerilen sürede yetiştirilemiyor, öğrencilerin ön bilgileri yetersiz olduğundan içerikler anlaşamıyor, dolayısıyla kazanımlar gerçekleşmiyor gibi sorunların üzerinde durmuşlardır.
- ✓ Öğretmenler, programda önerilen yöntem ve tekniklerin olumlu olduğunu ancak zaman darlığı, sınıfların kalabalık olması ve eski alışkanlıklarından dolayı daha çok düz anlatım ve soru cevap tekniğini kullandıklarını belirtmektedirler. Programda önerilen etkinlikler için ise öğretmenler, etkinlikleri yapmak için yeterli zamanın olmadığını, deneysel etkinliği yapacak laboratuvar ve yeterli malzemenin olmadığını, etkinlikleri yapmak için zaman bulamadıklarını ifade etmişlerdir (Yıldırım ve Canpolat, 2013).

Öğretmen görüşlerine göre; “teknoloji ve tasarım dersine ait özel bir atölyenin olmadığı, haftalık ders saati içinde teknoloji ve tasarım dersine ayrılan süre ile ders içinde düzen, kurgu ve yapım kuşaklarına ayrılan sürelerin yeterli olmadığı” belirtilmiştir (Demirci ve Aykurt, 2014).

Ayvacı ve Özbek (2014), 2013 yılında yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programının eksik yönlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

- ✓ Yeni fen bilimleri programına yönelik öğretmenler, konuların öğrencilerin düzeyini aştığını, konuların sıralamasının yanlış yapıldığını, sıralamanın henüz tam olarak oturtulmadığını ve program konularının yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedirler (Ayvacı ve Özbek, 2014).
- ✓ Öğretmenlerin 2013 fen bilimleri yeni programının öğrencilerin imkânı ve okulların teknolojik altyapısına uygun olmadığını belirtmektedirler. Öğretmenler bu çerçevede; öğrencilerin araştırma yapmak için gerekli kaynaklara erişim sıkıntısı çekmeleri, buldukları çevrenin imkânlarının kısıtlı olması ve ailelerin sosyoekonomik ve kültürel düzeylerinin yetersiz oluşu gibi sebeplerden dolayı programdaki kazanım, etkinlik ve ödevlerin uygulanması açısından zorluklar olabileceğini vurgulamaktadırlar (Ayvacı ve Özbek, 2014).

Arslan ve diğerleri (2014), araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programının yapısına ilişkin şu olumsuzlukları dile getirdiğini ifade etmektedirler:

Öğretmenler konular için ayrılan ders saati süresinin yetersiz olduğunu, öğretim programındaki konuların yoğun olduğunu ve bu nedenle konuların zamanında yetiştirilemediğini; ayrıca fizik dersi için gerekli eğitim materyallerinin okullarda yetersiz olduğunu ve bu konuda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedirler (Arslan ve diğerleri, 2014).

#### 4.1.1.1.3. İstenmeyen Davranış

İstenmeyen davranışlardan kaynaklanan sorunlar kategorisinde, “okullardan”, “öğretmenlerden”, “öğrencilerden”, “velilerden kaynaklanan sorunlar” ve “diğer (sınıf mevcudu, sınıf ortamı, ısı, ışık, ses vs.) sorunlar” kodları incelenmiştir. İstenmeyen davranışlardan kaynaklanan sorunlar kategorisinde amaçların (kod) araştırmalara dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6: İstenmeyen Davranışlardan Kaynaklanan Sorunlar Kategorisinde Amaçların Araştırmalara Dağılımı**

Amaç (Kod)	Araştırmalar	
	Tatar, 1996 Çetin, 2000 Ök ve diğerleri, 2000 Ergün ve Duman, 2000 Cerrah ve Ayas, 2003 Özpolat ve diğerleri, 2007 Kazu, 2007 Yeşil, 2008 Turan ve Garan, 2008 Güven, 2008 Konur ve diğerleri, 2010 Kaya ve Azar, 2010 Epeçan ve Okçu, 2010 Nacakçı, 2010 Kırmızı ve Akkaya, 2010 Ünal ve Başaran, 2010 Palaz ve Togay, 2010 Turanlı, 2010 Yalçın, 2011 Gökçek, 2011 Tanhan ve Şentürk, 2011 Ayдын ve diğerleri, 2012 Ercan ve Bilen, 2012 Erişkin ve diğerleri, 2012 Aktekin ve Ceylan, 2012 Akdeniz ve Paliç, 2012 Kuduban ve Aktekin, 2013 Özpolat, 2013 Yıldırım ve Canpolat, 2013 Okçu ve Epeçan, 2013 Demirci ve Aykurt, 2014 Arslan ve diğerleri, 2014 Ayvaci ve Özbek, 2014 Taşçı ve Sığırtmaç, 2014 Hamurcu ve Demirçelik, 2015	f
Okullardan Kaynaklanan Sorunlar	✓	1
Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar	✓	3
Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar	✓	2
Velilerden Kaynaklanan Sorunlar		-
Diğer (Sınıf mevcudu, sınıf ortamı, ısı, ışık, ses vs.) Sorunlar	✓	3



Tablo 6'ya göre; öğrenme-öğretme sürecinde istenmeyen davranışlardan kaynaklanan sorunları belirlemek amacıyla incelenen araştırmalarda, üzerinde en fazla durulan kod; öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar ve diğer sorunlar kodudur ( $f=3$ ). Daha sonra bu kodu, öğrencilerden ( $f=2$ ) ve okullardan ( $f=1$ ) kaynaklanan sorunlar kodları takip etmiştir. Velilerden kaynaklanan sorunlar kodunda herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlardan kaynaklanan sorunlar, araştırmalarda şu şekilde ifade edilmektedir:

“Genellikle okulda disiplini sağlamak için kullanılan kurallar sıkılaştıkça öğrencilerin de bu kurallara olan tepkisi artmaktadır. Öğrenciler, kurallara ve öğretmenlerine karşı asi olan, kuralları çiğneyen bir tutum takınabilirler” (Tatar, 1996).

“Öğretmenlerin çoğu sınıf yönetimi ilke ve yöntemlerini yeterli düzeyde bildiğini söylese de eksiklikleri vardır. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmı dili kullanma becerisi konusunda kararsız kalmışlardır” (Ök ve diğerleri, 2000).

Turanlı (2010), ikinci kademe (ortaöğretim) öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları ciddi problemler, disiplin uygulamaları ve mesleğe ilişkin algıları arasındaki ilişkiler bağlamında öğrenme-öğretme sürecinde istenmeyen davranışlardan kaynaklanan sorunları şöyle ifade etmiştir:

- ✓ Öğretmenlerin, ciddi sorunları (izin almadan konuşma ve cevap verme, verilen ödevleri yapmama, kaba sözler söyleme vb.) sınıflarında ara sıra veya daha az gözledikleri belirlenmiştir.
- ✓ Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştığı istenmeyen davranışların sıklığı arttıkça öğretmenlerin mesleklerine karşı daha fazla olumsuz tutum geliştirmektedirler. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme ortamında daha sık ceza uygulayan öğretmen, mesleğine karşı daha olumsuz algılar geliştirmektedir (Turanlı, 2010).

“Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum bakımından çoğunluğunun eşik sınırdaki olduğu, aynı zamanda olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olanlardan daha fazla olduğu” ifade edilmiştir (Tanhan ve Şentürk, 2011).

Okçu ve Epçaçan (2013), öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları olumsuz ve istenmeyen davranışların neler olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

Öğretmenler, kendilerini her ne kadar istenmeyen davranışlar karşısında yeterli olduklarını düşünseler de öğrencileri istenmeyen davranışlar konusunda bilgilendirmeyi, istenmeyen bir davranıştan dolayı tüm sınıf cezalandırmayı, onlara fiziksel ceza vermekten çekinmemeyi ve fiziksel cezaya karşı olmama gibi davranışlarında yetersiz durumlar göstermişlerdir (Okçu ve Epçaçan, 2013).

#### 4.1.1.2. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öneriler

Milli Eğitim dergisinde, 1990-2016 yılları arasında yayınlanan makalelerde, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşmış oldukları sorunlar, öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorunlar teması altında belirlenen kategorilerde incelenmiştir. Aynı makalelerde öğretmenler, öğrenme-öğretme süreciyle ilgili önerilerde de bulunmuştur. Tablo 7’de araştırmalara dağılımı gösterilen öneriler, üç kategoride açıklanmıştır. Bunların ilki “öğretmen, öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunlara yönelik öneriler”, ikincisi “öğretim programından kaynaklanan sorunlara yönelik öneriler” ve üçüncüsü ise “istenmeyen davranışlardan kaynaklanan sorunlara yönelik önerilerdir.” Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunlara yönelik öneriler Tablo 7’de sunulmuştur.





**Tablo 7 (Devamı)**

<b>Konu (Kategori)</b>	<b>Amaç (Kod)</b>	<b>Araştırmalar</b>		
		Tatar, 1996 Çetin, 2000 Ök ve diğerleri, 2000 Ergün ve Duman, 2000 Cerrah ve Ayas, 2003 Özpolat ve diğerleri, 2007 Kazu, 2007 Yeşil, 2008 Turan ve Garan, 2008 Güven, 2008 Konur ve diğerleri, 2010 Kaya ve Azar, 2010 Epeçcan ve Okçu, 2010 Nacakçı, 2010 Kırmızı ve Akkaya, 2010 Ünal ve Başaran, 2010 Palaz ve Togay, 2010 Turanlı, 2010 Yalçın, 2011 Gökçek, 2011 Tanhan ve Şentürk, 2011 Aydın ve diğerleri, 2012 Ercan ve Bilen, 2012 Erişkin ve diğerleri, 2012 Aktekin ve Ceylan, 2012 Akdeniz ve Paliç, 2012 Kuduban ve Aktekin, 2013 Özpolat, 2013 Yıldırım ve Canpolat, 2013 Okçu ve Epeçcan, 2013 Demirci ve Aykurt, 2014 Arslan ve diğerleri, 2014 Ayyacı ve Özbek, 2014 Taşçı ve Sığırtmaç, 2014 Hamurcu ve Demirçelik, 2015		f
	Amaç ve İçeriğe Yönelik Öneriler		✓	3
	Ders Kitapları ve Etkinliklere Yönelik Öneriler		✓	9
Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öneriler	Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öneriler		✓	4
	Zaman Yetersizliğine Yönelik Öneriler		✓	5
	Fiziksel İmkanların Yetersizliğine Yönelik Öneriler	✓	✓	8
	Öğretim Araçlarının Yetersizliğine Yönelik Öneriler	✓	✓	10

**Tablo 7 (Devamı)**

Konu (Kategori)	Amaç (Kod)	Araştırmalar				
İstenmeyen Davranıştan Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öneriler	Okullardan Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öneriler	Tatar, 1996 Çetin, 2000 Ök ve diğerleri, 2000 Ergün ve Duman, 2000 Cerrah ve Ayas, 2003 Özpolat ve diğerleri, 2007 Kazu, 2007 Yeşil, 2008 Turan ve Garan, 2008 Güven, 2008 Konur ve diğerleri, 2010 Kaya ve Azar, 2010 Epeçcan ve Okçu, 2010 Nacakçı, 2010 Kırmızı ve Akkaya, 2010 Ünal ve Başaran, 2010 Palaz ve Togay, 2010 Turanlı, 2010 Yalçın, 2011 Gökçek, 2011 Tanhan ve Şentürk, 2011 Aydın ve diğerleri, 2012 Ercan ve Bilen, 2012 Erişkin ve diğerleri, 2012 Aktekin ve Ceylan, 2012 Akdeniz ve Paliç, 2012 Kuduban ve Aktekin, 2013 Özpolat, 2013 Yıldırım ve Canpolat, 2013 Okçu ve Epeçcan, 2013 Demirci ve Aykurt, 2014 Arslan ve diğerleri, 2014 Ayvaci ve Özbek, 2014 Taşçı ve Sığırtmaç, 2014 Hamurcu ve Demirçelik, 2015	✓	✓	✓	5
	Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öneriler		✓	✓	✓	6
	Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öneriler		✓	✓	✓	3
	Velilerden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öneriler					-
	Diğer (Sınıf mevcudu, sınıf ortamı, ısı, ışık, ses vs.) Sorunlara Yönelik Öneriler			✓	✓	✓

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen, öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunlara yönelik öneriler kategorisi altında üzerinde en fazla durulan kod, hizmet içi eğitim eksikliğine yönelik öneriler kodudur ( $f=13$ ). Bu kodu mesleki yetersizliğe yönelik öneriler kodu takip etmektedir ( $f=3$ ). Üzerine en az öneri getirilen kod ise öğrenci yetersizliklerine ve veli ilgisizliğine yönelik öneriler kodudur ( $f=1$ ).

Öğretim programından kaynaklanan sorunlara yönelik öneriler kategorisinde, en fazla öneri getirilen kodlar; öğretim araçlarının yetersizliğine ( $f=10$ ), ders kitaplarına ve etkinliklere ( $f=9$ ) ve fiziksel imkanların yetersizliğine yönelik öneriler kodlarıdır ( $f=8$ ). Bu kategoride en az öneri getirilen kod ise amaç ve içeriğe yönelik öneriler kodudur ( $f=3$ ).

Son olarak istenmeyen davranışlardan kaynaklanan sorunlara yönelik öneriler kategorisinde en fazla öneri getirilen kod öğretmenlerden ( $f=6$ ) ve okullardan ( $f=5$ ) kaynaklanan sorunlara yönelik öneriler kodudur. Bu kategoride, üzerine en az öneri getirilen kod ise diğer sorunlara yönelik öneriler kodudur ( $f=1$ ). Ve velilerden kaynaklanan sorunlara yönelik öneriler kodunda, herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Araştırmalarda, öğretmen, öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunlara yönelik öneriler şu şekilde ifade edilmektedir:

“Yeni programın daha etkili ve verimli olabilmesi için sınıf öğretmenlerine, yeni ilköğretim programının ana felsefesini daha detaylı bir şekilde sunacak hizmet içi eğitim seminerlerinin verilmesi önerilebilir” (Özpolat ve diğerleri, 2007).

Yeşil (2008), öğretmenlerin, öğretim sürecinde sorulardan etkin bir şekilde yararlanmalarını sağlamak üzere şu önerilerde bulunmuştur:

- ✓ Öğretimin verimliliği ile sorulardan yararlanma arasındaki ilişki; sorulardan yararlanmanın önemi ve gerekliliği, soru hazırlama, soru sorma ve geribildirim verme teknikleri, bu aşamalarda dikkat edilecek noktalar, uygun davranılması gereken öğrenme-öğretme ilkeleri ele alınmalıdır. Öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için sorulardan etkin yararlanabilmenin önemi kavratılmalı, özellikle soru hazırlama ve geribildirim verme davranışları konusuna daha çok ağırlık verilmelidir.
- ✓ Soru sorma basamakları ve basamaklara uygun sorular hazırlama yeterliklerinin kazandırılmasına önem verilmelidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf ya da bilgi düzeyleri yükseldikçe daha üst düzeyde sorular yönelmelerinin gerekliliğine inandırılmalı; bu doğrultuda egzersizler yaptırılmalıdır.
- ✓ Soru sorma, teori ve uygulama bütünlüğü içinde ele alınması gereken bir yeterlik alanıdır. Bu nedenle; nitelikli soru hazırlama, soru sorma ve geribildirim verme konularında öğretmenlere eğitim verilirken, hem ilke ve kurallarla ilgili bilgiler verilmeli, hem de bu ilke ve kurallara ilişkin uygulamaları yaptırılmalıdır (Yeşil, 2008).

Güven (2008)'in, yeni ders programlarının sınıf öğretmenleri tarafından etkili ve verimli bir şekilde uygulanması için yapılacak çalışmalara ilişkin sunduğu öneriler şunlardır:

Öğretmenlere hem hizmet-öncesi hem de hizmet-içi eğitimle yeni programlara uygun öğretim yöntem-teknikleri ve ölçme-değerlendirme konularında yeterli eğitimler verilmelidir. Velilere yönelik tanıtıcı ve eğitici çalışmalara yer verilmeli, öğretmen-veli iş birliği geliştirilmelidir (Güven, 2008).

Nacakcı (2010), öğretim programlarının istenen amaçlara ulaşabilmesi için şu önerilerde bulunmuştur:

Oluşturulan yeni İlköğretim müzik dersi öğretim programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin geçmişte kullandıkları yöntem ve teknikleri değiştirmeleri yahut yeni yaklaşımlara dayalı aktif öğrenme yöntemlerine göre geliştirmeleri gerekmektedir. Bunu da gerçekleştirebilmek için müzik öğretmenlerine yönelik bir an önce hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli, öğretmenleri bilgilendirici ve eğitici kitapçıklar hazırlanmalı ve alan uzmanları tarafından çeşitli etkinlikler yapılmalıdır (Nacakcı, 2010).

Kırmızı ve Akkaya (2010), Türkçe öğretim programının uygulamadaki yetersizliklerine ve gelecekte yapılması gereken değişikliklere ilişkin şu önerilerde bulunmuşlardır.

Türkçe öğretmenlerinin programı tanımaları için yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarını öğretmenlerin programı tanımaları açısından yetersiz kalmıştır. Bu çalışmaların başarısız olması sorgulanmalı, eksiklikler tespit edilmeli ardından tekrar uygulanmalıdır. Öğretmenler çalışma kitabı dışında etkinliklere yer vermeli, bunları nasıl hazırlayacakları konusunda bilgilendirilmelidirler (Kırmızı ve Akkaya, 2010).

“Yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitim kurslarına daha fazla ağırlık verilmelidir” (Ünal ve Başaran, 2010).

“Kılavuz kitabın herkes tarafından aynı şekilde anlaşılabilmesi için teknoloji-tasarım dersi öğretmenlerinin çalıştıkları bölgelerde problem tarama testleri yapılarak tespit edilen öğretmen sorunları düzenlenecek hizmet içi eğitim kursları ile telafi edilebilir” (Palaz ve Togay, 2010).

“Serbest etkinlik çalışmalarında istenilen amaca ulaşabilmek için; öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim kursları verilmeli, oluşturulacak esnek bir program çerçevesinde etkili ve somut örnekler içeren bir kitapçık hazırlanmalıdır” (Aydın ve diğerleri, 2012).

“Öğretmenlere yeni programların uygulanması konusunda teorik bilgilerle sınırlı kalmayan uygulamaya da yer veren hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmeli, öğretmenlere programla ilgili uygulamalar ve örnekler gösterilmelidir” (Aktekin ve Ceylan, 2012).

Akdeniz ve Paliç (2012), fizik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda programdaki olumsuzlukların giderilmesi için şu önerilerde bulunmuşlardır:

Fizik öğretmenlerinin fizik programına yönelik bilgi ve beceri kazanmaları amacıyla işlik çalışmaları önerilmektedir. Bu kapsamda yapılacak olan işliklerin okul ortamında teori ve pratiğin bir arada olmasına imkân verecek şekilde tasarlanması önerilmektedir (Akdeniz ve Paliç, 2012).

Kuduban ve Aktekin (2013), etkinliklerin uygulanmasında hem öğretmenlere hem de öğrencilere şu şekilde önerilerde bulunmuşlardır:

Programda sunulan etkinliklerin uygulayıcısı olan öğrencilerin, öğrenme-öğretmede ilk yıllardan başlayarak öğrencilerin araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı ve bilgiye kendi kendilerine ulaşmayı alışkanlık hâline getirmeleri sağlanmalıdır. Etkinliklerin uygulanmasında rehber olan öğretmenler ise kendilerini öğrenci ilgi ve kabiliyetlerine ve çağın koşullarına göre yenilemeli, etkinlikleri gerektiği gibi uygulama konusunda istekli ve kararlı olmalıdır (Kuduban ve Aktekin, 2013).

“Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi ve alışkanlık haline gelebilmesi için gerek teorik gerekse okullarda yapılan öğretmenlik uygulamalarında öğrenci merkezli eğitime yönelik deneyim artırıcı çalışmalar yapılabilir” (Özpolat, 2013).

Öğretmenler, programın daha etkili bir şekilde uygulanabilmesine yönelik olarak, “program değişikliklerinden zamanında haberdar edilip uygulamadan önce hizmet içi eğitime alınmalarını ve hizmet içi eğitimlerin bizzat programı yapanlar tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini” belirtmektedirler (Yıldırım ve Canpolat, 2013).

Demirci ve Aykurt (2014), teknoloji ve tasarım dersinin etkili ve verimli işlenebilmesi ve için şu önerileri getirirler:

Öğretmenlerin teknoloji ve tasarım öğretim programını doğru şekilde anlamaları, incelemeleri, öğrencilerinin ve çevrenin koşullarına göre uyarlamalar yapabilmeleri için hizmet içi eğitim etkinliklerine ihtiyaç duydukları açıktır (Demirci ve Aykurt, 2014).

Araştırmalarda, öğretim programlarından kaynaklanan sorunlara yönelik öneriler şu şekilde ifade edilmektedir:

“Programın hedeflenen şekilde uygulanabilmesi için; istenen araç-gerecin sağlanması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve program hakkında bir el kitabının geliştirilmesinin gerekliliği” vurgulanmaktadır (Cerrah ve Ayas, 2003).

“Yeni programların daha etkili ve verimli olabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılarak yeniden ayarlanması programın hedeflediği amaçlara ulaşabilmesini kolaylaştıracaktır” (Özpolat ve diğerleri, 2007).



“Müfredat, kırsal ile kenti birbiriyle yakınlaştıracak şekilde oluşturulmalı, kırsal kesimdeki paydaşlar neyin öğretileceğine beraber karar vermeli ve öğretim ortamları kırsal şartlar doğrultusunda zenginleştirilmelidir” (Turan ve Garan, 2008).

Güven (2008)'in, yeni ders programlarının sınıf öğretmenleri tarafından daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanması için yapılacak çalışmalara ilişkin sunduğu öneriler şunlardır:

- ✓ Programların daha verimli uygulanabilmesi için okullar fiziki olarak iyileştirilmeli ve materyal olarak zenginleştirilmelidir.
- ✓ Oluşturulan yeni programların etkin bir şekilde uygulanabilmesi için kalabalık sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasıyla ilgili çalışmalar yapılmalıdır.
- ✓ Yeni ders programlarında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinde, derslere ayrılan sürenin yetersizliğini gidermek için, ders programlarının içerikleri yeniden gözden geçirilmelidir (Güven, 2008).

Kaya ve Azar (2010), ilköğretim matematik ders kitaplarındaki etkinliklerden kaynaklı sorunların giderilmesi için şu önerilerde bulunmuşlardır:

- ✓ Kitaplarda yer alan etkinlikler günlük hayata ve geleceğe hazırlayıcı nitelikte düzenlenmelidir. Ayrıca bu etkinliklerin, öğrencilerin gelişim özelliklerine, öğrenme ilkelerine, öğrenci seviyesine, bireysel farklılıklara uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- ✓ Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmelidir.
- ✓ İlköğretim matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulanabilmesi için, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara, çeşitli ders araç gereçleri sağlanmalı ve ders saati süresi artırılmalıdır (Kaya ve Azar, 2010).

Epçaçan ve Okçu (2010), ders kitaplarından kaynaklanan aksaklıkların giderilmesi için şu önerilerde bulunmuştur:

Eğitim öğretimin anayasası olarak kabul edilen ders kitaplarının, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulmuş denetleme ve değerlendirme komisyonlarınca ciddi ve bilimsel olarak yeniden kontrolden ve değerlendirmeden geçirilmeleri gerekmektedir. Kitapları hazırlayan uzman veya komisyonların da aynı şekilde öğretim programının genel yaklaşımı, yapısı hakkında hizmet içi eğitimle bilgilendirilmesi ve ders kitabı hazırlamanın tüm ilkelerini kitaplarında etkili bir biçimde kullanmaları sağlanmalıdır (Epçaçan ve Okçu, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak oluşturulan yeni müzik dersi öğretim programının başarılı ve etkili olabilmesi için; “eğitim araçları, alt yapı ve programın uygulama boyutları gözden geçirilmeli, gerekli ve eksik görülen boyutlar yenilenmelidir” (Nacakcı, 2010).

“Özellikle kırsal kesimde bulunan okulların donanımı, kütüphane, bilgisayar vb. gereksinimleri karşılanmalıdır. Sınıfların kalabalık olması programın uygulanmasını zorlaştırdığı için sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gerekmektedir” (Kırmızı ve Akkaya, 2010).

Ünal ve Başaran (2010), sosyal bilgiler öğretim programının etkili bir şekilde uygulanması için şu önerilerde bulunmuşlardır:

Sosyal bilgilerin ders saati öğrencilerin yorum yapabilme, çözüm üretebilme kabiliyetlerini ortaya koyabilmeleri için artırılmalıdır. Dersin sınıftan ziyade ilgili materyallerle donatılmış sosyal bilgiler laboratuvarında işlenmesi gerekmektedir. Bu uygulama, yapılan öğrenme-öğretme çalışmalarının etki gücünü arttıracaktır. Çalışma kitabındaki etkinliklerin sayısı azaltılabilir ve sorular konular ile ilişkili hale getirilebilir (Ünal ve Başaran, 2010).

Palaz ve Togay, 2010, kılavuz kitabın eksik yönlerinin giderilebilmesi için şu önerilerde bulunmaktadırlar:

Kılavuz kitabı reddetmeden ona destek olacak bir proje yönetim modeli geliştirilebilir. Bu model geliştirilirken de öğretmenlerin farklı alanlardan mezun oldukları da düşünülerek, geliştirilecek olan modelin, tüm ders öğretmenlerinin rahatlıkla anlayabileceği bir dilde hazırlanmasına son derece dikkat edilmelidir.

Gökçek (2011), öğretmenlerin ifadelerinden hareketle daha iyi bir ders kitabı oluşturabilmek için şu önerilerde bulunmuştur:

Hangi kitabın derste ders kitabı olarak kullanılacağına öğretmenlerin kendilerinin karar vermesi sağlanmalı, ders kitaplarının hazırlanma safhasında öğretmen görüşlerine yer verilmeli ve bu doğrultuda belirlenen eksiklik veya hataların düzeltilmesi önemli görülmektedir.

Aydın ve diğerleri (2012), program ve etkinliklerde meydana gelen aksaklıkların giderilmesi için; “etkinliklerin öğrenci seviyesine, etkinliğin okul ve çevre şartlarına uygun olması, öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmesi ve esnek bir programın olması gerektiğini ayrıca sınıfların teknolojik açıdan zenginleştirilmesi gerektiğini” belirtmişlerdir.

Ercan ve Bilen (2012), öğretmenlerin ders kitaplarını daha nitelikle hale getirmek için yapmış oldukları önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- ✓ Ders kitapları, öğrencinin seviyesine uygun, anlayabileceği şekilde, sade bir dille yazılmalı; kitap yazımı konusunda deneyimli ve uzman kişilerce geniş katılımlı bir ekip tarafından öğretim programları göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.
- ✓ Ders kitaplarına her ünite ya da bölüm içerisine boş sayfalar koyularak öğrencinin kitaba not alması sağlanabilir.
- ✓ Değerlendirme bölümündeki soruların hem niteliği hem de niceliği artırılmalı ve hazırlanırken öğrenci seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır (Ercan ve Bilen, 2012).

Aktekin ve Ceylan (2012), etkili ve verimli bir program için şu önerilerde bulunmuşlardır:

- ✓ Okulların mevcut fiziki koşulları iyileştirilmeli, okullarda gerekli araç-gereçlerin bulunduğu tarih derslikleri oluşturulmalıdır.
- ✓ Yenilenen programların daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için etkinlik örnekleri ve haftalık ders saati süresi artırılmalı veya programdaki ayrıntılı bazı konuların programdan çıkarılıp diğer konulara ayrılan zamanın artırılması sağlanmalıdır (Aktekin ve Ceylan, 2012).

Oluşturulan programlarda hedeflenen amaçları gerçekleştirebilmek için; “öğrenci ve öğretmen açısından, yapılacak giriş sınavlarında sorulacak olan sorular, yeni programa paralel olarak ve programı içerecek şekilde hazırlanmalıdır. Öğretmen ve öğrenci bu durumda kendilerini programa bağlı kalmaya mecbur hissedecektir” (Akdeniz ve Paliç, 2012).

Kuduban ve Aktekin (2013), öğretmenlerin etkinlikleri uygulama sürecinde yaşadıkları aksaklıkları gidermek için şu önerilerde bulunmuşlardır:

- ✓ Öğrenme-öğretme ortamının en önemli aracı olarak görülen ders kitaplarının dikkatli bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Bu yüzden Türk edebiyatı ders kitaplarında bulunan metinlerin ders saatini aşmaması, öğrencilerin ilgisini çekmesi gerekmektedir. Oluşturulan kitaplar, görsel açıdan zengin üslup bakımından sade ve anlaşılır olmalıdır. Tüm bunlar öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılmalıdır.
- ✓ Ders kitaplarında bulunan etkinlikler, okulların mevcut şartları, araç-gereçlerin ulaşılabilirliği, öğrenci seviyeleri, öğrencilerin ilgi ve istekleri ile konu ve ders saati süresine uygun olacak şekilde yeniden oluşturulmalıdır.
- ✓ Etkinliklerin amacına ulaşabilmesi için okullar fiziki olarak yeterli seviyeye getirilmeli, gerekli teknik donanım kurulmalıdır (Kuduban ve Aktekin, 2013).

Özpolat (2013), öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının beklenen düzeyde hayata geçirilmesi için şu önerilerde bulunmuştur:

Öğretmenleri aşırı derecede müfredat ve bilgi odaklılığa zorlayarak öğrenci merkezli eğitim yaklaşımından uzaklaşmalarına neden olan merkezi sınavlar ile katı rekabetçi ve eleyici kademeler arası geçiş sisteminin, belirtilen olumsuz etkisinin azaltılması için kademeler arası geçişte öğrencilerin derste katılım, performans ve başarılarının, sonucu daha yüksek oranda etkilemesini sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

“Öğretmenler, ders saati sayısının artırılarak programın sadeleştirilmesini, görselliği olan materyallerin geliştirilip okullara ulaştırılması gerektiğini belirtmektedirler” (Yıldırım ve Canpolat, 2013).

Teknoloji ve tasarım dersinin etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için; “atölyelerin fiziksel koşulları (yer, depolama alanları, malzeme dolapları, genişlik, oturma düzeni, öğrenci sayıları vb. açısından) ve teknik donanımı (internet bağlantılı bilgisayar ile projektör) öğretmenlerin görüşleri de dikkate alınarak düzenlenmelidir” (Demirci ve Aykurt, 2014).

Arslan ve diğerleri (2014), etkinliklerden kaynaklı süre yetersizliğini gidermek için şu öneride bulunmuşlardır:

“Öğretmenlerin, etkinliklerin çok sayıda olması nedeniyle, ders süresinin yeterli olmadığı belirttikleri ortaya konulmuştur. Bu duruma önlem olarak, öğretmenlere ders

kitaplarına bağlı kalmayıp, öğretim sürecinde, programın kazanımlarını dikkate almaları” önerilebilir.

“Oluşturulan yeni programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli altyapının bir an önce sağlanması gerekmektedir. Bu da ancak, laboratuvar ve malzeme imkânlarının geliştirilmesi gibi altyapı eksikliklerinin giderilmesi ile sağlanabilir” (Ayvacı ve Özbek, 2014).

Araştırmalarda, istenmeyen davranışlardan kaynaklanan sorunlara yönelik öneriler şu şekilde ifade edilmektedir:

Tatar (1996), sınıfta istenmeyen davranışların önüne geçebilmek için şu önerilerde bulunmuştur:

İyi ve etkili bir disiplin, öğrencilerin katkısı olmadan, sadece okul yönetimi ve öğretmenlerle sağlanamaz. Sınıflarımızda disiplin problemi, öğrencilerin kendi kendini yönetmelerini öğrenecekleri onur kurulları oluşturularak büyük ölçüde giderilebilecektir. Öğretmenler disiplin sağlarken demokratik ve hoşgörülü bir tutum içerisinde olmalıdırlar. Aşırı baskı, dayak gibi etkisi derin yaralar açan, ilkel yöntemlere başvurmamalıdırlar.

Ök ve diğerleri (2000), istenmeyen davranışların önüne geçmek için kuralların nasıl olması gerektiğiyle ilgili şu önerilerde bulunmuşlardır:

Öğretmenlerde dili etkin bir biçimde kullanma becerisi geliştirebilmek için hizmet içi kurslar verilebilir. Sınıfta istenmeyen davranışları engellemek için oluşturulan sınıf kurallarının yararlarını çoğaltıp zararlarını azaltabilmek için, kurallar çok yönlü ve iyi düşünülerek, başkalarının düşünceleri alınarak grupça konmalı, az sayıda olmalıdır.

Kazu (2007), öğretmen görüşleri doğrultusunda, istenmeyen davranışların önüne geçmek için bir dizi öneride bulunmuştur:

- ✓ Sınıf kuralları öğrencilerle birlikte açıkça oluşturulmalıdır. Bu kurallardan güncelliğini kaybedenler yürürlükten kaldırılmalı ya da güncellenmelidir.
- ✓ Öğretmenlerin bu konuda sıkıntı yaşamalarının önüne geçebilmek için öğretmenlere sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hususunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde, öğretmenleri uygulamalı olarak yetiştirilmesine önem verilmesi de çok büyük bir önem arz etmektedir.
- ✓ Öğrencilerde istenmeyen davranışların önüne geçebilmek için öğrenciler ve ailelerle sürekli iş birliği yapmalı ve iyi davranışlar kazanma konusunda onları teşvik etmelidir.
- ✓ Öğretmen okuldaki rehberlik servisiyle sürekli ilişki kurmalı ve yardım istemelidir.
- ✓ Meydana gelen her türlü istenmeyen davranıştan yalnızca öğrencileri sorumlu tutmamalı öğretmen kendisini de sorgulamalıdır (Kazu, 2007).

Turanlı (2010), öğrenme-öğretme sürecinde istenmeyen davranışların yoğunluğunu azaltmak için aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

- ✓ Öğretmenlerin mesleki algılamaları büyük oranda sınıf içi yaşantılardan etkilenir, bunun için sınıf ortamında huzurlu bir ortam oluşturmak için tepkisel yaklaşımlar yerine önleyici yaklaşımların artırılması ve huzurlu bir ortamın sağlanması gerekmektedir.
- ✓ Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara bağlı olarak yaşamış oldukları gerginlik ve tükenmişlik durumlarında yeterli desteği alabilmeleri temin edilmelidir (Turanlı, 2010).

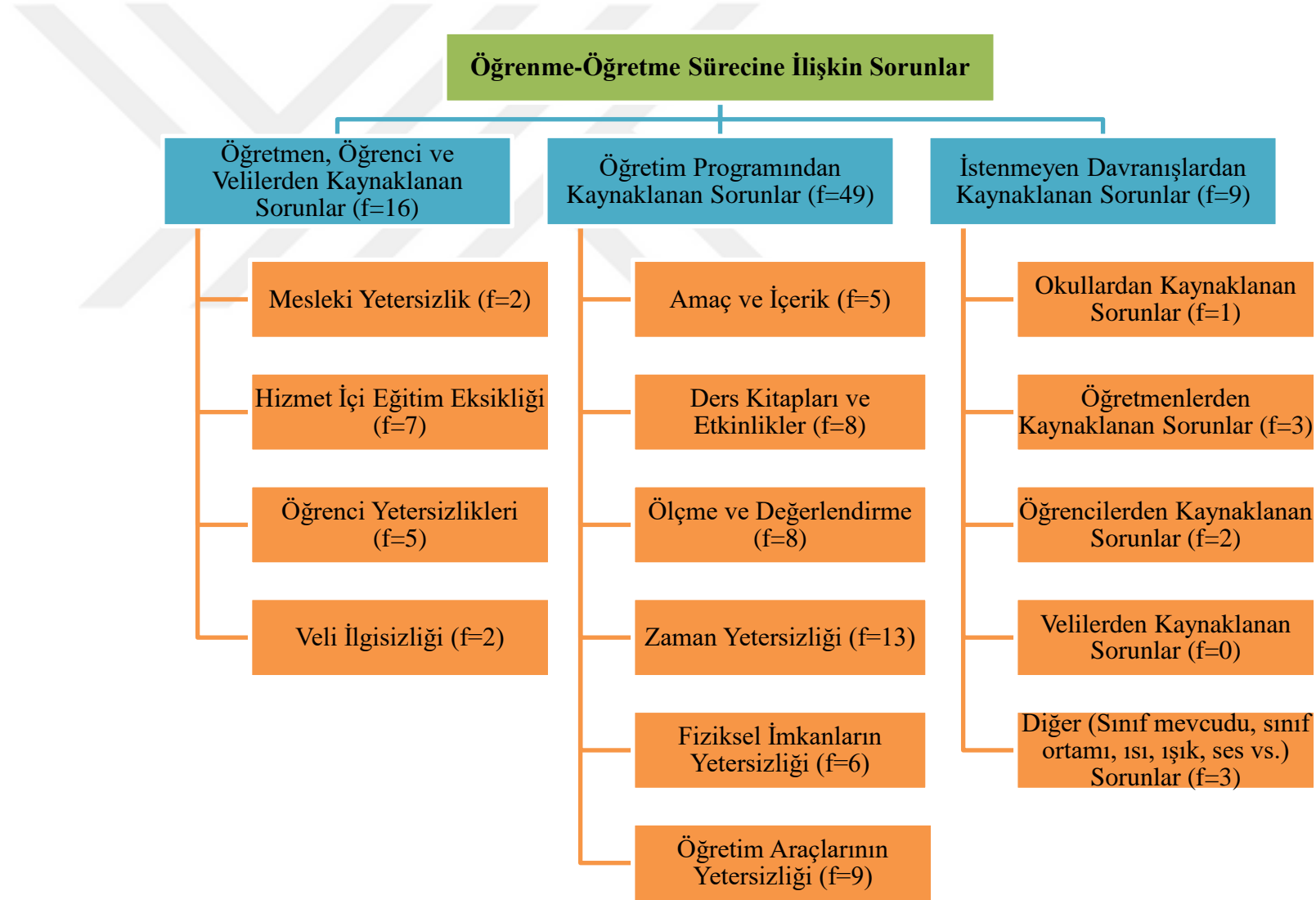
Tanhan ve Şentürk (2011), istenmeyen davranışa yönelik olumsuz öğretmen tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesi için şu önerilerde bulunmuşlardır:

- ✓ Öğretmenlerin istenmeyen davranışların öğrenme-öğretme ortamının bir parçası olduğunu kavramaları istenmeyen davranışa karşı olumsuz tutum geliştirmelerinin önüne geçebilir. Gerçekleştirilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlere istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme konusunda beceri kazandırılmalıdır.
- ✓ Okullarda uygulanan rehberlik hizmetleri planlayıcısı ve yürütücüsü olarak rehber öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışları önlemede sahip oldukları becerilerin geliştirilmesi, öğretmenlere verecekleri müşavirlik hizmetleri açısından önemlidir (Tanhan ve Şentürk, 2011).

Okçu ve Epçaçan (2013), öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi için şu önerilerde bulunmuşlardır:

- ✓ Öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlarla baş edebilmeleri için hizmet içi eğitim yoluyla eğitilmelidirler.
- ✓ Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitim faaliyetleri hazırlanırken, sınıf yönetimiyle ilgili öğretmenlerin görüş ve beklentileri dikkate alınmalı ve öğretmen katılımının yüksek olabileceği biçimde planlanmalıdır.
- ✓ Öğretmenler görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik koşullarını daha yakından tanımaya yönlendirilmelidir.

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunlar temasının genel görünümü Şekil 1’de gösterilmiştir.



**Şekil 1:** Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sorunlar Temasının Genel Görünümü

## **4.1.2. Mesleki Gelişimle İlgili Bulgular**

### **4.1.2.1. Mesleki Gelişimle İlgili Sorunlar**

Milli Eğitim dergisinde, 1990-2016 yılları arasında yayınlanan makalelerde, öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili karşılaşmış oldukları sorunlar, “ilgili birimlerden kaynaklanan sorunlar”, “öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar”, “öğreticilerden kaynaklanan sorunlar” ve “zaman, mekân ve donanımdan kaynaklanan sorunlar” olarak dört kategoride incelenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili sorunlarının incelendiği çalışmaların yer aldığı bu tema altında gerçekleşen çalışmaların %65’i nicel ve %35’i nitel çalışmalardır. Çalışmaların yöntemsel açıdan iki temel amaç etrafında toplandıklarını söylemek mümkündür. İlk öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunları belirlemek, diğeri ise belirlenen bu sorunlara yönelik öneriler sunmaktır.

#### **4.1.2.1.1. İlgili Birimler**

İlgili birimlerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde, “Milli Eğitim Bakanlığı”, “üniversiteler”, “okullar” ve “iş birliği (MEB, Üniversiteler, Okullar) eksikliği” kodları incelenmiştir. İlgili birimlerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde amaçların (kod) araştırmalara dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8:** İlgili Birimlerden Kaynaklanan Sorunlar Kategorisinde Amaçların Araştırmalara Dağılımı

Amaç (Kod)	Araştırmalar																	
	Sunay ve diğerleri,1997	Erkan, 1998	Duman, 1998	Yıldırım,1998	Aytaç, 2000	Oral, 2000	Seferoğlu, 2001	Aktankerem ve Cömert, 2006	Taşdemir, 2007	Yeşilyurt, 2009	Demirkol, 2010	Karaata, 2010	Avşar, 2011	Bümen ve diğerleri, 2012	Aribaş ve diğerleri, 2012	Gökmen ve diğerleri, 2014	Buldu, 2014	f
Milli Eğitim Bakanlığı	✓	✓					✓						✓	✓	✓			6
Üniversiteler				✓														1
Okullar											✓							1
İş birliği (MEB, Üniversiteler, Okullar) Eksikliği				✓	✓		✓							✓				4



Tablo 8 incelendiğinde, ilgili birimlerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde çalışmaların önemli bir bölümü, Milli Eğitim Bakanlığı ( $f=6$ ) ve iş birliği eksikliği üzerine yapılmıştır ( $f=4$ ). Diğer amaçlarla yapılan çalışmaların ise daha az sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bunların yanında okullar ve üniversitelerle ilgili sadece birer araştırma yapılmıştır. Ayrıca ilgili birimlerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde, incelenen araştırmaların yarısına yakını ( $f=8$ ) belirlenen amaçlar doğrultusunda herhangi bir sorun belirtmemiştir. Tablo 8’de araştırmalarda dağılımı gösterilen bu sorunlar, makalelerde şu şekilde ifade edilmiştir:

“Bakanlık tarafından okul öncesi öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri hem nicelik hem de nitelik olarak eksik bulunmuştur” (Erkan, 1998).

“Hizmet içi eğitimin programlanan şekilde amacına ulaşamaması ve öğretmenin kendini yenilememesindeki asıl pay, öğretmeni atama, çalıştırma ve yükseltme politikalarıyla ilgilidir” (Duman, 1998).

Yıldırım (1998), okullarda mesleki gelişimle ilgili uygulamalar konusunda ilgili birimlerden kaynaklanan sorunları şu şekilde ifade etmektedir:

Öğretmen yetiştirme işlevinin yükseköğretim kurumlarına aktarılmasıyla, öğretmen yetiştiren kurumların, okullarla olan bağlarının zayıflaması, eğitim fakülteleri, okullar ve Milli eğitim müdürlükleri tarafından uyulması gereken bir uygulama programının ya da altyapının kurulmamış olması okullarda uygulamayı zorlaştıran sorunlardandır. (Yıldırım, 1998).

Aytaç (2000), hizmet içi eğitim faaliyetlerinde ilgili birimlerden kaynaklanan sorunları şu şekilde ifade etmektedir: “Benzer alanlarda çalışan kurumlarda eğitim programları ve ortak yararlanılabilecek eğitim ortamları açısından etkili bir iş birliği ve koordinasyonun olması kaynakların etkin kullanılması için önem teşkil etmektedir.”

Seferoğlu (2001), öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunlarını şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmenler kendilerine sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinin hem nicelik hem de nitelik olarak yetersiz olduğunu, etkinliklerin yaygınlaştırılması gerektiğini ve etkinliklerin amaca uygun bir şekilde sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sunulacak etkinliklerin belirlenmesinde görüş belirtmek istediklerini ifade etmektedirler (Seferoğlu, 2001).

“Öğretmenler, okulda hizmet içi eğitim etkinlikleri için uygun ortam bulamadıklarından yakınmaktadır” (Demirkol, 2010).

Avşar (2011), beden eğitimi öğretmenlerinin sunulan eğitimle ilgili görüşlerine ve karşılaştıkları sorunlara yönelik şu ifadelerde bulunmuştur:

- ✓ Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayıca az olduğu ve katılımın zorunlu tutulmadığı etkinlikler olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerinde aksaklıklar meydana gelmektedir.
- ✓ Hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenirken, eğitimlerin öğretmen görüşleri doğrultusunda şekillendirilmesi gerekmektedir.
- ✓ Hizmet içi eğitim etkinlikleri sırasında ve sonrasında programın işleyişi ile ilgili katılımcıların görüşleri alınarak hizmet içi eğitim etkinliklerinin sürekli geliştirilebilmesi için yapılması gerekli değerlendirmelerin ihmali, daha sonra yapılacaklarla ilgili köklü, ilkesel düzeyde düzenlemelerin yetersiz olduğu görülmektedir (Avşar, 2011).

Bümen ve diğerleri (2012), öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili karşılaştıkları sorunları şu şekilde belirtmişlerdir:

- ✓ Öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlemiş olduğu mesleki gelişim uygulamalarının sayıca az olduğunu ve nitelik açısından yeterli olmadığını vurgulamaktadır.
- ✓ Mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı artırmak için güdüleyici etkenlerin (derece-kademe ilerlemesi, ek ders ücreti verilmesi, ek hizmet puanı verilmesi vs.) olmaması,
- ✓ Mesleki veya hizmet içi eğitim kursları, çalışmaları, konuları vs. belirlenirken öğretmenlere sorulmaması, etkinliklerin yapılacağı fiziki ortam ve programın süresinin öğretmen beklenti ve ihtiyaçlarına uyarlanmaması, gerçek ihtiyaçların ortaya çıkarılmaması,
- ✓ Etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasında yeterli iş birliğinin bulunmaması ve değerlendirme faaliyetlerinin yetersiz kalmasıdır (Bümen ve diğerleri, 2012).

“Öğretmenler kendilerine sunulan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin özensizce hazırlandığını ve ilgilerini çekmediğini ayrıca hizmet içi eğitim faaliyetleri sonunda genel bir değerlendirme sınavı yapılmadığını ifade etmektedirler” (Arıbaş ve diğerleri, 2012).

#### **4.1.2.1.2. Öğretmenler**

Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde, “teknolojik yetersizlikler”, “ilgi ve ihtiyaçlar” ve “mesleki yetersizlik” kodları incelenmiştir. Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde amaçların araştırmalara dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9: Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar Kategorisinde Amaçların Araştırmalara Dağılımı**

Amaç (Kod)	Araştırmalar
	Sunay ve diğerleri,1997 Erkan, 1998 Duman, 1998 Yıldırım,1998 Aytaç, 2000 Oral, 2000 Seferoğlu, 2001 Aktankerem ve Diftürüz, 2006 Taşdemir, 2007 Yeşilyurt, 2009 Demirkol, 2010 Karaata, 2010 Avşar, 2011 Bümen ve diğerleri, 2012 Arıbaş ve diğerleri, 2012 Gökmen ve diğerleri, 2014 Buldu, 2014 f
Teknolojik Yetersizlikler	✓ ✓ ✓
İlgi ve İhtiyaçlar	✓ ✓ ✓ ✓ ✓
Mesleki Yetersizlik	✓ ✓ ✓

Tablo 9’da da görüldüğü gibi öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde, incelenen çalışmaların önemli bir bölümü öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarından kaynaklanan sorunları belirlemek amacıyla yapılmıştır ( $f=5$ ). Bilgisayar kullanımı ve internet kullanımından kaynaklanan sorunları ve öğretmenlerin mesleki yetersizliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların ise daha az sayıda olduğu görülmektedir ( $f=3$ ). Ayrıca öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde incelenen araştırmaların yarısına yakını ( $f=8$ ) belirlenen amaçlar doğrultusunda herhangi bir sorun belirtmemiştir. Bu kategorideki çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği de gözlenmektedir. Mesleki gelişim faaliyetlerinde öğretmenden kaynaklanan sorunlar makalelerde şu şekilde ifade edilmiştir:

Oral (2000), branş öğretmeni olup ancak şartlardan dolayı kendi alanları olmayan sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerin karşılaştığı olduğu sorunları şöyle vurgulamaktadır:

Diğer branşlardan sınıf öğretmenliğine geçen öğretmenlerin sınıf öğretmenliğinin gerektirdiği bilgi ve becerilere yeterince sahip olmadığı ve bu atanan öğretmenlerin çoğunluğunun meslekte kalıcı olmak gibi bir düşünceye sahip olmadıkları ifade edilmektedir (Oral, 2000).

Taşdemir (2007), sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleriyle ilgili yetersizlikleri şu şekilde belirtmiştir:

Sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmelerinde bilgisayar teknolojisi ve internetten yararlanma düzeyleri düşüktür. Teknolojik gelişmelerin eğitim kurumlarına yansıtılmasını zorlaştıran bir diğer neden de bilgi eksikliğinden kaynaklanan teknoloji hakkındaki bazı yanlış anlayışlardır (bilgisayarın öğretmenin yerini alması gibi). Sınıf öğretmenleri, ilköğretim programında bulunan dersler, öğretim programı ve öğrenme-öğretme alanındaki çağdaş gelişmeler üzerine kısmen (orta düzeyde) eğitim ihtiyacı içerisindedirler. Ayrıca öğretmenler, öğretmenlerin hizmet sürecinde ortaya çıkacak olan mesleki eğitim ihtiyacı ve hizmetlerinin kalite güvencesi olarak hem kendilerini hem de hizmet verdikleri kurumu sorumlu görmektedirler (Taşdemir, 2007).

Yeşilyurt (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin bazı nitelikler bakımından yetersizlikleri vurgulanmaktadır. Bu yetersizlikler şöyle belirtilmektedir:

Öğretmenler kendilerini; öğrencilerin gizli kalmış yeteneklerini ortaya çıkarma, onların aileleriyle görüşme, öğrencilere vizyon kazandırma, öğretim teknolojilerini kullanma, bilişim teknolojilerinden faydalanma ile çocuk ve ergenlik psikolojisi hakkında yeterli bilgiye sahip olma nitelikleri bakımından yetersiz görmektedirler (Yeşilyurt, 2009).

“İlköğretim okullarının yaklaşık yarısında okul-temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde karşılaşılan sorunların başında, öğretmenlerin bu tür etkinliklere ilgi göstermemeleri ve hizmet içi eğitimin yararına inanmaması gelmektedir” (Demirkol, 2010).

“Öğretmenlerimizin kendilerini geliştirme, yeterliklerini artırma hususunda gayretlerinin az olduğu gözlemlenmiştir” (Karaata, 2010).

“Öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim faaliyeti biçimlerinin daha çok kurs ve seminer şeklinde olması, diğer biçimlere yer verilmemesi hizmet içi eğitim faaliyetlerine olan ilgiyi düşürmektedir” (Avşar, 2011).

“Öğretmenlerin kendilerini yeterli görerek mesleki gelişim etkinliklerine ilgisiz kaldıklarını ve uygun zaman bulamadıklarını” belirtmektedirler (Bümen ve diğerleri, 2012).

“Öğretmenler bilişim teknolojileri seviyelerinin dikkate alınmadan eğitim verildiğini” belirtmişlerdir (Gökmen ve diğerleri, 2014).

#### **4.1.2.1.3. Öğreticiler**

Öğreticilerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde, “nicelik ve nitelik yetersizliği”, “öğretim yöntem ve teknikleri” ve “değerlendirme” kodları incelenmiştir. Öğreticilerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde amaçların araştırmalara dağılımı Tablo 10’da gösterilmiştir.



Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde, incelenen çalışmaların önemli bir bölümü, nicelik ve nitelik yetersizliği kodu üzerinedir ( $f=5$ ). Diğer amaçlarla yapılan çalışmaların ise daha az sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde incelenen araştırmaların bir kısmında ( $f=5$ ) belirlenen amaçlar doğrultusunda herhangi bir sorun belirtilmemiştir. Ve bu kategoride amaçlanan çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin uygulanmasında öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar incelenen makalelerde şu şekilde ifade edilmiştir:

“Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilâtlarında hizmet içi eğitimle ilgili uzman ve yönetici kadroları yeterli değildir” (Sunay ve diğerleri, 1997).

Aytaç (2000), hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerden kaynaklanan sorunları şu şekilde ifade etmiştir:

Kamu kurum ve kuruluşlarının hizmet içi eğitim birimlerinin çoğunda eğitim ihtiyaçlarını saptayan, hizmet içi eğitim programları geliştiren, uygulayan ve değerlendiren eğitim uzmanlarının bulunmadığı, bulunanların ise eğitim bilim dallarında yetişmemiş alan dışından gelen kişiler olduğu görülmektedir (Aytaç, 2000).

“Hizmet içi eğitim programlarında görevlendirilecek yeterli sayıda öğretim elemanın bulunmaması diğer sorunlar olarak göze çarpmaktadır” (Demirkol, 2010).

Avşar (2011), beden eğitimi öğretmenlerinin sunulan faaliyetlerde öğretmenlerden kaynaklanan sorunları şu şekilde belirtmiştir:

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sürekli geliştirilebilmesi için etkinlikler sırasında ve sonrasında programın işleyişi ile ilgili katılımcıların görüşleri doğrultusunda hizmet içi eğitim etkinliklerinin yapılması, gerekli değerlendirmelerin ihmal ve eğitimi sunan görevlilerin yetersiz olması, engelli öğrencilere ders içinde nasıl bir tutum takınılması gerektiği ve ne tür öğretim yöntemleri uygulanacağını belirtmesi ve son olarak teknolojinin beden eğitimi derslerinde nasıl kullanılması gerektiği konusunda faaliyetlerin öğretmenlerce yetersiz bulunduğu belirtilmektedir (Avşar, 2011).

Bümen ve diğerleri (2012) ise faaliyetlerde meydana gelen eksiklikleri şöyle ifade etmektedirler:

Etkinliklerin uygulamalı ve örneklere dayalı yapılması yerine, genellikle teorik bilgi aktarımı şeklinde yürütülmesi, öğretim elemanlarının derslere hazırlıksız girmeleri, konularında yetersiz olmaları, uygulanan mesleki gelişim programlarının beklentiyi karşılamaktan uzak olduğu, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarından yoksun olarak düzenlendiği, değerlendirme faaliyetlerinin yeterli düzeyde yapılmadığı göze çarpmaktadır. Ayrıca kurs, seminer ve konferansların ötesinde diğer mesleki gelişim modellerinden yararlanılmamaktadır (Bümen ve diğerleri, 2012).

#### **4.1.2.1.4. Zaman, Mekân ve Donanım**

Zaman, mekân ve donanımdan kaynaklanan sorunlar kategorisinde, “zaman yetersizliği”, “fiziksel imkanların yetersizliği” ve “donanım yetersizliği” kodları incelenmiştir. Zaman, mekân ve donanımdan kaynaklanan sorunlar kategorisinde amaçların araştırmalara dağılımı Tablo 11’de gösterilmiştir.







Tablo 11 incelendiğinde, zaman, mekân ve donanımdan kaynaklanan sorunlar kategorisinde, çalışmaların önemli bir bölümünün, zaman yetersizliğinden kaynaklanan sorunları belirlemek amacıyla yapıldığı görülmektedir ( $f=5$ ). Donanımdan kaynaklanan sorunları belirlemek amacıyla daha az sayıda araştırma yapılmıştır ( $f=3$ ). Mekândan kaynaklanan sorunları belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar ise en az yapılan araştırmalardır ( $f=2$ ). Ve bu kategoride yapılan araştırmalarda son yıllarda artış görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde, zamandan, mekândan ve donanımdan kaynaklanan sorunları araştırmalarda şu şekilde ifade edilmiştir:

Sunay ve diğerleri (1997), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenler için organize edilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin verimli olmadığını şu şekilde belirtmektedir:

Eğitim faaliyetlerinin yaz aylarında yoğunlaşması, mevcut personelden uzun süre yararlanma imkânını engellemektedir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı eğitim merkezlerinin yeterli sayı ve nitelikte olmayışı, bu kurumların bina, personel, araç gereç, dersane, sosyal tesis, laboratuvar, spor salonu vb. yönlerden yetersiz olması eğitimin istenilen nitelikte yapılmasını engellemektedir. Programda yer alan konuların saptanan hedeflere ulaşma düzeyleri açısından yetersizliği ve süre yönünden kısıtlamaların bulunduğu belirtilmiştir. Süre ve konu sınırlaması yapılan eğitim programlarının, öğretmenlerin temel eğitim eksikliğini gidermede beklenileni vermeyeceği açıktır (Sunay ve diğerleri, 1997).

“Okul-temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde karşılaşılan sorunların başında hizmet içi eğitim programlarının uygulanmasında uygun zaman bulma güçlüğü ve etkinlikler için uygun ortamların olmaması gelmektedir” (Demirkol, 2010).

“Öğretmenler, katıldıkları hizmet içi eğitim merkezlerinin fiziki şartlar bakımından yetersiz olduğunu, etkinliklerindeki sürenin kısa olduğunu ve hizmet içi eğitim etkinliğinin zamanlamasının isabetsiz olduğunu” belirtmişlerdir (Avşar, 2011).

“Öğretmenler katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılış zamanının uygun olmadığını” ifade etmektedirler (Arıbaş ve diğerleri, 2012).

“Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerinin verilme zamanının uygun olmadığını, verilme süresinin az olduğunu, eğitimin içeriğinin yetersiz olduğunu, eğitimde materyal ve içerik eksikliği olduğunu” belirtmişlerdir (Gökmen ve diğerleri, 2014).

#### 4.1.2.2. Mesleki Gelişimle İlgili Sorunlara Yönelik Öneriler

Milli Eğitim dergisinde, 1990-2016 yılları arasında yayınlanan makalelerde, öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili karşılaştıkları sorunlar, mesleki gelişimle ilgili sorunlar teması altında belirlenen kategorilerde incelenmiştir. Aynı makalelerde öğretmenler, mesleki gelişimle ilgili önerilerde de bulunmuştur. Tablo 12’de araştırmalara dağılımı gösterilen öneriler, dört kategoride açıklanmıştır. Bunlardan ilki “ilgili birimlerden kaynaklanan sorunlara yönelik öneriler”, ikincisi “öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara yönelik öneriler”, üçüncüsü “öğreticilerden kaynaklanan sorunlara yönelik öneriler”, sonuncusu ise “zaman, mekân ve donanımdan kaynaklanan sorunlara yönelik önerilerdir.” Mesleki gelişimle ilgili sorunlara yönelik öneriler Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12: Mesleki Gelişimle İlgili Sorunlara Yönelik Öneriler**

Konu (Kategori)	Amaç (Kod)	Araştırmalar																	
		Sunay ve diğerleri, 1997	Erkan, 1998	Duman, 1998	Yıldırım, 1998	Aytaç, 2000	Oral, 2000	Seferoğlu, 2001	Aktankerem ve Cömert, 2006	Taşdemir, 2007	Yeşilyurt, 2009	Demirkoç, 2010	Karaata, 2010	Avşar, 2011	Bümen ve diğerleri, 2012	Arbaş ve diğerleri, 2012	Gökmen ve diğerleri, 2014	Buldu, 2014	f
İlgili Birimlerden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öneriler	Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler		✓					✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
	Üniversitelere Yönelik Öneriler				✓								✓						2
	Okullara Yönelik Öneriler							✓							✓				2
	İş birliği (MEB, Üniversiteler, Okullar) Eksikliğine Yönelik Öneriler		✓		✓			✓				✓			✓				5
Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öneriler	Teknolojik Yetersizliklere Yönelik Öneriler									✓	✓		✓	✓	✓		✓		6
	İlgi ve İhtiyaçlara Yönelik Öneriler														✓	✓			2
	Mesleki Yetersizliğe Yönelik Öneriler							✓		✓	✓								3

**Tablo 12** (Devamı)

Konu (Kategori)	Amaç (Kod)	Araştırmalar																	
		Sunay ve diğerleri, 1997	Erkan, 1998	Duman, 1998	Yıldırım, 1998	Aytaç, 2000	Oral, 2000	Seferoğlu, 2001	Aktankerem ve Cömert, 2006	Taşdemir, 2007	Yeşilyurt, 2009	Demirkol, 2010	Karaata, 2010	Avşar, 2011	Bümen ve diğerleri, 2012	Arıbaş ve diğerleri, 2012	Gökmen ve diğerleri, 2014	Buldu, 2014	f
Öğreticilerden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öneriler	Nicelik ve Nitelik Yetersizliğine Yönelik Öneriler		✓									✓	✓	✓					4
	Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Öneriler														✓	✓	✓		3
	Değerlendirmeye Yönelik Öneriler									✓		✓			✓	✓			4
Zaman, Mekân ve Donanımdan Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öneriler	Zaman Yetersizliğine Yönelik Öneriler	✓										✓	✓		✓	✓			5
	Fiziksel İmkanların Yetersizliğine Yönelik Öneriler	✓											✓						2
	Donanım Yetersizliğine Yönelik Öneriler		✓																1

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmalarda üzerine en fazla öneri getirilen kod, Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik öneriler kodu olmuştur ( $f=9$ ). Daha sonra bunu, teknolojik yetersizliklere yönelik öneriler kodu ( $f=6$ ) ve iş birliği eksikliğine yönelik öneriler kodu takip etmiştir ( $f=5$ ). Öğretmenlerin üzerine en az öneri getirdiği kod ise donanım yetersizliğine yönelik öneriler kodu olmuştur ( $f=1$ ). Getirilen öneriler yukarıda belirlenen sorunlarla paralellik göstermektedir. Tablo 12'de araştırmalara dağılımı gösterilen öneriler, araştırmalarda şu şekilde ifade edilmiştir:

İlgili birimlerden kaynaklanan sorunlar kategorisine yönelik öneriler şunlardır:

“Hizmet içi eğitim sisteminin yeterli maddî imkânlarla kavuşturulması için etkili önlemler alınması ve öğretmenlere hizmet öncesi eğitim sağlayan her kuruluşun, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde de görev alması sağlanmalıdır” (Erkan, 1998).

“Öğretmenlerin, hizmet içi eğitim yoluyla kendilerini geliştirmelerini sağlamanın tek yolu, sürekli kendini yenileyen ve geliştiren; bunu yapmadığında meslekle ilişiğinin kesileceğini bilen bir öğretmen istihdam politikasının uygulanmasıdır” (Duman, 1998).

Yıldırım (1998), ilgili birimlerden kaynaklanan sorunların çözümleri için şu öneride bulunmuştur:

Öğretmen yetiştirmenin sahibinin üniversiteler mi, yoksa Milli Eğitim Bakanlığı'mı olması gerektiği konusu yıllarca tartışılmıştır. 1982'deki YÖK yasasından önce Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlar öğretmen yetiştirirken, 1982'den sonra bu sorumluluk tamamıyla üniversitelere bırakıldı. Ancak geçmiş tecrübeler göstermiştir ki, okullar olmadan, Milli Eğitim Bakanlığı'nın katkısı olmadan, üniversitelerin nitelikli öğretmen yetiştirmesi mümkün değildir (Yıldırım, 1998).

Seferoğlu (2001), öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin daha verimli olması için şu önerilerde bulunmuştur:

Öğretmenlere meslekî yayınların sağlanması (ulaştırılması), denetim sisteminde köklü değişikliklerin yapılması, öğretmenlerin ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması, okullarda daha fazla ve sıklıkta meslekî toplantıların yapılması ve öğretmenler arasında bir iletişim sisteminin kurulmasının sağlanması gerekmektedir (Seferoğlu, 2001).

Demirkol (2010), okul-temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinden beklenen yararın daha çok sağlanabilmesi için şu önerileri sıralamıştır:

- ✓ Okullarda hizmet içi eğitim çalışmaları daha ayrıntılı ve bilimsel yollar izlenerek yapılmalıdır.
- ✓ Plan hazırlanırken, uzun bir zaman dilimindeki hizmet içi eğitim etkinliklerini içeren bir tasarı olduğundan, mutlaka hizmet içi eğitim etkinliğinin türü, süresi ve katılacak öğretmen sayısı gibi bilgiler ayrıntılı olarak belirlenmelidir.

- ✓ Öğretmenlerin katılmış oldukları faaliyetler düzenli bir şekilde kayıt altına alınmalıdır. Bu kayıtlar öğretmenlerin hem çalıştığı kurumun hem de kendisinin bilgilenmesini ve eksikliklerinin tespit edilmesi açısından önemlidir.
- ✓ İlköğretim okullarında okul-temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin zenginleştirilerek gerektiği biçimde ve yaygın olarak yapılabilmesi için, okul yöneticileri ile öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığınca bu konuda bilgilendirici ve bilinçlendirici çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca, Milli Eğitim Müdürlükleri, üniversiteler ve okullar var olan iş birliklerini daha da geliştirmelidirler (Demirkol, 2010).

Karaata (2010), İngilizce öğretmenlerine sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili ve verimli olması için şu önerilerde bulunmaktadır:

- ✓ Milli Eğitim Bakanlığının bünyesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sayıca fazla olmasına bağlı olarak tüm öğretmenlere aynı anda eğitim verebilmek mümkün olmayacaktır. Bu nedenle Bakanlığın internet sitesinde sürekli eğitimin sağlanacağı bir bölümün olması ve devamlı yenilenen bilgilerin bu sitede yer almasının sağlanması gerekmektedir.
- ✓ Ülkemizin her yerinde öğretmenlerimizin sürekli internet bulamayacakları da düşünülerek bir hizmet içi eğitim el kitapçığı bastırılıp öğretmenlerimize dağıtılabilir.
- ✓ “Bütün öğretmenlerimize “meb.gov.tr” uzantılı e-posta adresi verilmesi projesinin uygulamaya geçirilmesi durumunda İngilizce öğretmenlerimize derslerde uygulayabilecekleri teknik ve yöntemlerle ilgili ihtiyaçlarına uygun bültenler gönderilebilir.”

Öğretmenler, “yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin işleyişi ve fiziki şartlar bakımından geliştirilmesi ve etkinliğin bitiminde programın içeriğiyle ilgili öğretmenlerin görüşleri alınarak hizmet içi eğitim programlarının sürekli olarak geliştirilmesi gerektiğini” ifade etmektedirler (Avşar, 2011).

Bümen ve diğerleri (2012), öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda ciddi ve köklü bir dönüşüme ihtiyaç olduğunu, bu ihtiyacın Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hissedildiğini ve konuyla ilgili çalışmaların arttığını, bir uyanışın başladığını vurgulamaktadırlar. Önemli adımları dikkatle planlama adına şu önerilerde bulunmaktadır:

- ✓ MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı’nın isminde de değişikliğe gidilmelidir. Daha önce belirtildiği gibi, alanyazında giderek artan bir şekilde, hizmet içi eğitim yerine mesleki gelişim kavramı tercih edilmektedir.
- ✓ Okul ziyaretleri ve okullar arası iş birliği ve sayesinde ücrâ bölgelerde görev yapan öğretmenlere ulaşmak mümkün olabilir.
- ✓ Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılabilmeleri için belli bir miktar ücret alınabilir.
- ✓ Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri için ayrılan ödeneğin artırılmasıyla beraber etkinliklerin planlanmasında merkezi faaliyetlerden daha çok yerel düzeyde faaliyetler uygulanabilir.
- ✓ Mesleki gelişim eğitimlerine katılmaya özendirici uygulamalar (ek ders artışı, derce-kademe ilerlemesi, belli bir miktar hizmet puanı vb.) yapılmalıdır.
- ✓ “Öğretmenlerin mesleki gelişiminde yöneticilerin tutum ve davranışlarının da önemi büyüktür. Okul geliştirme çabalarının başarılı olabilmesi için hem okul hem de yerel yöneticilerin eğitime katılmaları, yöneticilerin gelişimin beğçisi rolünde olmaları gerekir” (Bümen ve diğerleri, 2012).

“Hizmet içi eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilmesi için katılımcıların görüşleri alınmalıdır” (Arıbaş ve diğerleri, 2012).

“Öğretmenlerin büyük çoğunluğu hizmet içi eğitimlerinin planının, programının ve içeriğinin iyi belirlenmesi gerektiğini” belirtmişlerdir (Gökmen ve diğerleri, 2014).

Buldu (2014), öğretmenlerin mesleki eğitimleri üzerine bir sistem önermektedir. Öğretmenlerin mesleki eğitimlerinin daha verimli geçmesi için sunmuş olduğu sistem şunlardan oluşmaktadır:

- ✓ Hazırlanan mesleki gelişim seminerleri öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri yapılacak olan ihtiyaç analizleriyle tespit edilip öğretmenlere bireysel olarak sunulmalıdır.
- ✓ Uygulama sırasında, öğretmen mesleki gelişim ihtiyaç analizi çalışması ve ihtiyaç analizi çalışmasından toplanan verilerin değerlendirilmesi gerçekleştirilmeli, öğretmen eylem araştırmaları izlenmeli ve değerlendirilmeli, öğretmen mesleki gelişim dosyası hazırlama çalışması yapılabilir.
- ✓ Öğretmen mesleki gelişim eğitimi uygulamalarının bir diğer ayağında ise “öğretmen mesleki gelişim öz-değerlendirmesi yer almalıdır”. Öğretmenlerden mesleki gelişim eğitimi uygulamaları sırasında ve sonrasında kendi mesleki gelişimlerini değerlendirmeleri istenmelidir (Buldu, 2014).

Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar kategorisine yönelik öneriler şunlardır:

Oral (2000), öğretmenlerin mesleki eğitimlerde karşılaştıkları sorunların çözümü için şu önerilerde bulunmuştur:

Hizmet öncesinde sınıf öğretmenliği alanında yeterince bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmenler için çeşitli hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir. Böylece öğretmenlerin, öğretme işine başlamadan önce, sınıf öğretmenliği için gerekli olan bilgi ve becerileri kazanmaları sağlanmış olur. Öğretmen, mesleğinin önemine uygun bir biçimde, öğretmenliğe karşı güçlü bir inanç, içten bir bağlılık duygusu geliştirmelidir. Seçtiği mesleğin sürekli bir üyesi olmayı düşünen öğretmenden, her şeyden önce davranışlarını bu mesleğin değerler sistemine uydurması istenilir (Oral, 2000).

Taşdemir (2007), sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleriyle ilgili yetersizliklerinin çözümü için getirdiği öneriler şunlardır:

- ✓ Sınıf öğretmenleri kendilerini geliştirmelerinde bilgisayar teknolojisi ve internetten yararlanma düzeylerini artırmaya dönük olarak; öğretmenlerin kendileri, görev yapılan kurumlar ve MEB tarafından yaygınlaştırma uygulamaları daha kararlı olarak devam ettirilmelidir.
- ✓ Sınıf öğretmenlerinin alan uzmanlığı ve alan öğretimi konusunda ortaya çıkan eğitim ihtiyaçları; mesleki yayınlar, iletişim teknikleri, görev yapılan kurum ve MEB programları ile öğretmenlerin sürekli gelişmelerini sağlayacak yetiştirme-geliştirme fırsatlarına daha fazla önem verilmelidir.
- ✓ Yapılacak olan çok yönlü ve objektif değerlendirmelerle, sistem içerisinde kendisini geliştirmemiş, mesleki açıdan gerekli performansı göstermeyen ve gelişmeye direnç ve kayıtsızlık konusunda ısrarcı olduğu tespit edilen öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilişkileri ciddi olarak gözden geçirilmelidir (Taşdemir, 2007).



“Öğretmenler, öğretim ve bilişim teknolojilerinden daha fazla yararlanmalı ve bu konudaki eksiklerini gidermelidir. Ayrıca öğretmenler, öğrenci ailelerini daha yakından tanımalı ve onlarla iş birliği içerisinde hareket etmelidir” (Yeşilyurt, 2009).

Karaata (2010), öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde karşılaşmış oldukları sorunlarının çözümü ve faaliyetlerin daha verimli uygulanabilmesi için şu önerilerde bulunmuştur:

- ✓ Hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenirken, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki farklı okul türleri de göz önüne alınarak daha farklı hizmet içi eğitim programları uygulanabilir.
- ✓ Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına istekli ve ilgili katılmaları ve katıldıklarında da en üst düzeyde yararlanmalarını sağlama açısından, hizmet içi eğitimin sonucunda ödüllendirmenin olması ve bunun için gerekli mevzuatın çıkartılması, alınan belgelerin il içi ve iller arası atamalarda, Bakanlık merkez teşkilatına yapılacak görevlendirmelerde belirleyici faktörlerden biri olarak mevzuatta yer alması vs. uygulamalardan yararlanılabilir (Karaata, 2010).

“Uygulama gerektirmeyen konularla ilgili hizmet içi eğitim etkinlikleri internet temelli olarak, öğretmenlerin yerleşim yerlerini terk etmeden alması sağlamalıdır” (Avşar, 2011).

“Eş zamanlı ya da eş zamansız uzaktan eğitimle mesleki gelişim olanakları artırılmalı, Mesleki gelişim etkinliklerindeki konuların öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına yönelik olması (ihtiyaç analizi) ve uygulamaların izlenmesi gerekmektedir” (Bümen ve diğerleri, 2012).

“Etkileşimli tahtalara yönelik sunulan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin verimli olması için önce bilgisayar okur-yazarlığının artırılması, bilgisayar okur-yazarlık seviyelerine göre grupların oluşturulması ve grup seviyelerine göre eğitimin verilmesi gerekmektedir” (Gökmen ve diğerleri, 2014).

Öğreticilerden kaynaklanan sorunlar kategorisine yönelik öneriler şunlardır:

“Hizmet içi eğitim sisteminin nitelikli öğretim kadroları ve günün koşullarına uygun eğitim programları ile donatılarak iyi işleyen bir yapıya kavuşturulması için etkili önlemler alınması gerekmektedir” (Erkan, 1998).

Demirkol (2010), okul temelli mesleki gelişimde öğreticilerden kaynaklanan sorunların çözümü için şu öneride bulunmuştur:

Okul-temelli hizmet içi eğitim programlarının uygulanması sonunda öğretmenlerin başarıları değerlendirilmeli ve öğretmenlere başarı ya da katılım belgesi verilmelidir. Bu, onların hizmet içi eğitim etkinliklerine karşı güdülenmeleri ve bu tür etkinliklere daha olumlu bakmalarında önemli bir etki oluşturabilir (Demirkol, 2010).

“Hizmet içi eğitim programlarında görev alan eğitim-öğretim görevlileri, öğrenme konusuna olan hâkimiyetleri ve eğitsel donanımı etkin kullanabilme yeterliklerine göre titizlikle seçilmelidir” (Avşar, 2011).

Bümen ve diğerleri (2012), öğretmenlere sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili ve verimli olması için öğreticiler kategorisinde sunmuş olduğu öneriler şu şekildedir:

Katılımcıların öğrenme ilkelerini ve özelliklerini dikkate almayan bir öğretim tasarlanmamalı, öğretmenlerin psikolojik durumları programlara ve etkinliklere yansıtılmalıdır. Ayrıca eğitici seçiminde öğretim becerisi, alan uzmanlığı ya da hâkimiyeti, isteklilik gibi ölçütler uygulanmalı; etkililiği sorgulanan eğitimcilere tekrar görev verilmemelidir. Bunlarla birlikte mesleki gelişim eğitimleri etkin olarak değerlendirilmelidir (Bümen ve diğerleri, 2012).

Arıbaş ve diğerleri (2012), öğretmenlere uygulanan mesleki gelişim faaliyetlerinin verimli olması ve ihtiyaçları karşılama noktasında şu önerilerde bulunmuşlardır:

- ✓ Öğretmenler için hazırlanan hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde edindikleri bilgi ve becerilerden ziyade yeni bilgi ve becerilerin uygulamalı gösteriminin yapılması önemlidir.
- ✓ Hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğretmenlerin ortak problemleri, beklenti ve ihtiyaçları dikkate alınmalı ve eğitim planları bu problemlerin çözümüne, beklenti ve ihtiyaçların karşılanmasına yönelik yapılmalıdır.
- ✓ Yapılan hizmet içi eğitim etkinliklerinden sonra genel bir değerlendirme yapılmalı ve değerlendirmeler göz önünde bulundurularak etkinliklerin öğretmenlere neleri kazandırıp neleri kazandıramadığına dönük raporlar hazırlanmalıdır (Arıbaş ve diğerleri, 2012).

“Hizmet içi eğitimlerin branşlara göre ayrılıp branş bazında verilmesi, birkaç kere tekrarlanması, bol uygulama yaptırılması, hizmet içi eğitimlerde birebir uygulama yaptırılarak eğitim verilmesi gerektiğini” belirtmişlerdir (Gökmen ve diğerleri, 2014).

Zaman, mekân ve donanımdan kaynaklanan sorunlar kategorisine yönelik öneriler ise şunlardır:

“Programların süresi hizmet içi eğitim programlarının amaçlarına ulaşacak biçimde oluşturulmalıdır. Hizmet içi eğitim yapılan kurumların destek hizmetleri verme, tesis koşulları ve yönetim açısından bir değerlendirilmesi yapılmalıdır” (Sunay ve diğerleri, 1997).

“Hizmet içi eğitimde yeni teknolojilerden yararlanmaya özen gösterilmeli ve kitle iletişim araçlarının etkin bir biçimde kullanımı sağlanarak bunlar yayımlarla desteklenmelidir” (Erkan, 1998).

Demirkol (2010), öğretmenlere uygulanan mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili olması için şu önerileri ileri sürmektedir:

İlköğretim okullarında öğretmenlerin eğitim işlerinde daha etkili ve verimli olabilmeleri için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin yoğunluğu artırılmalı, sürekliliği sağlanmalı ve yapılma zamanı öğretim yılı başı ve sonu ile sınırlı tutulmayıp tüm yıla yayılmalıdır (Demirkol, 2010).

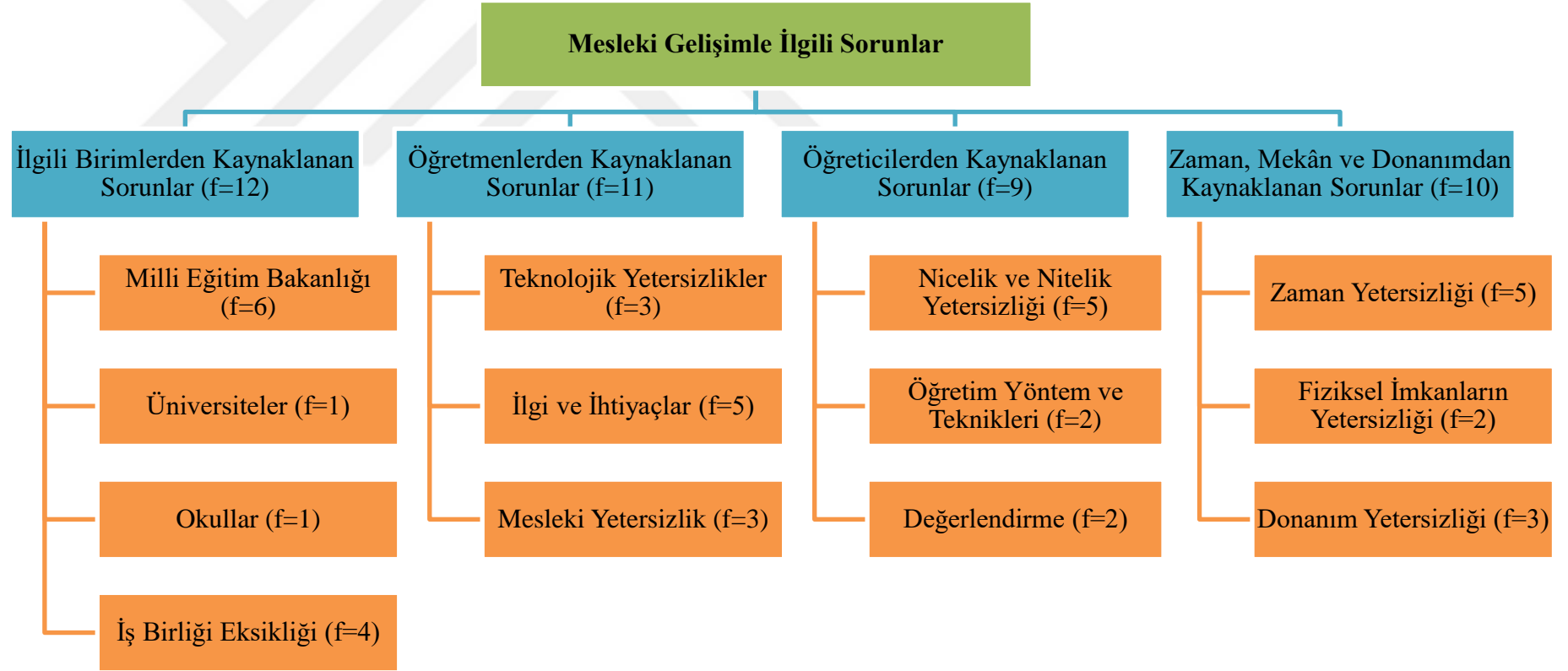
Avşar (2011), mesleki gelişim faaliyetlerinin zaman ve mekân yönünden verimli bir şekilde hazırlanması için şu önerilerde bulunmaktadır:

Amirlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaları konusunda öğretmenleri teşvik etmeleri için, hizmet içi eğitim etkinlikleri, dersleri aksatmayacak şekilde düzenlenmelidir. Hizmet içi eğitim ortamları yetişkinlerin görme, işitme, rahat oturma ve iklim değişikliğine olan hassasiyetleri dikkate alınarak düzenlenmelidir (Avşar, 2011).

“Hizmet içi eğitim faaliyetleri eğitim-öğretimin olmadığı sömestre tatilinde veya yaz aylarında süreleri en verimli olacak şekilde düzenlenmelidir” (Arıbaş ve diğerleri, 2012).

“Hizmet içi eğitimlerin verilme zamanın iyi tespit edilerek belirlenmesi, sürenin daha uzun olması gerekmektedir” (Gökmen ve diğerleri, 2014).

Mesleki gelişimle ilgili sorunlar temasının genel görünümü Şekil 2’de sunulmuştur.



**Şekil 2:** Mesleki Gelişimle İlgili Sorunlar Temasının Genel Görünümü

### **4.1.3. Ekonomik Sorunlarla İlgili Bulgular**

#### **4.1.3.1. Ekonomik Sorunlar**

Milli Eğitim dergisinde, 1990-2016 yılları arasında yayınlanan makalelerde, öğretmenlerin ekonomik sorunları, ekonomik sorunlar kategorisi altında incelenmiştir. İncelenen dönem aralığında (1990-2016), öğretmenlerin ekonomik sorunlarıyla ilgili sorunlar kategorisinde, “eğitime ayrılan ödenek yetersizliği”, “öğretmenlerin çalışma süreleri”, “öğretmen ücretleri”, “yolluk ve ek ders ücretleri” kodları incelenmiştir. Ekonomik sorunlar kategorisinde kodların araştırmalara dağılımı Tablo 13’ te verilmiştir.



**Tablo 13:** Ekonomik Sorunlar Kategorisinde Kodların Araştırmalara Dağılımı

Konu (Kategori)	Amaç (Kod)	Araştırmalar						f
		Sunay ve diğerleri, 1997	Aytaç, 2000	Seferoğlu, 2001	Güven, 2003	Daştan, 2008	Bümen ve diğerleri, 2012	
Ekonomik Sorunlar	Eğitime Ayrılan Ödenek Yetersizliği					✓	✓	2
	Öğretmenlerin Çalışma Süreleri					✓		1
	Öğretmen Ücretleri			✓	✓	✓		3
	Yolluk ve Ek Ders Ücretleri	✓	✓					2

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin ekonomik sorunlar kategorisinde en fazla vurguladığı kod “öğretmen ücretleri” kodudur ( $f=3$ ). Bu kodu, “eğitime ayrılan ödenek yetersizliği”, “yolluk ve ek ders ücretleri” kodları ( $f=2$ ) takip etmektedir. En az üzerinde durulan kod ise; öğretmenlerin çalışma süreleri kodudur. Öğretmenlerin ekonomik sorunları, incelenen araştırmalarda şu şekilde ifade edilmektedir:

“Harcırah ve ders ücretlerinin günün şartlarına uygun olmayışı, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan personelin istek ve motivasyonunu engellemektedir” (Sunay ve diğerleri, 1997).

Aytaç (2000), hizmet içi eğitim faaliyetlerinde ilgili birimlerden kaynaklanan sorunları şu şekilde ifade etmektedir: “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevli öğreticilere ödenen ek ders ücretlerinin ve kursiyerlere ödenen yollukların düşüklüğü bu faaliyetlere olan ilgi ve katılımı düşürmektedir.”

Seferoğlu (2001), öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunlarını şu şekilde ifade etmiştir: “Araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerini geliştirme işine yoğunlaşmada ekonomik zorlukların büyük bir engel olarak karşısına çıktığını belirtmektedir.”

Güven (2003), öğretmenlerin ekonomik sorunlarının tarihsel analizini yaptığı araştırmasında öğretmenlerin ekonomik sorunları üzerine şu ifadeleri dile getirmektedir:

- ✓ Ülkemizde geçmişten günümüze öğretmenlerin ekonomik sorunları üzerinde çalışmalar yapılmasına rağmen istenilen şekilde çözülebilmemiş değildir. Öğretmenlerin ekonomik sorunlarının çözülebilmesi için öğretmen maaşları çağın koşulları ve diğer kamu görevlileri de göz önünde bulundurularak artırılmalıdır (Güven, 2003).

Daştan (2008), Türkiye’deki öğretmen ücretlerinin ve çalışma sürelerinin mevcut durumunu ortaya koyduğu araştırmasında, öğretmenlerin ekonomik sorunları üzerine şu tespitlerde bulunmuştur:

- ✓ Türkiye’de öğretmen ücretlerinin tarihi gelişimi incelendiğinde ücretler, geçmişten beri istenen düzeye getirilememiştir. Öğretmenlerin almış oldukları ücret reel olarak sürekli düşüş göstermiştir ve hâlâ da düşmeye devam etmektedir.
- ✓ Bir OECD ülkesi olan Türkiye’de öğretmen ücretleri diğer OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında; eğitime ayrılan kaynaklar, öğretmenlerin çalışma süreleri, yıllık olarak aldıkları ücretler ve öteki kamu çalışanlarının aldıkları ücretleri ile karşılaştırma bakımından oldukça düşük düzeyde olduğu görülmüştür.
- ✓ Çalışmada ortaya çıkan bir başka sonuçta, Türkiye’deki öğretmenlerin çalışma sürelerinin OECD ülkelerindeki öğretmenlerin çalışma sürelerinden daha az olmasıdır. Türkiye’de çalışan öğretmenler ilköğretimde yılda ortalama 639 saat, orta öğretimde çalışan öğretmenler ise ortalama 567 saat çalışmaktadırlar. Bu çalışma süreleri OECD ortalamasının oldukça altındadır. ABD’de bir ilköğretim okulu öğretmeni yıllık ortalama 1127 saat, orta öğretim öğretmeni ise 1121 saat çalışmaktadır (Daştan, 2008).

Öğretmenler, ekonomik sorun olarak, “eğitim etkinliklerine ayrılan ödeneklerin yetersiz olmasını” ifade etmişlerdir (Bümen ve diğerleri, 2012).

#### **4.1.3.2. Ekonomik Sorunlarla İlgili Öneriler**

Milli Eğitim dergisinde, 1990-2016 yılları arasında yayınlanan makalelerde, öğretmenlerin ekonomik alanda karşılaşmış oldukları sorunlar, ekonomik sorunlar kategorisinde incelenmiştir. Aynı makalelerde öğretmenlerin ekonomik sorunlarıyla ilgili karşılaştıkları sorunlar üzerine önerilerde bulunulmuştur. Araştırmalarda sunulan öneriler araştırmacılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

Güven (2003), öğretmenlerin ekonomik sorunlarının tarihsel analizini yaptığı araştırmasında öğretmenlerin ekonomik sorunları üzerine şu önerileri dile getirmektedir:

Son yıllarda, öğretmenlik mesleğini çekici kılmak için bazı çalışmalar yapılmaktadır, burslu öğretmen adayları yetiştirilmesi, öğretmenlerin ek ders ücretlerinin artırılması, yardımlaşma kuruluşlarının düzenlenmesi, maaşlarda genel ortalamadan daha fazla artış sağlanması, eğitim öğretime hazırlık için bir kereye mahsus tazminat verilmesi, özellikle kalkınmakta olan bölgelerde çalışanlara kolaylık sağlanması gibi konular ele alınmaktadır (Güven, 2003).

Daştan (2008), Türkiye’deki öğretmen ücretlerinin ve çalışma sürelerinin mevcut durumunu ortaya koyduğu araştırmasında, öğretmenlerin ekonomik sorunları üzerine şu önerilerde bulunmuştur:

Türkiye’de öğretmen ücretlerinin düşük olmasına karşılık, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına talebin yüksek olması da dikkat çekicidir. Bu aslında Yüksek Öğretim Kurumu, Milli Eğitim Bakanlığı ve Hükümetleri ilgilendiren ortak bir sorun alanıdır. Bu anlamda Türkiye’deki öğretmen istihdam politikasının da irdelenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte düşük öğretmen ücretlerine rağmen, öğretmen istihdam politikası ve ülkenin sosyo-ekonomik koşulları gereği Milli Eğitim Bakanlığı’na öğretmen olmak için başvuran ve atama bekleyen oldukça fazla sayıda öğretmen adayı mevcuttur. Bu durum da sebep ve sonuçları ile başka araştırmalara konu edilebilir (Daştan, 2008).



## 4.2. Tartışma

Bu çalışmada, 1990-2016 yılları arasında Milli Eğitim dergisinde öğretmen sorunlarıyla ilgili yayınlanan makaleler incelenmiştir. İnceleme yapılırken araştırmaların kimliği çıkarılmış olup, kimliği hakkında tanımlayıcı bilgi, yayınlandığı yıl, yayın türü, tema, kategori, kod (amaç), araştırma deseni, yöntem, veri toplama araçları şeklinde yapılmış ve toplam 9 araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada öğretmen sorunları 3 tema altında incelenmiş ve her bir temaya ilişkin bulgular tespit edilmiştir. Çalışmada, her bir temaya yönelik bulgular aşağıda tartışılmıştır.

### 4.2.1. Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Tartışma

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorunları; öğrenme-öğretme sürecinden kaynaklanan sorunlar teması altında dört kategoride toplam 16 kodda incelenmiştir. Bu dört kategori, öğretmen, öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunlar, metottan kaynaklanan sorunlar, öğretim programından kaynaklanan sorunlar ve istenmeyen davranışlardan kaynaklanan sorunlardır. Bu bölümde, bu dört kategori ve kategorileri oluşturan kodlarla ilgili bulgular tartışılmıştır.

Öğretmenler yeni ders programlarının içeriğini ve uygulamasını yeterince tanımadan, kendilerini bir anda programı uygulayan kişiler olarak bulduklarını sorun olarak belirtmektedirler. Literatür incelendiğinde, bu bulguya benzer bulgular bulunmaktadır. Kapucu (2010), Balta ve Eryılmaz (2010), Eke (2010) ve Yolbaşı'nın (2010) çalışmalarında, öğretmenlerin hazırlanan yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını tespit etmişlerdir. Bu durum ülke genelinde görev yapan çoğu öğretmenin, program değişimine uyum sağlamaları için onların mesleki gelişimlerini destekleyen hizmet içi eğitim çalışmalarına yeterince zaman ayrılmadığını düşündürmektedir. Oysa program geliştirme reformu ile öğretmen eğitimi çalışmaları paralel bir şekilde yürütülmeli ve birbirini desteklemelidir (Huang, 2004).

Programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin uygulamaya yönelik bilgi ve becerileri, programların başarılı bir şekilde hayata geçirilebilmesi açısından son derece önemlidir (Ayas ve diğerleri 1993). Öğretmenlerin belirttiklerine göre programların tanıtımına yönelik yapılacak hizmet içi eğitimlerin programı hazırlayanlar tarafından gerçekleştirilmesi ve öğretmenlerin programın uygulanmasına yönelik eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir.

Öğretmenler yeni programların uygulanmasıyla ilgili olarak, veli desteğinin ve onlarla iş birliğinin önemli olduğunu, ancak bu desteği her zaman velilerin göstermediklerini belirtmektedirler. Öğretmen-veli ilişkileri konusunda yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin %51,11'inin, eğitim-öğretim sürecinde velilerden iş birliği beklemedikleri ortaya konmuştur (Güven, 2001). Yeni program, öğretmenin okulda öğrencilere rehber olması kadar, ailelerin de çocuklarına okulla ilgili ödevleri konusunda evde destek olmalarını ve öğretmen-veli iş birliğini gerektirmektedir. Çünkü öğrenci okulda öğretmeniyle geçirdiği vakitten fazlasını evde ailesiyle birlikte geçirmektedir. Yapılan araştırmalar, ailenin okul başarısına gösterdiği ilginin yetersizliği ile çocuğun okul başarısı sorunları arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu göstermiştir (Yavuzer, 2001: 192).

Öğretmen öğrenme-öğretme ortamını, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına, sınıf ortamına, kendi yeterliklerine vb. kriterlere göre düzenlemelidir. Ancak kendisini sürekli geliştiren ve yenileyen öğretmenler bunu başarabilirler. Şüphesiz ki öğrenme-öğretme sürecinde, her öğretmen kendine has bir yol çizebilir ve öğrenme-öğretme sürecini bu doğrultuda şekillendirebilir. Bu ancak öğretmenin tecrübesine, sınıf ortamına ve öğrencilerin bireysel farklarına paralel bir şekilde ortaya çıkar. Öğretmenin bu yöntemi etkili ve verimli bir şekilde uygulayabilmesi için eğitim teknolojisindeki yeni gelişmeler ve yönelimleri ciddi bir şekilde takip etmesi gerekmektedir (Toksoy, 2005). Bu yüzden tüm öğretmenlerimizin eğitimdeki yeni gelişmeleri takip etmesi ve sürekli kendini çağın koşullarına göre yenilemesi gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda oluşturulan yeni programlarla birlikte öğretim, öğretmen merkezli olmaktan çıkıp öğrenci merkezli bir hâl almaya başlamıştır. Günümüzde öğretimde bireysel farklar, fertlerin ilgi ve ihtiyaçları ve yaşama yakınlık önemli rol oynamakta ve öğretim buna göre şekillendirilmektedir (Topkaya ve Çelik, 2009). Öğretilecek konular birbirinden bağımsız, kopuk ve birer bilgi kırıntısı şeklinde olmaktan çok bütünleştirici, hayat ve canlılık kazandırıcı bir görüş açısından verilmeli, öğrenenlerin hayatında yer edecek şekilde öğretilmelidir. Böyle bir durumda, öğrenciler otomatik olarak değil de öğrenmenin zevkini ruhlarında duyarak, anlayarak öğrenirler (Tozlu, 2014a).

Öğrenme-öğretme sürecinde, sorular, öğrencilerin üst düzeyde düşünebilmeleri için önemli bir araçtır. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde üst düzey düşünmeyi sağlayan sorulardan yararlanılması gerekmektedir. Korkmaz (2006)'a göre, öğretimde nitelikli sorulardan yararlanıldığında, öğrenciler hem düşünmeyi ve sorgulamayı öğrenmekte hem de anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Bunun için de özellikle, ezber bilgi gerektiren kalıplaşmış sorulardan olabildiğince uzak durulmaya çalışılmalıdır. Özellikle ders kitaplarında yer alan soruların kullanılmasının, öğrencileri ve öğretmenleri hazırcılığa ve ezberciliğe yönelttiği; üzerinde düşünmeksizin ders kitaplarından hazır cevapları almaya ve ezberlemeye sevk ettiği belirtilmektedir.

Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili incelediğimiz makalelerin hemen hemen hepsinde ders saati süresinin yetersizliğinden bahsedilmektedir. Oluşturulan programlarda ders saati sürelerinin artırılması ya da programlardaki içeriklerin sadeleştirilmesi gerekmektedir. Bu bulgu Alkan (2011), Bozyiğit (2007) ve Kütükçü (2010)' nün fen ve teknoloji öğretmenleriyle, Yıldırım (2005)'in Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleriyle yaptığı çalışma ve Güneş (2010)'in matematik öğretmenleriyle yaptığı çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklerin uygulanması için ders saati sürelerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Okulların fiziki altyapıları ve donanım yetersizlikleri vurgulanan sorunlardandır. Ülkemizde her geçen gün fiziki şartlar ve donanım hususunda yeni uygulamalar geliştirilmektedir. Sınıf mevcutlarının azaltılması, akıllı tahtalar, tablet uygulamaları, bilgisayar sınıflarının oluşturulması gibi uygulamalar bu tür uygulamalardandır. Ancak bu eksiklikler gerekli şekilde tamamlanamamıştır. Gedikoğlu (2005), ilköğretimde, eğitimin her kademesinde olduğu gibi, finansman yetersizliklerinin yanı sıra, bina ve tesis eksiklikleri ve çok ciddi araç-gereç, laboratuvar donanımı, bilgisayar ve kütüphane yetersizlikleri olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenler derslerde kullanmak istedikleri araç gereçleri okulun ve çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre temin etmede güçlük yaşadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler derslerde kullanmak istedikleri birçok araç gerece ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler fakat bunların çoğuna sahip olmadıklarından şikayetçi olmaktadır (Korkmaz, 2005). Öğretmenler, etkinliklerin uygulanmasında engel olarak sınıf mevcutlarının fazla olmasını, fiziki şartların ve teknik donanımın yetersiz olduğu gibi etkenleri ifade ettikleri görülmektedir. Alkan (2011) ve Bozyiğit (2007)'in fen ve teknoloji

öğretmenleri, Bektaş (2009)'ın Türkçe öğretmenleri ve Açıl (2011)'in sınıf öğretmenleri ve matematik öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarda da sınıf mevcutlarının fazla olmasının ve okul mevcut şartlarının etkinliklerin uygulanmasında engel teşkil ettiği ifade edilmiştir.

İncelenen araştırmalarda, öğretmenler, oluşturulan programların amaç ve içerik açısından yetersiz olduğunu, çağın koşullarını taşımadığını, fertlerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz ardı edildiğini vs. sorunları belirtmişlerdir. Tozlu, öğretim programlarında içeriğin nasıl olması gerektiğine farklı bir perspektiften bakmıştır: Günümüz eğitim sisteminde, insanın duygusal hayatı ve kalbi hayli ihmal edilmiş, bunun yerine sadece zihin yapısı üzerinde durulmuştur. Hâlbuki insan sadece zekâdan ibaret değildir. Onun hayatında ve yapısında duyguları, yani kalp dünyası, en az zihin hayatı kadar önemlidir (Tozlu, 2014a). Tek kanatlı kuş uçmaz misali insanın zihin hayatı kadar kalbi dünyasına da dokunmamız gerekmektedir. Tozlu, programlarda yer alan amaçların nasıl olması gerektiğiyle ilgili de şunları dile getirmektedir: Herhangi bir ülkenin gerçekleri, kültür ve tarihi, hâlihazır durumu ve mevcut gelişmeler gibi belli başlı hususlar, eğitimin amaçlarını belirlemede önemli faktörler olarak görülmektedir (Tozlu, 2014a)

Öğretmenler, yeni programlarla birlikte ilk kez kullandıkları öğretmen kılavuz kitaplarının kendileri için çok yararlı olduğunu ve iş yüklerini hafiflettiğini belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı ve özel yayın evleri tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları incelendiğinde, kitaplarda her ders saati için öğretmenin sınıfta yapacağı etkinlikler ders planı çerçevesinde ayrıntılı olarak verilmiştir (Göçer ve Aktürk, 2015). Kılavuz kitapların öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlerin işini kolaylaştırdığı inkâr edilemez bir gerçektir. Ancak öğretmenlerin sadece kılavuz kitapla yetinip herhangi bir yardımcı kaynak kullanmamaları kendilerinin körelmesine ve öğrenme ortamındaki veriminin düşmesine sebep olur. Öğretmenleri tembelleğe alıştıtırır.

İncelenen araştırmalarda öğretmenler, ders kitabındaki kavramların öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmekle birlikte ders kitaplarında gereksiz bilgi ve ayrıntılara fazlaca yer verildiği de ifa edilmektedir. Çakır (2006) ilköğretim dördüncü sınıf matematik dersinde kullanılan ders kitaplarıyla ilgili yaptığı çalışmada, ders kitaplarında kullanılan örneklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu ifade etmiştir. Özsoy (2007) ilköğretim fen ve teknoloji ders kitabıyla ilgili yapmış olduğu çalışmada, ders kitaplarının öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Ayvacı ve Er Nas (2009) fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitaplarının olumlu ve olumsuz yanlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmalarında; öğretmen kılavuz kitaplarında etkinlikler için ayrılan sürenin yetersiz olduğu, kılavuz kitapta belirtilen araç-gereçlere ulaşamadığı, öğretmenlerin kılavuz kitapları tam olarak uygulayamadıkları gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Ders kitaplarıyla ilgili yapılacak düzenleme çalışmalarında öğretmenlerin belirtmiş oldukları bu düşünceler dikkate alınmalıdır.

Tüm öğretmenlerin kitabın gerektirdiği yöntem ve teknikleri eksiksiz bilip uygulayabildiği kabul edilip, öğretmenlerin yöntem ve teknikleri kullanmadaki eksiklikleri göz ardı edilmiştir. Öğretmenler tüm bu yöntem ve teknikleri kullanabilse de öğrenci seviyesi ve sınıf mevcutlarındaki farklılıklardan dolayı uygulanabilirlikte yine sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sonuçla ilgili literatürde benzer bulgulara rastlanmıştır (Gömleksiz, 2005; Gömleksiz, 2007; Güven, 2008; Şahin, 2008).

İncelenen araştırmalarda öğretmenler, yenilenen programlarda ölçme ve değerlendirme yönünden sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yeni programlarda ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin fazla olduğu ve bu yöntemleri uygulama konusunda öğretmenlerin yetersiz olduğu üzerinde durulmuştur. Benzer bulgulara, Çelikkaya ve diğerleri (2010), Yapıcı ve Demirdelen (2007), Arslan ve Özpinar (2009)'ın yapmış oldukları araştırmalarda da rastlanmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerin istekleri doğrultusunda sınavlara yönelik çalışmalar yaptığı, bu nedenle programlarda mevcut olan kazanımları dikkate almadan öğrenme-öğretme sürecini devam ettirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler yapılan sınavlarda hangi türden soruların sorulacağını bilemediklerinden, programlara bağlı kalmakta sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sözbilir ve diğerleri (2010)'nin fizik programı üzerine yapmış oldukları çalışmada, program ile var olan sınav sisteminin uyuşmadığı ve sınav sisteminin ezberci bir sistemi içerdiği ifade edilmiştir. Oysaki yenilenen programlar dikkate alındığında, öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecek çoklu ölçme ve değerlendirme fırsatlarının sunulması gerektiği görülecektir.

Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde istenmeyen davranışlardan kaynaklanan sorunların, okullardan, öğretmenlerden, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar ve diğer sorunlar olarak ortaya çıktığını düşünmekte ve bu konularda sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedirler. Ataman (2005), istenmeyen davranışların kaynağı olarak hem

öğretmenleri hem de okulu sorumlu görmektedir. Memişoğlu (2005), istenmeyen davranışların oluşmasında öğretmenin mesleki ve kişilik özelliklerinin etkili olduğunu; Şentürk (2010) ise istenmeyen davranışların oluşmasında ailenin ve diğer etkenlerin (sınıf ortamı, sınıf mevcudu, ısı, ışık, ses, gürültü vs.) etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmalar, tespit ettiğimiz bulguları destekler niteliktedir.

İncelenen araştırmalarda, istenmeyen davranışlara yönelik öğretmenlerin çoğunluğunun olumsuz tutum içinde oldukları görülmektedir. Olumsuz tutum açısından bu tespit oldukça önemli görülmektedir. Çünkü olumsuz tutum, olumsuz davranışlara yönelmeye sebep olabileceğinden (Kağıtçıbaşı, 2015), öğretmenlerin olumsuz tutuma sahip olması öğrenme-öğretme açısından uygun olmayan davranışlar sergilemelerine neden olacaktır (Gözütok, 1993). Söz gelimi azarlama, küçük düşürme daha da önemlisi fiziksel cezalar verme gibi olumsuz öğretmen davranışlarının (Gözütok, 1993; Gözütok ve diğerleri, 2006; Alkan, 2007; Başçı, 2007) nedenleri, olumsuz tutuma sahip olmalarıyla açıklanabilir.

İncelediğimiz dönemdeki (1990-2016) araştırmaların çoğunluğu, programların uygulanmaya başlanmasından bir ya da iki yıl sonra yapılmıştır. Çalışmaların yapıldığı sırada yeni oluşturulan programların henüz daha birinci ya da ikinci senesinde olması, çalışma sonuçlarında göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir. Çünkü programın ilk yıllarında programın uygulanmasında ve değerlendirilmesinde aksaklıkların yaşanması normal olarak kabul edilmektedir. Ancak şu da var ki, araştırmaların kronolojik olarak irdelenmesi, programlarda meydana gelen benzer sorunların devam edip etmediğini kolay bir şekilde takip etmemizi sağlamaktadır.

#### **4.2.2. Mesleki Gelişimle İlgili Tartışma**

Öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili sorunları; mesleki gelişimle ilgili sorunlar teması altında dört kategoride toplam 13 kodda incelenmiştir. Bu dört kategori, ilgili birimlerden kaynaklanan sorunlar, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, öğreticilerden kaynaklanan sorunlar ve zaman, mekân ve donanımdan kaynaklanan sorunlardır. Bu bölümde, bu dört kategori ve kategorileri oluşturan kodlarla ilgili bulgular tartışılmıştır.

Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları sunulmaktadır. Her ne kadar istenilen seviyede olmasa da daha önceki yıllara nazaran daha sık sunulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik yapılan faaliyetler bazı yönlerden yetersiz kalmaktadır.

Milli Eğitim bakanlığı tarafından her yıl binlerce öğretmene hizmet içi eğitim sunulmaktadır. Ancak sunulan bu eğitimlerin yeterli olduğunu söylemek oldukça zordur. Bu zorlukta, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesindeki eksiklerin payı vardır (Duman, 1998; Avşar, 2011; Bümen ve diğerleri, 2012; Arıbaş ve diğerleri, 2012).

Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları, çağın gerektirdiği koşullar, değişen ve gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri, bireysel ve bölgesel farklılıklar dikkate alınmadan hazırlanan eğitim faaliyetlerinde istenilen hedef gerçekleştirilemez. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik, belli bir periyodu olmayan mesleki gelişim seminerleri düzenlenmektedir. Ancak, bu seminerler, öğretmenlerin ihtiyaçları ve farklılıkları dikkate alınmadan düzenlenmektedir (Gökdere ve Çepni, 2004).

Ayrıca, mesleki gelişim seminerlerinin bölgesel ve yerel farklılıkları dikkate almadığı, farklı bölgelerden, farklı okullardan gelen öğretmenlerinin hepsinin bu programlardan yeterince yararlanmadığı vurgulanmaktadır (Kaya ve diğerleri, 2004). Büyükcan (2008) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin, seminerlerin yeterince iyi planlanmadığını ve kullanılan materyallerin eksik olduğunu belirtmeleri, seminerlerin çok etkili olmadığını düşündüklerini göstermektedir.

Mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması ve karar verme sürecinde öğretmenlerin bulunmayışı faaliyetlerin başarısız olmasına sebep olmaktadır (Seferoğlu, 2001; Avşar, 2011; Bümen ve diğerleri, 2012). Mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanmasında, merkeziyetçi yaklaşımdan daha çok yerel düzeyde etkinlikleri dikkate alan yeni bir sistematik yol oluşturulmalıdır (Demirkol, 2010; Özoğlu, 2010). Ayrıca mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı ve faaliyetlerin verimliliğini artırmak için öğretmenlerin mesleki gelişimine ayrılan bütçenin artırılması sağlanmalıdır (Özoğlu, 2010).

Hazırlanan eğitim faaliyetlerinin süre ve konu yönünden kısıtlı olması mesleki gelişim faaliyetlerinin istenilen başarıya ulaşmasını engellemektedir. Sarıgöz (2011)'ün, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinin değerlendirilmesine yönelik yaptığı araştırmasında, öğretmenler, verilen derslerin ders saatlerinin az ve yetersiz olduğunu ve zaman bakımından kısa sürede çok fazla bilgi verilmeye çalışıldığını belirtmektedirler.

Mesleki gelişim faaliyetlerinin değerlendirilmesi hususunda ülkemizin durumu son derece düşündürücüdür. Mesleki gelişim uygulamaları etkin olarak değerlendirilmeli,

öğretmen ve kurum durumdan haberdar edilmelidir. Uşun (2008), Gönen ve Kocakaya (2006) mesleki gelişim uygulamalarının etkin olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Uygulamaların değerlendirilmesi sonucunda öğretmene geri bildirim sağlanmalıdır. Bu geribildirim sayesinde öğretmen eksik yanlarını bilir ve kendisini o doğrultuda şekillendirmeye çalışır. Ayrıca bu uygulamalar sonucunda öğretmenlerin programla ilgili görüşleri alınmalıdır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda programın eksik yönlerinin tespit edilmesi ve giderilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, bu kalitenin artırılması ve verimliliğin sürdürülmesi de öğretmenlerin doğru, güvenilir ve etkin bir şekilde takip edilmesi ve değerlendirilmesine bağlıdır. Mesleki gelişim faaliyetlerinde etkin değerlendirme yapılmaması bu faaliyetlerde karşılaşılan en önemli sorunlardandır (Bayram, 2010; Pehlivan, 1997).

Yapılan mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmen ve faaliyetleri sunan görevlilerin yolluk ve ek ders ücretlerinin günün şartlarına uygun olmayışı ve düşük olması bu faaliyetlere olan ilgi ve katılımı düşürmektedir (Sunay ve diğerleri, 1997; Aytaç, 2000; Seferoğlu, 2001; Bümen ve diğerleri, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimi için ayrılan bütçe yetersiz gelmektedir. Bu işi yaygınlaştırmak ve daha etkili hale getirmek için öğretmenlerin mesleki gelişimine ayrılan bütçe artırılmalıdır. Faaliyetlere katılan öğretmen ve faaliyetleri sunan görevlilerin yolluk ve ek ders ücretleri günün koşullarına göre öğretmen ve öğrencileri tatmin edecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde paydaşlar arasında bir iş birliğinin olmaması sunulan eğitimlerin başarısız olmasının diğer bir nedenidir (Yıldırım,1998; Aytaç, 2000; Seferoğlu, 2001; Bümen ve diğerleri, 2012). Ülkemizde öğretmen yetiştirme işinin kime ait olduğuyla ilgili yıllarca tartışmalar yaşanmıştır. 1982 YÖK yasasından önce bu iş tamamıyla Milli Eğitim'e aitti ancak bu tarihten sonra bu iş tamamen üniversitelere devredildi. Nitelikli öğretmen yetiştirmek için bu iş ne sadece Milli Eğitime ne de sadece üniversitelere bırakılmalıdır. Nitelikli öğretmen yetiştirmek için üniversiteler, Milli Eğitim ve okulların bir program etrafında beraber çalışmaları gerekmektedir (Özer, 2004; Bayrakçı, 2009).

Toplumsal iyileşme ve gelişme sağlanabilmesinde okullar önemli bir yer tutar. Okullarda verilen eğitimin niteliği ise öğretmen niteliklerinin iyileştirilmesi ile doğru orantılıdır. Nitelikli öğretmenler olmadan okulların başarısının yükseltilmesi, öğrencilerin



kişisel gelişimi ve başarısının artırılması mümkün değildir. Bu yüzden öğretmen yetiştiren kurumlara çok fazla sorumluluk düşmektedir (ÖYGM, 2017: 10).

Yapılan değişikliklerde (müfredatta değişiklikler yapma, müfredatı yenileme, teknoloji desteği sunma vs.) genelde göz ardı edilen husus, eğitim öğretim sistemini geliştirmek için yapılan her türden değişikliğin dayanak ve çıkış noktasının öğretmen olması gerektiğidir. Öğrenme-öğretme sürecinin en temel uygulayıcısının öğretmen olduğunu göz önüne aldığımızda her türlü değişiklikte mutlaka öğretmeni dikkate almalıyız (Buldu, 2014). Özellikle eğitim teknolojilerinin süratle geliştiği, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların giderek arttığı günümüzde, öğretmenlerin sistem içerisindeki yeri daha da önem kazanmaktadır.

Çağımızda, bilgi ve teknolojideki hızlı ve sürekli değişim, öğretmen yetiştirmede, hizmet öncesi eğitim kadar, hizmet içi eğitimi de gerekli kılmıştır. Geleceğin donanımlı bireylerini eğitmeleri beklenen öğretmenlerin, eğitim teknolojilerindeki gelişimin bir yansıması olarak değişen sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için sağlanması gereken hizmet öncesi eğitim yetersiz kaldığından, öğretmenlerin hizmet içi eğitimle de sürekli eğitilmeleri gerekmektedir (Saban, 2000; Azar ve Karaali, 2004; Gültekin ve Çubukçu, 2008).

Kamu kurum ve kuruluşlarının hizmet içi eğitim birimlerinin çoğunda eğitim ihtiyaçlarını saptayan, hizmet içi eğitim programları geliştiren, uygulayan ve değerlendiren eğitim uzmanları bulunmamaktadır. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimi sunmakla görevli uzman, usta öğretici, öğretim görevlisi vb. kişilerin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması, yeterli bilgi ve donanıma sahip olanların da az sayıda olması (Sunay ve diğerleri, 1997; Aytaç, 2000; Demirkol, 2010; Avşar, 2011; Bümen ve diğerleri, 2012), eğitimin kalitesini düşürmekle kalmayıp, öğretmenin de güvenini sarsmaktadır. Nitelik olarak yetersiz olan bir öğreticinin öğretmenleri yetiştirmesi ve gerekli donanımı kazanmalarını sağlaması hayalden öteye gidemez.

Nitelikli insanlar ancak nitelikli eğitimci vasıtasıyla eğitilebilirler. Nitelikli öğretmen yetiştirmek istiyorsak, öncelikle öğretmeni yetiştirecek insanın bilgi, birikim ve kültür olarak yetiştirilmesi gerekir. Küresel bir dünyada, zorlayıcı bir güce karşı ancak düşünebilen, üretebilen ve zihin gücünü kullanan öğretmen ve yetiştirdikleriyle ayakta kalınabilir. Bütün bunları anlayabilecek, tahlil edebilecek öğretmenler yetiştirmeliyiz.

Kısaca, “çaplı ve biz olan, tarihi bilinç ve birikimi, ideali taşıyan yetiştiricilere” ihtiyacımız vardır (Tozlu, 2014).

Öğretmen yetiştirme ciddi ve hayati bir meseledir. Bu yüzden öncelikle bir kuramsal yapılanmayı gündeme getirir. O, basit bazı değişikliklerle ele alınamaz. Baştan beri ifade edilenler doğrultusunda geliştirilecek bir “model” artık öğretmen yetiştirme esas olmalı ve bu model yeni gelişmeler karşısında sürekli geliştirilmelidir. Modele dayalı inşa edilecek kuramsal yapılanma siyasi-sosyal etkilerle yok edilmemeli, aksine bir tekâmül eseri olarak hep yeniden bedenlenmeyle varlığını sürdürmelidir (Tozlu, 2014).

Mesleki gelişime ilişkin çalışmaların uygulamaya dönük örneklerinden ziyade anlatım ve gösteriye dayalı olması, mesleki gelişim faaliyetlerinin başarısız olmasına neden olmaktadır (Sarıkaya ve diğerleri, 2017; Kıldan, 2008; Puzmaz, 2008). Mesleki gelişim faaliyetlerinin anlatıma dayalı kurs ve seminer modeline göre düzenlenmesi, öğrenme ortamının sıkıcı olmasına sebep olmaktadır. Öğretim ortamının anlatım ve gösteriye dayalı olmasından ziyade uygulamaya yönelik faaliyetlerin artırılması gerekmektedir.

Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin yapıldığı eğitim merkezleri yeterli nitelikte değildir (Avşar, 2011; Gökmen ve diğerleri, 2014). Bu merkezlerin bina, personel, araç-gereç, dersane, sosyal tesis, laboratuvar, spor salonu vb. yönlerden yetersiz olması sunulacak olan eğitimin istenilen nitelikte yapılmasını engellemektedir.

Özoğlu (2010), mesleki gelişim faaliyetlerinde, özellikle mahallinde yürütülen faaliyetlerde katılımın zorunlu olması, katılımcıların sunulan eğitimlere katılımlarında ne derece istekli oldukları ve öğrenmeye ne kadar hevesli olduklarının belirgin olmayışı, faaliyetlerin büyük çoğunluğunda yerel eğitim ihtiyaçlarının yerine merkezi olarak belirlenen konuların işlenmesi, mesleki gelişime ayrılan bütçenin kısıtlı olması, yükseköğretim kurumlarının mesleki gelişimde belirgin bir rol üstlenmeyişi, öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin olumsuz algı ve tutumları, öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde pasif uygulayıcı olarak konumlandırılmaları gibi sorunlarda paralel görüşler belirtmiştir.

Mesleki gelişim faaliyetlerinin yapılaş zamanının uygun olmaması, öğretmenlere gerekli teşviklerin verilmemesi, program sonunda kazanımları yerine getiren öğretmenlere ödül verilmemesi programın başarısız olmasının sebepleri arasında sayılabilir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin yapılaş zamanının uygun olmadığı sonucuna; Sarıkaya ve diğerleri

(2017), Uçar (2005) ve Kocabaş (1993) tarafından yapılan çalışmalarda da ulaşılmış olması bu bulguyu desteklemektedir.

Durmuş (2003)'un, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik görüşlerini incelediği araştırmada, incelediğimiz sorunlara benzer bulgular vardır. Öğretmenlere düzenlenecek olan mesleki gelişim programlarının niteliği eğitim öğretim mekânları, katılımcıların konaklama imkânları, eğitim programının süresi, eğitim öğretim materyalleri, eğitimi veren öğretim elemanlarının uzmanlığı, eğitim konusunun içeriği, öğretim yöntem ve teknikleri, programın sonunda yapılan değerlendirme açısından daha yeterli bir seviyeye getirilmelidir.

Mesleki gelişim etkinliklerinin sunumunda gelişen teknolojik gelişmelerin kullanılmaması eğitim faaliyetlerinin yetersiz olmasına sebep olmaktadır (Taşdemir, 2007; Yeşilyurt, 2009; Gökmen ve diğerleri, 2014). Gelişen teknoloji ile birlikte hayatımızda birçok kolaylıklar meydana gelmektedir. Öğretmenler, internette zaman sınırı olmadığı için eğitimin zamanlaması kendi boş anlarına ve özel hayatına göre ayarlayabilmektedir (Avşar, 2011). Mesleki gelişim etkinliklerinin sunumunda, internet ve teknolojinin kullanılması gerekmektedir.

Mesleki gelişim etkinliklerinin belirlenen hedeflere ulaşabilmesinde birçok etmen rol oynar. Bu etmenlerden belki de en önemlisi, Özer (2004)'in de belirttiği gibi, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları, ilgi duydukları konulardır. Bu hususta, mesleki gelişim etkinliklerindeki konuların öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına yönelik olması (ihtiyaç analizi) ve uygulamaların izlenmesinin ardından ciddi olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Aydoğan, 2002; Özer, 2004; Çiftçi, 2008; Bayrakçı, 2009; Demirkol, 2010; Özoğlu, 2010).

Kısacası öğretmenlerimizin alanını ve öğrencilerinin gelişim ve öğrenme özelliklerini iyi tanıyan, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte, öğrencilerinin gelişimlerine uygun bireyselleştirilmiş zengin öğrenme ortamları tasarlayabilen, alanına özgü eğitim programı planlama, uygulama ve değerlendirmede çağdaş yaklaşımları benimseyen, meslektaşları ve eğitimin diğer paydaşları ile olumlu ilişkiler ve iletişim kurabilen bireyler olması gerekmektedir. Aksi halde mesleki geliştirmenin tüm tarafları mükemmel olsa bile öğretmen kendisini yetiştirmeye isteksiz ve ilgisiz olursa bütün bu yapılanlar boşa gitmiş olur. Öğretmenlerimizin zihin olarak değişmesi gerekmektedir.

ÖYGM tarafından 2017 yılında yayınlanan, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” çalışması, bir öğretmende var olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri somut biçimde ortaya koyarak bu alanda geliştirilecek politikalara yol gösteren temel bir referans metin işlevi olması amaçlanmaktadır. Bu çalışmada yukarıda belirttiğimiz bulgular doğrultusunda hazırlanan veriler bulunmaktadır.

Görev yapmakta olan öğretmenlerin kendi güçlü yönleri ile geliştirilmesi gereken yönlerini objektif biçimde görebilmeleri mümkün olabilecektir. Böylece öğretmenler mesleki gelişimlerini sağlayabilmek için daha kolay motive olabilecek ve sürekli mesleki gelişim sağlayabilmek için sorumluluk alabileceklerdir (ÖYGM, 2017: 12). Aynı zamanda yeterliklere dayanarak ortaya konulacak objektif bir performans değerlendirme sistemiyle, öğretmenlerin mevcut durumu nesnel olarak analiz edilebilecek, öğretmenlere daha nitelikli kişisel ve mesleki gelişim imkânları sunulabilecek ve öğretmenlik mesleğini ilgilendiren tüm politikaların, verilere dayalı, bütünsel ve etkin bir biçimde geliştirilebilmesi mümkün olabilecektir (ÖYGM, 2017: 12). Böylelikle öğretmen yetiştirme süreçlerinde tüm paydaşların etkin iş birliğiyle, mesleki gelişimlerini sağlamış, kendisini sürekli yenileyen ve yaptığı işi seven, yüksek nitelikli öğretmenlerimiz artacaktır.

#### **4.2.3. Ekonomik Sorunlarla İlgili Tartışma**

İncelenen araştırmalarda öğretmenler, ekonomik sorunlarla ilgili almış oldukları maaşların düşük olduğunu sorun olarak belirtmektedir. Geçmişten günümüze hiçbir zaman gündemden düşmeyen öğretmen maaşları, öğretmenler tarafından her dönemde düşük görülmüştür. Demir ve Arı (2013), Seferoğlu (2001), Aydın (1999) tarafından yapılan çalışmalarda da araştırma bulgusuna benzer bulgular mevcuttur. Eğitim Sen tarafından, 2015 yılında yapılan “Öğretmenlerin Çalışma Koşulları ve Sorunlara Bakışı Araştırması” da öğretmenlerin maddi açıdan sıkıntılar çektiğini ve maaşlarının düşük olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenler almış oldukları maaşların düşük olmasından her ne kadar şikâyetçi olsalar da şikâyet derecelerinde bütünüyle haklı değildirler. Öğretmen yaptıklarıyla o aldığı parayı ne kadar hak ediyor bunu sorgulamalıyız. Derslere vaktinde girip çıkıyor mu? Verilen görevleri tam olarak yapıyor mu? Derse girdikleri vaktin ne kadarını verimli geçiriyor? Kendisini çağın gerekleri karşısında ne kadar geliştiriyor? Daha da artırılacak bu soruların da cevaplanması gerekmektedir.

Öğretmenlerin maaşlarıyla ilgili bir değerlendirme yaparken öğretmenlerin çalışma saatlerinin ve bu saatlerin ne kadarının verimli geçtiğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Türkiye’de çalışan öğretmenlerin ilköğretimde yılda ortalama 639 saat, orta öğretimde ortalama 567 saat çalıştıkları görülmektedir. Bu çalışma süreleri OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) ortalamasının oldukça altındadır. ABD’de bir ilköğretim okulu öğretmeni yıllık ortalama 1127 saat, orta öğretim öğretmeni ise 1121 saat çalışmaktadır (Daştan, 2008: 318). Bu sonuçlardan hareketle, eğitim sisteminde mevcut öğretmenlerden yeterince faydalanılmadığı görülmektedir. Bu da hem ülkedeki öğretmen ihtiyacını artırmakta hem de öğretmenlerden yeterince faydalanılmadığı için eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Türkiye’de eğitimle ilgili Milli Eğitim Şuralarında öğretmenlerin ekonomik durumlarının, özlük haklarının ve çalışma şartlarının iyileştirilmesiyle ilgili konular çoğu kez ele alınan temel konular içerisinde yer almıştır (MEB ,2014). Ancak hazırlanan raporların, görüşmelerin ve öngörülen maddelerin çoğu günümüzde gerçekleşmemiştir (TED, 2014).

Ayrıca şuna da değinmekte fayda olacağını düşünüyorum: Öğretmenlerin ekonomik sorunlarıyla ilgili geçmişten günümüze birçok araştırma (Güven, 2000; Daştan, 2008; Yılmaz, 2011; Demir, 2013; Kösterelioğlu, 2014) yapılmıştır. Ancak bu araştırmalarda bu sorunu ortadan kaldıracak ciddi bir teklif getirilmemiştir. Öğretmenlerin ekonomik sorunları hep ortada kalan bir sorun olmuştur. İktidara gelen hükümetler de bu sorunu ortadan kaldıracak yeterli tedbirler alamamışlardır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1.Sonuçlar

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde, mesleki gelişimlerinde ve ekonomik olarak karşılaştıkları sorunlar üzerine Milli Eğitim dergisindeki araştırmaların incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, 1990 yılından 2016'ya bu dergilerde yapılan çalışmaların konuları, araştırma yaklaşım ve desenleri ve yeniden yapılanma dönemleri süresi içerisindeki eğilimi ortaya koymuştur. Çalışmaların üç tema altında toplandığı görülmüştür. En çok çalışılan temalar dikkate alındığında, en sıklıkla öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlar temasının çalışıldığı ve bu tema altında, “öğretmen, öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunlar”, “öğretim programından kaynaklanan sorunlar” ve “istenmeyen davranışlardan kaynaklanan sorunlar” incelenmiştir. Bu temayı, öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili sorunları teması izlemiş olup, burada da “ilgili birimler”, “öğretmenler”, “öğreticiler”, “zaman, mekân ve donanımdan kaynaklanan sorunlar” incelenmiştir. Diğer bir çalışma alanı ise, öğretmenlerin ekonomik olarak karşılaştıkları sorunlarıyla ilgili olup, bu alanda, öğretmen maaşları ve öğretmenlerin çalışma saatleri üzerine bulgular verilmiştir. Yapılan çalışmalarda, en fazla nicel yöntemlerin kullanıldığı (%55), ikinci olarak nitel yöntemlerin kullanıldığı (%43) ve son olarak en az kullanılan yöntemin ise karma yöntem olduğu belirlenmiştir (%2).

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorunlar teması altında öğretmen, öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde; öğretmenlere yeni ders programlarının içeriğini ve uygulandığını tanıtıcı eğitimlerin verilmediği, mesleki gelişimlerini destekleyen hizmet içi eğitim çalışmalarına yeterince zaman ayrılmadığı, yeni programların uygulanmasıyla ilgili olarak, veli desteğinin ve onlarla iş birliğinin önemli olduğu, ancak bu desteği her zaman velilerin göstermedikleri ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik yönünden eksiklikleri olduğu görülmüştür.

Öğretim programından kaynaklanan sorunlar kategorisinde; oluşturulan programların amaç ve içerik açısından yetersiz olduğu, çağın koşullarını taşımadığı, fertlerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz ardı ettiği belirlenmiştir. Yeni programlarla birlikte ilk kez kullanılan öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmenler için çok yararlı olduğu ve iş yüklerini hafiflettiği ancak öğretmenleri tembelliğe alıştırdığı tespit edilmiştir. Ders kitabındaki kavramların öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve ders kitabında gereksiz bilgi ve

ayrıntılara yer verildiği, ders kitaplarında ders ve etkinlikler için ayrılan sürenin yetersiz olduğu, kitaplarda belirtilen etkinliklerin uygulanması için gerekli olan araç-gereçlere yeterli düzeyde ulaşılamadığı ve öğretmenlerin kitabın gerektirdiği yöntem ve teknikleri kullanmadaki eksikliklerinin göz ardı edildiği görülmüştür. Yeni programlarda ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin fazla olduğu ve bu yöntemleri uygulama konusunda öğretmenlerin yetersiz olduğu üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamını, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına, sınıf ortamına, kendi yeterliklerine vb. kriterlere göre düzenlemede sıkıntılar yaşadığı, ders saati sürelerinin yetersiz olması ve etkinlikleri uygulamak için yeterli zamanın olmadığı, finansman yetersizliklerinin yanı sıra, bina ve tesis eksiklikleri ve çok ciddi araç-gereç, laboratuvar donanımı, bilgisayar ve kütüphane yetersizlikleri olduğu tespit edilmiştir.

İstenmeyen davranıştan kaynaklanan sorunlar kategorisinde; öğrenme-öğretme sürecinde istenmeyen davranışların okullardan, öğretmenlerden, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar ve diğer sorunlar olarak ortaya çıktığı ve bu hususta öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları bakımından olumsuz bir tavır içerisinde oldukları görülmüştür.

Mesleki gelişimle ilgili sorunlar teması altında ilgili birimlerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları, çağın gerektirdiği koşullar, değişen ve gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri, bireysel ve bölgesel farklılıklar dikkate alınmadan hazırlandığı, belli bir periyodunun olmadığı ve faaliyetlerde kullanılan materyallerin eksik olduğu vurgulanmıştır. Hazırlanan eğitim faaliyetlerinin süre ve konu yönünden kısıtlı olması mesleki gelişim faaliyetlerinin istenilen başarıya ulaşmasını engellediği ve mesleki gelişim faaliyetlerinde etkin değerlendirme yapılmadığı tespit edilmiştir. Yapılan mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmen ve faaliyetleri sunan görevlilerin yolluk ve ek ders ücretlerinin günün şartlarına uygun olmadığı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimi için ayrılan bütçenin yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlere sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinin hazırlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde paydaşlar arasında bir iş birliğinin olmadığı da belirtilmiştir.

Öğreticilerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde; kamu kurum ve kuruluşlarının hizmet içi eğitim birimlerinin çoğunda eğitim ihtiyaçlarını saptayan, hizmet içi eğitim

programları geliştiren, uygulayan ve değerlendiren eğitim uzmanları bulunmadığı, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerini sunmakla görevli uzman, usta öğretici, öğretim görevlisi vb. kişilerin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığı, yeterli bilgi ve donanıma sahip olanların da az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin çalışmaların daha çok anlatım ve gösteriye dayalı olduğu, etkinliklerin sunumunda gelişen teknolojik gelişmelerin kullanılmadığı görülmüştür.

Zaman, mekân ve donanımdan kaynaklanan sorunlar kategorisinde; mesleki gelişim faaliyetlerinin yapılaş zamanının uygun olmadığı, yapıldığı eğitim merkezlerinin yeterli nitelikte olmadığı, bu merkezlerin bina, personel, araç-gereç, dersane, sosyal tesis, laboratuvar, spor salonu vb. yönlerden yetersiz olması sunulacak olan eğitimin istenilen nitelikte yapılmasını engellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kısaca, öğretmenlere düzenlenecek olan mesleki gelişim programlarının niteliği, eğitim öğretim mekânları, katılımcıların konaklama imkânları, eğitim programının süresi, eğitim-öğretim materyalleri, eğitimi veren öğretim elemanlarının uzmanlığı, eğitim konusunun içeriği, öğretim yöntem ve teknikleri, programın sonunda yapılan değerlendirme çalışmaları gibi konularda yetersizlikler olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak ekonomik sorunlar temasında; eğitim için ayrılan bütçenin yetersiz olduğu, öğretmenlerin almış oldukları maaşların düşük olduğu, öğretmenlerin çalışma saatlerinin diğer OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında ortalamanın altında kaldığı ve ekonomik sorunların geçmişten günümüze en çok tartışılan konu olmasına rağmen gerek Milli Eğitim şuralarında gerekse yapılan araştırmalarda öne sürülen önerilerin yetersiz kaldığı ve çoğunun günümüzde gerçekleştirilemediği tespit edilmiştir.



## 5.2.Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak ulaşılan öneriler aşağıda belirtilmiştir:

- ✓ Yeni programlara yönelik olarak, öğretmenlere, teorik bilgilere bağlı kalmayan, uygulama ve örneklerle dayalı etkinlikleri içeren mesleki gelişim seminerleri verilebilir.
- ✓ Yeni programların uygulanmasıyla ilgili olarak, velilere yönelik tanıtıcı ve eğitici çalışmalarına yer verilerek, öğretmen veli iş birliği geliştirilebilir.
- ✓ Öğretmenlere yeni programın gerektirdiği yöntem ve teknikler üzerine mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenebilir.
- ✓ Ders programlarında yer alan kazanım ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinde karşılaşılan zaman yetersizliğini gidermek için uygulamaya ayrılan ders saati süresi artırılabilir ya da içerikte sadeleştirilmeye gidilebilir.
- ✓ Yeni programların verimli bir şekilde uygulanabilmesi ve hedeflenen amaçlara ulaşılabilmesi için kalabalık sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması sağlanabilir.
- ✓ Öğrenme-öğretme sürecinde, programların gerektirdiği kazanım ve etkinliklerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan fiziki imkanların ve öğretim araçlarının, ülke genelindeki tüm okullarda temini sağlanabilir. Temin edilen araç-gereçlerin denetimi düzenli aralıklarla takip edilebilir.
- ✓ Ders kitapları, kitap yazımı konusunda deneyimli ve uzman kişilerce geniş katılımlı bir grup tarafından, öğretmen ve öğrenci görüşleri dikkate alınarak hazırlanabilir. Bu görüşlere göre gerekli görülen düzeltmeler yapılarak daha nitelikli hale getirilebilir.
- ✓ Ders kitaplarındaki etkinliklerin hazırlanmasında, okulların mevcut şartlarına, araç gereçlerin ulaşılabilirliğine, öğrenci seviyelerine, öğrencilerin ilgi ve istekleri ile ders saati süresinin uygun olmasına dikkat edilebilir.
- ✓ Öğretim programlarında amaçların oluşturulmasında, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, bireysel ve bölgesel farklar, çevreye uygunluk ve çağın koşulları dikkate alınabilir.
- ✓ Merkezi sınavlarda sorulan soruların oluşturulan programların kazanımlarıyla tutarlı olması sağlanabilir.

- ✓ Öğrenme sürecinde meydana gelen istenmeyen davranışlara yönelik hizmet içi eğitim programlarında öğretmenlere istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme konusunda örnek olaylar doğrultusunda uygulamalı eğitimler verilebilir.
- ✓ Sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi adına öğrencilerin görüşleri de alınarak, sınıf kuralları oluşturulabilir ve bu kurallar her sene güncellenebilir.
- ✓ Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, öğretmenlerin, öncelikli mesleki gelişim ihtiyaçları düzenli aralıklarla belirlenmeli, öğretmenler denetlenmeli, verileri takip edilmelidir. Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda her yıl mesleki gelişim ihtiyacı hisseden öğretmenlerin, ihtiyaç duydukları konularda eğitim alabilecekleri çok merkezli ve bölgesel modele dayalı bireysel farkları gözeten uygulama imkânı veren mesleki gelişim imkânları sunulabilir.
- ✓ Mesleki gelişim çalışmalarında takip, teftiş ve değerlendirmeler ciddi yapılmalı, herhangi bir savsaklamaya, ihmale vs. yer verilmemelidir. Mesleki gelişim programlarında çok yönlü ve daha işlevsel bir ölçme ve değerlendirme yapılabilir.
- ✓ Mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin, katıldıkları eğitimlerde aldıkları sertifikalar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değerlendirilerek, derecede ve kademedeki ilerleme, yönetici öğretmen olma, ders ücreti artışı, atamada okul seçme, hizmet puanında artış, performansa bağlı maaş artışı vb. gibi avantajlar öğretmenlere sunulabilir.
- ✓ Mesleki gelişim eğitimi planlama faaliyetlerine öğretmenler aktif bir şekilde katılmalı, bu çalışmalar, en az bir yıl öncesinden planlanmalı, eğitimcilere bildirilmeli ve her şeyden önce programların neye yönelik olduğu açıkça ifade edilebilir.
- ✓ Öğretmen yetiştirme meselesi sadece bir kurumun görüşleri doğrultusunda yapılacak basit bir mesele değildir. Paydaşlar arasında güçlü bir iş birliğine ihtiyaç vardır. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Fakülteleri ve okullar arasında, öğretmen görüşleri de alınarak iş birliğine dayalı bir program hazırlanabilir.
- ✓ Öğretmenlere sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinin hem sayısı hem de çeşidi artırılabilir. Her öğretmenin istediği alanda kendini geliştirmesi için mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliği geliştirilebilir.
- ✓ Öğretmenlere mesleklerinde ilerleme imkânları sürekli açık tutulmalı, belli koşulları yerine getiren öğretmenlerin meslekte en üst yönetim, uzmanlık ve akademik düzeylere yükselmeleri sağlanabilir.

- ✓ Öğretmenlerin hem kendilerini geliştirmelerinde hem de öğrenme-öğretme sürecinde bilgisayar teknolojisi ve internetten yararlanma düzeyleri verilecek eğitimlerle artırılabilir.
- ✓ Nitelikli insanlar ancak nitelikli eğitimler vasıtası ile eğitilebilirler. Nitelikli öğretmen yetiştirmek istiyorsak, öncelikle öğretmeni yetiştirecek insan bilgi, birikim ve kültür olarak yetiştirilebilir.
- ✓ Öğretmenlere sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinin yapılma zamanı öğretmenlerin boş vakitleri göz önünde bulundurularak yapılabilir.
- ✓ Mesleki gelişim faaliyetlerinin uygulandığı mekânlar, bina, personel, araç-gereç, dersane, sosyal tesis, laboratuvar, spor salonu vb. yönlerden yeterli seviyeye getirilip sayıları artırılabilir.
- ✓ Öğretmen yetiştirmek için lisansüstü bir kurumsal yapılanma oluşturulabilir (Geçmişte uygulanan Yüksek Öğretmen Okulları gibi).
- ✓ Bütçeden Milli Eğitime ayrılan para artırılabilir. Öğretmenlerin hem çalışma süreleri hem de maaşlarında artışa gidilebilir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Açıl, Elif (2011), **İlköğretim Öğretmenlerinin Etkinlik Algısı ve Uygulanışına İlişkin Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Akdeniz, Ali Rıza ve Paliç, Günay (2012), “Yeni Fizik Öğretim Programına ve Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri”, **Millî Eğitim Dergisi**, 196, 290-306.
- Aktekin, Semih ve Ceylan, Derya (2012), “9. Sınıf Yeni Tarih Dersi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri”, **Millî Eğitim Dergisi**, 194, 253-267.
- Aküzü, Cemal ve Özmen, Fatma (2013), “Eğitim Denetmenlerinin Rollerini Gerçekleştirme Yeterlikleri Bir Meta-sentez Çalışması”, **EKEV Akademi Dergisi**, 17(56), 97-120.
- Akyüz, Yahya (1978), **Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- (2009), **Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2009**, 15. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, Cevat (1973), **Cumhuriyetin 50. Yılında Yetişkinler Eğitimi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Alkan, Elif Ebru (2011), **İlköğretim 2. Kademe Fen ve Teknoloji Öğretim Programında Yer Alan Deneysel Etkinliklerin Yapılma Düzeylerinin Tespiti**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Alkan, Hidayet Betül (2007), **İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Alkaş, Buket (2010), **İlköğretim Öğrencileri Arasındaki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Arıbaş, Sebahattin ve diğerleri (2012), “İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri”, **Millî Eğitim Dergisi**, 195, 100-116.
- Arslan, Ayşe ve diğerleri (2014), “Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 201, 215-234.
- Arslan, Selahattin ve Özpınar, İlknur (2009), “Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (36), 26-38.
- Aslan Kadir (1996), “Öğretmenlerin Mesleki Sorunları”, **Eğitim Dergisi**, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1, 27-41.
- Ataman, Ayşegül (2005), “Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler”, Leyla Küçükahmet (Ed.), **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, 4. Baskı içinde (171-191), Ankara: Nobel Yayınları.
- Ataünal, Aydoğan (2003), **Niçin Ve Nasıl Bir Öğretmen?**, Ankara: Millî Eğitim Vakfı Yayınları.
- Atay, Derin Yalaz (2003), **Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü**, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Atıcı, Meral (2002), “Öğrenci İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 29, 9-26.
- Au, Wayne (2007), “High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Meta Synthesis”, **Educational Researcher**, 36, 258-267.
- Avşar, Pervin (2011), “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 191, 230-241.
- Ayas, Alipaşa ve diğerleri (1993), “Development of The Turkish Secondary Science Curriculum”, **Science Education**, 77 (4), 433-440.
- Aydın, Âdem ve diğerleri (2012), “Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”, **Millî Eğitim Dergisi**, 193, 214-229.
- Aydın, Ayhan (2008), **Sınıf Yönetimi**, 9. Baskı, Bursa: Alfa Yayınevi.

- Aydın, Rafet (1999), **Türk Basımında Öğretmen Sorunları (1940–1955)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Aydoğan, İsmail (2002), **MEB İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği)**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Aytaç, Tufan (2000), “Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar”, **Millî Eğitim Dergisi**, 147, 66-71.
- Ayvacı, Hakan Şevki ve Er Nas, Sibel (2009), “Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Kurama Göre Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi”, **Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, 3 (2), 212-225.
- Ayvacı, Şevki ve Özbek, Dilek (2014), “Fen Bilimleri Dersi 2013 Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Ordu İli Örneği)”, **Millî Eğitim Dergisi**, 204, 214-230.
- Azar, Ali ve Karaali, Şenol (2004), “Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları”, **Millî Eğitim Dergisi**, 162, 279-295.
- Bacanlı, Hasan (2001), **Gelişim ve Öğrenme**, 5. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı, Necati ve Şimşek, Selma (2000), “Millî Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış”, **Millî Eğitim Dergisi**, 146, 9-12.
- Balta, Nuri ve Eryılmaz, Ali (2010), “Yeni Fizik Öğretim Programı: Öğretmen Görüşleri ve İhtiyaçları”, **IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, İzmir.
- Baran, Bahar ve Çağıltay, Kürşat (2006), “Teachers’ Experiences in Online Professional Development Environment”, **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, 7(4), 110–122.
- Başar, Hüseyin (2013), **Sınıf Yönetimi**, 19. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başçı, Zeynep (2007), **İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Fiziksel Cezaya İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Baykan, Suna ve diğerkleri (1987), “Mesleki Eğitimde Hizmet İçi Eğitim”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 233-240.
- Bayrakçı, Mustafa (2009), “In-service Teacher Training in Japan and Turkey: a Comparative Analysis of Institutions and Practices”, **Australian Journal of Teacher Education**, 34(1), 10–22.
- Bayram, Durdane (2010), “Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya’da Fen ve Fizik Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Karşılaştırılması”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, Dinçer (2009), **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programının ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Bloom, Benjamin Samuel (2012), **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, (Çev. Durmuş Ali Özçelik), 2. Basım, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Bozyiğit, Fatih (2007), **İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliği Üzerine Öğretmen ve İdareci Görüşleri (Kütahya Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Budak, Yusuf (1998), “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Açısından Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları ve Programlarına Bir Yaklaşım”, **Millî Eğitim Dergisi**, 140, 35-38.
- Buldu, Mehmet (2014), “Öğretmen Yeterlik Düzeyi Değerlendirmesi ve Mesleki Gelişim Eğitimleri Planlanması Üzerine Bir Öneri”, **Millî Eğitim Dergisi**, 204, 114-133.
- Bümen, Nilay T. ve diğerkleri (2012), “Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler”, **Millî Eğitim Dergisi**, 194, 31-49.
- Büyükcan, Yasemin (2008), **İlköğretim Okullarındaki Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Öğretmenlere Yararlılığı**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyükkaragöz, Savaş ve Cuma Çivi (1997), **Genel Öğretim Metotları**, 7. Baskı, İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.

- Büyüköztürk, Şener ve diğerleri (2010), TALIS (Teaching and Learning International Survey) Türkiye Raporu, MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Canman, Doğan (2000), **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Cerrah, Lale ve Ayas, Alipaşa (2003), “Meslek Liselerinde Görev Yapan Biyoloji Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler: Biyoloji ve Sağlık Bilgisi Öğretim Programına Bir Bakış”, **Millî Eğitim Dergisi**, 159.
- Çalık, Muammer ve Sözbilir, Mustafa (2014), “İçerik Analizinin Parametreleri”, **Eğitim ve Bilim**, 39(174), 33-38.
- Çelikkaya, Tekin ve diğerleri (2010), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 11 (1), 57–76.
- Cüceloğlu, Doğan ve Erdoğan, İrfan (2015), **Öğretmen Olmak Bir Cana Dokunmak**, İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çakır, Ayşe (2006), **İlköğretim Dördüncü Sınıf Matematik Ders Kitapları ile İlgili Öğretmen Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, Sultan (2011), **Öğretmen Tutumları İle İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Çelikten, Mustafa ve diğerleri (2005), “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 19, 207-237.
- Çetin, Filiz ve Çetin, Şaban (2000), “İlköğretim Okullarına Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Branş Öğretmenlerinin Meslekle İlgili Sorunları”, **Millî Eğitim Dergisi**, 145.
- Çevikbaş, Rafet (2002), **Hizmet İçi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulaması**, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çiftçi, Ersan (2008), **Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin İncelenmesi ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.



- Dall’Alba, Gloria ve Sandberg, Jörger (2006), “Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models”, **Review of Educational Research**, 76(3), 383–412.
- Daştan, Murat (2008), “Türkiye’de Öğretmen Ücretleri; Türkiye’deki Öğretmen Ücretleri ile OECD Ülkelerindeki Öğretmen Ücretlerinin Karşılaştırılması”, **Millî Eğitim Dergisi**, 177, 306-325.
- Day, Christopher (1999), **Developing Teacher: The Challenges of Lifelong Learning Educational Change and Development Series**, Londra: Routledge Falmer.
- Delil, Yılmaz (2005), **Yönetici Asistanlarını ve Büro Çalışanlarının Hizmet İçi Eğitimleri İçin Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Programı Önerisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, Mehmet ve Arı, Ercan (2013), “Öğretmen Sorunları-Çanakkale İli Örneği”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 32(1), 107-126.
- Demir, Mehmet Kaan (2013), “Öğretmen Sorunları (Çanakkale İli Örneği)”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 32 (1), 107-126.
- Demirci, Aybige ve Aykurt, Gülşah (2014), “Teknoloji ve Tasarım Dersinde Öğretmen ve Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar”, **Millî Eğitim Dergisi**, 203, 170-189.
- Demirkol, Mürşide (2010), “İlköğretim Okullarında Öğretmenlere Yönelik Okul Temelli Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 188, 158-172.
- Dewey, John (1987), **Özgürlük ve Kültür**, (Çev. Vedat Günyol), 3. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Diaz-Maggioli, Gabriel (2004), **Teacher-Centered Professional Development**, The USA: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Dilaver, H. Hüseyin (1996), “Türkiye’de Öğretmen İstihdamının Dünü, Bugünü ve Yarını”, **Eğitimimize Bakışlar**, 1. Baskı, İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları 1.
- Duman, Tayyip (1990), **Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme**, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- (1998), “Cumhuriyetimizin 75 Yılında Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz ve Sorunları”, **Millî Eğitim Dergisi**, 139, 36-43.
- Durmuş, Emrah (2003), **Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eke, Canel (2010), “Türkiye’de Fizik Eğitimi Alanındaki Tecrübeler, Sorunlar, Çözümler Ve Öneriler”, **Çevrimiçi Çalıştay**, 76-81.
- Epçaçan, Cevdet ve Okçu, Veysel (2010), “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 187, 39-50.
- Ercan, Orhan ve Bilen, Kadir (2012), “Kimya Dersi 9. Ve 10. Sınıf Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 196, 168-186.
- Erdem, Ali Rıza ve Şimşek, Selçuk (2013), “Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi”, **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6 (15), 185-203.
- Erden, Münire (1999), “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11, 99-104.
- (2005), **Öğretmenlik mesleğine giriş**, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- (2012), **Eğitim Bilimlerine Giriş**, Ankara: Arkadaş Basımevi.
- Ergün, Mustafa (2006), **Atatürk Döneminde Öğretmen Yetiştirme: Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu**, Gazi Eğitim Fakültesi, 16 – 17 Mart 2006, Ankara, 215-225.
- Erişen, Yavuz (1998), “Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programları Geliştirmede Eğitim İhtiyacı Belirleme Süreci”, **Millî Eğitim Dergisi**, 140, 39-43.
- Erkan, Semra (1998), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Hizmet İçi Eğitim”, **Millî Eğitim Dergisi**, 138, 22-25.
- Eroğlu, Mehmet (2012), **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Direnç Davranışları**, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

- Ersoy, Yaşar (1996), “Hizmet İçi Eğitim ve Yetiştirme Kursunu Geliştirme-I Amaçlar ve Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12, 151-160.
- Eryılmaz, Bilal (2013), **Kamu Yönetimi: Düşünceler, Yapılar, Fonksiyonlar, Politikalar**, 6. Baskı, Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Eskicumalı, Ahmet (2002), “Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği”, Yüksel Özden (Ed.), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- EURYDICE (2010), “Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2008/09”, European Commission, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/TR\\_TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf) (29.07.2017).
- Fidan Nurettin (2012), **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Finfgeld, Deborah L. (2003), “Metasynthesis: The State of the Art-So Far”, **Qualitative Health Research**, 13(7), 893-904.
- Gedikoğlu, Tokay (2005), “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1 (1), 66-80.
- Gökdere, Murat ve Çepni, Salih (2004), “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma; Bilim Sanat Merkezi Örnekleme”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24 (2), 1-14.
- Gökmen, Ömer Faruk ve diğerleri (2014), “Fatih Projesinde Kullanılan Etkileşimli Tahtalara ve Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Öğretmen Görüşleri”, **Millî Eğitim Dergisi**, 204, 42-61.
- Gömleksiz Mehmet Nuri (2005), “Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5(2), 339-384.
- (2007), “Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, **Eurasian Journal of Educational Research**, 27, 69-82.

- Gönen, Selahattin ve Kocakaya, Serhat (2006), “Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimler Üzerine Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19(1), 37–44.
- Gözütok, F. Dilek (1991), “Öğretmenlerin Öğrencilerin Algılarına Göre Mesleki Davranışlarının Değerlendirilmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 24 (2): 405-409.
- (1993), “Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranışları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 25 (2), 703-711.
- (2006), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 2. Baskı, Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Gözütok, F. Dilek ve diğerleri (2006), “Okulda Dayak (1992 ve 2006 Yılları Karşılaştırması)”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, 7 (75), 29-33.
- Guskey, Thomas R. (2000), **Evaluating Professional Development**, The USA: Corwin Press.
- (2007), **Results Oriented Professional Development**, Contemporary Issues in Curriculum, içinde (334–346), Pearson Education, Boston.
- Gül, Gülbahar (2004), “Birey Toplum Eğitim Ve Öğretmen”, **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1, 223-236.
- Güler, Ahmet Vefa (1999), **Cumhuriyet Dönemi Bazı Süreli Yayınlarla Yansıyan Öğretmen Sorunları (1929–1961)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Gültekin, Mehmet ve Çubukçu, Zühal (2008), “İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri”, **Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 19, 185-201.
- Güneş, Gamze (2010), **İlköğretim İkinci Kademe Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kars İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Gürşimşek, Işık (1998), “Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4, 25-28.

- Güven, İsmail (2000), “1940’tan Günümüze Öğretmenlerin Ekonomik Sorunlarının Tarihsel Analizi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 160.
- Güven, Semra (2001), “Sınıf Öğretmenlerinin Okul-Veli İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Beklentileri”, **Yaşadıkça Eğitim**, 70, 31-37.
- (2008), “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri”, **Millî Eğitim Dergisi**, 177, 224-236.
- Hacıoğlu, Fatma ve Alkan, Cevat (1997), **Öğretmenlik Uygulamaları**, Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Hofstein, Avi ve Lunetto, Vincent N. (2003), “The Laboratory In Science Education: Foundations For The Twenty-First Century”, **Science Education**, 88, 28-54.
- Huang, Fuquan (2004), “Curriculum Reform in Contemporary Chine:Seven Goals and Six Strategies”, **Journal of Curriculum Studies**, 36(1), 101–104.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2006), **T. C. Resmî Gazete**, 26156, 2 Mayıs 2006.
- İshakoğlu, Tuba (2007), **Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda Görev Yapmakta Olan Yabancı Dil Okutmanlarının Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (2015), **İnsan ve İnsanlar**, 17. Baskı, İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kanlı, Uygur ve Yağbasan, Rahmi (2002), “2000 Yılında Ankara’da Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Yaz Kursunun Etkinliği”, **Millî Eğitim Dergisi**, 153- 154.
- Karaata, Cemal (2010), “Millî Eğitim Bakanlığında Görevli İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimine İlişkin Öneriler”, **Millî Eğitim Dergisi**, 185, 107–129.
- Karagözoğlu, Galip (1986) “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları”, **Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü Uluslararası Sempozyumu**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karaküçük, Suat (1987), “Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinde Üniversitelerin Fonksiyonları”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 31, 309–315.

- Kavcar, Cahit (1982), “Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları**, 15(1), 207-211
- (1987), “Yüksek Öğretmen Okulunun Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri”, **Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü Bugünü Geleceği Sempozyumu**, Gazi Üniversitesi Gazi Mesleki Eğitim Teknik Eğitim Fakültesi, Ankara.
- (2002), “Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 35 (1-2).
- Kaya, Ali ve diğerleri (2004), “Fizik Öğretmenleri İçin Üniversite Destekli Bir Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 3 (1), 112-119.
- Kaya, Aysun ve Azar, Ali (2010), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Millî Eğitim Dergisi**, 187, 269-291.
- Kazu, Hilal (2007), “Öğretmenlerin Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Değiştirilmesine Yönelik Stratejileri Uygulama Durumları”, **Millî Eğitim Dergisi**, 175, 57-65.
- Kazu, İbrahim Yaşar ve Kerimgil, Seda (2008). “Yeni Atanan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Elâzığ İli Örneği)”, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23, 14-30.
- Kıldan, Oğuzhan (2008), **Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin Öğretmen-Çocuk ve Öğretmen-Ebeveyn İlişkilerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıçoğlu, Onur (2007), **Hizmet İçi Eğitimde Kullanımı Artan Web Tabanlı Eğitim Yönetimi ve Bir Uygulama**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç, Aziz (2008), **Tanımların Dilinden Bir Dönem Öğretmen Okulları (İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri)**, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Kırmızı, Fatma ve Akkaya, Nevin (2010), “Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamasına İlişkin Olarak Branş Öğretmenlerinin Görüşleri”, **Millî Eğitim Dergisi**, 185, 33-45.
- Kış, Arzu (2007), **Eğitimci Çalışma Grup Modelinin Kaynaştırılmış Sınıflarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.
- Kocabaş, İbrahim (1993), **Teknik Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri ve Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Konur, Kader ve diğerleri (2010), “Fen ve Teknoloji Dersi Kılavuz Kitaplarının Kullanım Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Millî Eğitim Dergisi**, 185, 227-238.
- Kapucu, Serkan (2010), “Türkiye’de Fizik Eğitimi Alanındaki Tecrübeler, Sorunlar, Çözümler ve Öneriler”, **Çevrimiçi Çalıştay**, 30-37.
- Korkmaz, İsa (2005), “İlköğretim Okullarının Karşılaştıkları Finansman Sorunları”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 14, 429-434
- Korkmaz, İsa (2006), “Sosyal Bilimler Öğretiminde Beyin Temelli Öğrenmenin Kullanılması”, II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (26-28 Mayıs 2005), Van: Millî Eğitim Bakanlığı, YYÜ Eğitim Fakültesi, Van Valiliği İş birliği, 134-139.
- Koşar, Edip ve diğerleri (2003), **Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara: Pegem Akademi.
- Kösterelioğlu, İlker (2014), “Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, 25 (1), 177-187.
- Kuduban, Özlem ve Aktekin, Semih (2013), “Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri: Trabzon Örneği”, **Millî Eğitim Dergisi**, 199, 32-53.
- Küçük Kılıç, Sonnur (2014), **Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri, Akademik Öz Yeterlikleri ve Öğretmenlik**, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Küçükahmet, Leyla (1975), **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- (1992), **Hizmet İçi Eğitim Teori ve Uygulamaları**, Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- Kütükçü, Yunus (2010), **İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi 2007 Yılı Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Tokat İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Mackenzie, Noella (1997), **Professional Development: A Qualitative Case Study**, La Trobe University, Albury-Wodonga Campus, Graduate School of Education.
- Maraşlı, Şebnem (2007), **Türkiye’de Eğitimle İlgili Süreli Yayınlarla Yansıyan Öğretmen Sorunları**, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Masami Matoba ve Mohammad Reza Arani (2005), **Learning from Japanese Approach to Teachers Professional Development: Can Jugyou Kenkyu Work in Other Countries?**, A Paper Presented at the 3rd International Conference on Comparative Education in Teacher Training, Organized by the Bulgarian Comparative Education Society, Sofia, Bulgaria, 18 – 22 April 2005.
- MEB (2008), **Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri**, 1. Baskı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEBÖYGM (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü) (2008), “Öğretmen Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım”, Okul Temelli Mesleki Gelişim Süreç Raporu, <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/raporOTMG.pdf> (30.07.2017).
- Memişoğlu, Salih Paşa (2005), “Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlara Yol Açan Öğretmen Davranışları”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 323, 32-39.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2007), **Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu**, Ankara: Anıl Matbaacılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) 1995, **Terfi Nedeni Olarak Hizmet İçi Eğitim**, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973), **T. C. Resmî Gazete**, 14574, 24 Haziran 1973.



- Nacakcı, Zeki (2010), “Müzik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri ve Programı Uygulama Yöntemlerinin Belirlenmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 185, 353-363.
- Nakip, Can (2015), **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki**, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Odabaşı, H. Ferhan (2008), Öğretmenlikte Mesleki Gelişimin Kuramsal ve Kavramsal Yapısı, Işıl Kabakçı (Ed.), **Öğretmenlikte Mesleki Gelişim**, 59-80. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1809.
- Okçu, Veysel ve Epçaçan, Cevdet (2013), “Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 200, 68-85.
- Oral, Behçet (2000), “Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 148.
- Orhan, Feza (2005), “Bilgisayar Öğretmen Adaylarının, Bilgisayar Kullanma Öz yeterlik İnancı ile Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 21, 173-186.
- Öksüzoğlu, Pınar (2009), **Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlik Algıları**, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- ÖRAV (2009), “Öğretmen Akademisi Vakfı 2009 Faaliyet Raporu”, <http://www.orav.org.tr/rapor.aspx> (16.06.2017)
- Özdemir, Çağatay (2006), **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Özdemir, Servet (1997), “Her Organizasyon Hizmet İçi Eğitim Yapmalıdır”, **Millî Eğitim Dergisi**, 133 (1), 17-19.
- Özdemir, Servet ve Yalın, H. İbrahim (1998), **Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği**, İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

- Özden, Yüksel (2002), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, 2. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- (2005), **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler**, 6. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, Bekir (2004), “In-Service Training of Teachers in Turkey at the Beginning of the 2000s”, **Journal of In-Service Education**, 30(1), 89–100.
- Özer, M. Akif (2005), “Etkin Öğrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme”, **Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, 35, 105-131.
- Özoğlu, Murat (2010), “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları”, **Seta Analiz**, 17.
- Özpolat, Ahmet ve diğerleri (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 174, 206-213.
- Özpolat, Vahap (2013), “Öğretmenlerin Mesleki Önceliklerinde Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımının Yeri”, **Millî Eğitim Dergisi**, 200, 5-24.
- Özsoy, Hüseyin (2007), **İlköğretim 4-5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Öztürk Akar, Ebru (2007), “Biyoloji Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları ve Gözlemlenen Bölgesel Farklılıklar”, **Eğitim ve Bilim**, 32 (143), 68-79.
- Öztürk, Mustafa ve Sancak, Süleyman (2007), “Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri”, **Journal of Yaşar University**, 7, 761 – 794.
- Özyürek, Leyla (1981), **Öğretmenlere Yönelik Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Etkinliği**, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Pakkan, Gülsev (1995), “Teacher Development: An Important Issue”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11, 75-78.
- Pehlivan, İnyet (1997), “Türkiye’de Ulusal Kalkınma ve Kurumsal Verimliliğin En Önemli Araçlarından Biri Hizmet İçi Eğitimidir”, **Millî Eğitim Dergisi**, 133, 26-28.

- Pusmaz, Alaattin (2008), **Matematik Öğretmenlerinin Problem Çözme Sürecinin Belirlenmesi ve Bu Sürecin Geliştirilmesinde Web Tabanlı Mesleki Gelişim Çalışmalarının Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Saban, Ahmet (2000), “Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar”, **Millî Eğitim Dergisi**, 145, 25-30.
- Sandelowski, Margarete ve Barroso, Julie (2003), “Toward a Metasynthesis of Qualitative Findings on Motherhood in HIV-Positive Women”, **Research in Nursing & Health**, 26, 153-170.
- Sandholtz, Judith Haymore (2002), “Inservice Training or Professional Development: Contrasting Opportunities In School/University Partnership”, **Teaching and Teacher Education**, 18, 815-830.
- Sarıgöz, Okan (2011), **İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, 2nd International Conference On New Trends in Education And Their Implications, 27-29 April, Antalya-Turkey, içinde (1021-1030), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sarikaya, İsmail ve diğerleri (2017), “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Aday ve Danışman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 37(3), 939–989.
- Seferoğlu, Süleyman Sadi (2001), “Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Meslekî Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri”, **Millî Eğitim Dergisi**, 149.
- (2004), “Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, 58, 40-45.
- Sözbilir, Mustafa ve diğerleri (2010), “Science Education Research in Turkey: A Content Analysis of Selected Features of Papers Published”, **The World of Science Education: Handbook of Research in Europe**, 341-374.
- Sparks, Dennis ve Loucks-Horsley Susan (2007), “Five Models of Staff Development for Teachers”, **Journal of Staff Development**, 10 (4), 303-326.

- Sunay, Hakan ve diğeri (1997), “Beden Eğitimi Öğretmenlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 134, 69-74.
- Sünbül, Ali Murat (2001), “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, Özcan Demirel (Ed.), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, 3. Baskı içinde (224-227), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, İsmet (2008), “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 177, 181-207.
- Şen, Burhan (2006), **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk, Ece (2010), **İlköğretim Okullarında Sınıf İçinde Gözlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Şişman, Mehmet (2015), **Eğitim Bilimlerine Giriş**, Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, Mehmet ve Acat, M. Bahaddin (2003), “Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 13(1), 235-250.
- Tanhan, Fuat ve Şentürk, Ece (2011), “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 192, 62-72.
- Tanyel, Asiye (1999), **İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdemir, Mehmet (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Meslektaşları ve Kendi Mesleki Yeterliklerini Algılamaları”, **Millî Eğitim Dergisi**, 174, 171-191.
- Taymaz, Haydar (1992), **Hizmet İçi Eğitim-Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Ankara: Ankara Sevinç Matbaası.
- (1997), “Hizmet İçi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması”, **Millî Eğitim Dergisi**, 133, 12-16.

- TED (2014), “19. Millî Eğitim Şûrasına İlişkin Değerlendirmeler”, Ankara: Öncü Basım Yayın.
- Tekışık, Hüseyin Hüsnü (1982), “Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleğinin Sorunları”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, (67), 3-5.
- (1987), “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 24-33.
- (2001), “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirme”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 281, 1-5.
- (2005), “Öğretmenlik Mesleğinin Durumu Ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 318: 1-6.
- Tertemiz, Neşe (2003), Sınıf Yönetimi ve Disiplin, L. Küçükahmet (Edt.), **Sınıf Yönetimi**, Ankara: Nobel yayıncılık.
- Terzi, Ali Rıza ve diğerleri (2003), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, 2.Baskı, Ankara: Üniversite Yayınları.
- Terzi, Çetin (2001), **Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tezcan, Mahmut (1992), **Eğitim Sosyolojisi**, 13. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topçu, Nurettin (2015), **Türkiye’nin Maarif Davası**, 14. Baskı, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topkaya ve Çelik (2009), “Eğitimde Kuram ve Uygulama”, **Journal of Theory and Practice in Education**, 5 (2), 289-297.
- Tozlu, Necmettin (2014a), **Eğitimden Felsefeye-1**, Erzurum: Bayburt Üniversitesi Yayınları 7.
- (2014b), **Eğitimden Felsefeye-2**, Erzurum: Bayburt Üniversitesi Yayınları 7.
- Turan, Selahattin ve Garan, Ömer (2008), “Kırsal Kesimde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar”, **Millî Eğitim Dergisi**, 177, 116-127.

- Turanlı Âdem (2010), “Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlerin Mesleklerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki”, **Millî Eğitim Dergisi**, 188, 144-156.
- Uçan, Ali (2010), **Başöğretmen Atatürk ve Cumhuriyet Öğretmeni**, 1. Baskı Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Uçar, Rezzan (2005), **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Van İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Uşun, Salih (2008), “A Review of the New Approaches and Problems of the Turkish Teacher Education System”, **Cypriot Journal of Educational Sciences**, 3(2), 57-67.
- Ünal, Çiğdem ve Başaran, Zeki (2010), “Yeni Program Çerçevesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sorunları”, **Millî Eğitim Dergisi**, 186, 291-308.
- Varış, Fatma (1985), **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yağmur, Sinan (2005), **Öğretmence Sevebilmek İnsanı**, Konya: Esra Basım Yayın.
- Yalın, Halil İbrahim (2001), “Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 150.
- Yapıcı, Mehmet ve Demirdelen, Ceren (2007), “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20, 33- 41.
- Yavuzer, Haluk (2001), **Çocuk Psikolojisi**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşil, Rüştü (2008), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretimde Sorulardan Yararlanma Yeterlikleri (Kırşehir Örneği)”, **Millî Eğitim Dergisi**, 180, 105-121.
- Yeşilyurt, Etem (2009), “Öğretmenlerin Sahip Oldukları Niteliklere Yönelik Algıları (Elâzığ İli Örneği)”, **Millî Eğitim Dergisi**, 183, 169-188.
- Yıldırım, Ali (1998), “Öğretmen Eğitiminde Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İş Birliği: YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi Çerçevesinde Geliştirilen Bir Program”, **Millî Eğitim Dergisi**, 140, 5-11.

- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2011), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 8. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ali (2013), “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar”, **Eğitim ve Bilim**, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, Asiye Çığrı (2005), **Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yıldırım, Fatma (2007), **Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimine Yönelik Uzaktan Eğitim Platformu Tasarımı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldırım, İbrahim (2001), “Kaliteli Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet içi Eğitimin Yeri”, **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli**, MEB, 103-117, Ankara.
- Yıldırım, Tamer ve Canpolat, Nurtaç (2013), “Kimya Öğretmenlerinin Ortaöğretim Kimya Öğretim Programının Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri”, **Millî Eğitim Dergisi**, 200, 236-251.
- Yılmaz, Bünyamin (2008), “Öğretmenlik Nasıl Bir Meslektir?”, A. Murat Sünbül (Ed.), **Öğretmenin Dünyası**, 3. Baskı, Ankara: Eğitim Akademi Yayınları.
- Yılmaz, Kürşat ve Altinkurt, Yahya (2011), “Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 8 (1), 942-973.
- Yolbaşlı, Cemal (2010), “Yeni Fizik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- YÖK (2007), **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)**, Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Zimmer, Lela (2006), “Qualitative Meta-synthesis: A Question of Dialoguing with Texts”, **Journal of Advanced Nursing**, 53, 311-318.

## ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Tunahan FİLİZ
Doğum Yeri ve Tarihi	İscehisar-10/12/1989
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi	Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Programı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetler	--
İş Deneyimi	MEB’de öğretmen, Müdür Yetkili Öğretmen olarak çalıştım.
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	MEB-Van-Çaldıran-Suveren İlkokulu MEB-Bayburt-Merkez-Oruçbeyli İlkokulu Bayburt Üniversitesi-Öğretim Görevlisi
İletişim	
E-posta adresi	tunahanfiliz@bayburt.edu.tr